

ELIZABETH ACCIOLY ALESSANDRINI

DESENVOLVIMENTO AFETIVO DE CRIANÇAS
PRÉ-ESCOLARES EM CLASSES DE PERÍODO
INTEGRAL E PARCIAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CAMPINAS/1997



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	Unicamp
HL	25d
V.	Ex
TOMBO BC/	33151
PROC.	395/98
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	26/03/98
N.º CPD	

CM-00107679-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

AL25d

Alessandrini, Elizabeth Accioly.

Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classe de período integral e parcial / Elizabeth Accioly Alessandrini. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

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

1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Afeto (Psicologia). 3. Psicologia infantil. 4. Professores e alunos. 5. Educação pré escolar. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

ELIZABETH ACCIOLY ALESSANDRINI

**DESENVOLVIMENTO AFETIVO DE CRIANÇAS
PRÉ- ESCOLARES EM CLASSE DE PERÍODO
INTEGRAL E PARCIAL**

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
ELIZABETH ACCIOLY ALESSANDRINI e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 22/12/97

Assinatura: Elizy M de Assis

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 do(a) Prof(a). Dr(a). ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS.

Comissão Julgadora:

Maria Tereza Blei Mantovani

Rosely M. Brendel.

Odlyzma de Assis

A três amores da minha vida:

Clóvis, um marido especial que me completa, um companheiro para todas as horas e um amigo perfeito. Sua dedicação a mim e ao trabalho mais uma vez reafirmou o quanto você é simplesmente maravilhoso.

José e Sonia, pais que demonstram em todos os momentos o amor e a confiança de que tanto preciso.

Turma do Integral de 1993/1994 que tive o prazer de trabalhar. Vocês são a causa maior desse trabalho; me fizeram viver dias que, decididamente, valeram a pena.

Tiveram participação decisiva nessa pesquisa algumas pessoas que muito admiro e respeito.

Orly, minha professora e orientadora: seu conhecimento é objeto de minha maior admiração; a enorme paciência que demonstrou me ajudou a não esmorecer e a confiança que depositou em mim transformou um dos meus sonhos em realidade;

Ronaldo, meu amigo mais querido: caminhou ao meu lado em todos os momentos sugerindo mudanças, dando pistas, abrindo caminhos, desenvolvendo idéias, ouvindo lamentações.

Professoras que participaram dessa pesquisa: são merecedoras do meu respeito pela coragem e solicitude de compartilhar o trabalho que realizam e pela busca contínua de crescimento.

Contei também com a valiosa contribuição de pessoas e órgãos. Agradeço-as imensamente por todos os favores, atenção, preocupação, disponibilidade, dedicação, presença, amizade, auxílio, carinho e força. Quem são eles?

Nair e Lerno Alessandrini

Telma Pillegi Vinha

Prof^a. Maria Tereza C. Coelho de Souza

Prof^a. Maria Teresa Égler Mantoan

Prof^a. Roseli Palermo Brenelli

Prof^a. Débora Mazza

Eliane Aparecida de Souza

Ricardo Ferreira Soares

Wagner e Rosalba Accioly

Nerci Gonçalves

Vera Horn

Eliete O. Fernandes Sconfienza

Eliana A. Porto de Souza

Roberta G. Pedro Rocha

Cilene O. Duarte Barbutti

Eliane C. Saravalli

Fabiano Martins

Funcionários da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação: Ana Maria, Nadir, Maria do Carmo e Marina;

Funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação: Rose, Yoko e Gildenir.

Secretaria Municipal de Educação de Paulínia;

CAPES .



Todas as pessoas que se preocupam com o desenvolvimento afetivo infantil devem saber identificar alguns dos seus "sintomas": segurança em si, autovalorização, afetos, expressão de sentimentos, auto-estima positiva, interesses, necessidades, curiosidade, iniciativa, alegria, prazer, choro, vontade, ação, queixa, dinamismo, opinião, reflexão, manha, tomada de decisões, crítica.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo comparar o desenvolvimento afetivo das crianças pré-escolares de classes de período integral com o apresentado pelas crianças frequentadoras de classes de período parcial.

Esta pesquisa se baseou teórica e experimentalmente nas concepções piagetianas sobre a afetividade e as constantes do Programa de Educação Pré-Escolar e de 1º Grau (PROEPRE).

A amostra pesquisada foi constituída de 38 sujeitos e suas respectivas professoras de seis turmas de pré-escola da rede pública municipal de Paulínia-S.P.

Foram utilizados como procedimentos metodológicos: 1- para os sujeitos: a técnica de entrevista, baseada no Método Clínico de Jean Piaget, em que as questões versaram sobre os sentimentos interindividuais de simpatias e antipatias, os primeiros sentimentos morais e o bem-estar na escola e atividade de expressão gráfica (desenho); 2- para as professoras: aplicação de roteiros de avaliação e questionários.

Os resultados demonstraram que os níveis de desenvolvimento afetivo apresentados pelas crianças das classes de período integral são qualitativamente diferentes dos apresentados pelas crianças de turmas de período parcial.

ABSTRACT

The aim of this work is to compare the affective development of pre-school children enrolled in full-time classes and the ones in part-time classes.

This research was theoretical and experimentally based on the piagetian conceptions about affectivity as well as the Infantile Teaching and 1st Grade Programme (PROEPRE).

Thirty-eight subjects and their teachers from six classes from a pre-school of the municipal teaching system from Paulinia -S.P., took part of this research.

The methodological procedures used were: 1- with subjects: an interview based on the Clinical Method of Jean Piaget. The questions were about the interindividual feelings of likings and dislikings, the first moral feelings and the well-fare in school; a grafic representation activity (drawing); 2- with teachers: application of a schedule of evaluation and questionaries.

The results showed that the affective development levels of children enrolled in full-time classes are qualitatively different from the ones in part-time classes.

ÍNDICE

Introdução.....	1
I. Retrospectiva Histórica da Pré-Escola em Classes de Período Integral e Parcial.....	2
1.1 Proposição do Problema	8
II. A Teoria de Jean Piaget	11
2.1 Fatores do Desenvolvimento Mental	12
2.2 Estágios do Desenvolvimento Mental	19
III. O Desenvolvimento Afetivo	30
3.1 A afetividade na teoria de Jean Piaget	34
3.2 Algumas comparações entre as idéias apresentadas	46
IV. A Pesquisa	48
4.1 Introdução	48
4.2 Objetivo	48
4.3 Método	50
4.4 Procedimentos	53
4.4.1 Caracterização da amostra	53
4.4.2 Procedimentos de coleta de dados	54
V. Apresentação e Análise dos Resultados	57
VI. Considerações Finais	139
VII. Bibliografia	153
7.1 Referências Bibliográficas	153
7.2 Bibliografia Suplementar	157
VIII. Anexos	160
1- Roteiro de Entrevista do Desenvolvimento Afetivo: bem-estar na escola, sentimentos de simpatias e antipatias	160
2- Roteiro de Entrevista do Desenvolvimento Afetivo: sentimentos morais de regras, punição e justiça	161
3- Atividade de expressão gráfica (desenho)	162
4- Roteiro de Avaliação do Aspecto Afetivo: características individuais	163
5- Roteiro de Avaliação do Aspecto Afetivo: bem-estar na escola	164
6- Roteiro de Avaliação do Aspecto Afetivo: sentimentos de simpatias e antipatias	165
7- Roteiro de Avaliação do Aspecto Afetivo: sentimentos morais	166
8- Questionário sobre o Aspecto Afetivo: características individuais, bem-estar na escola, sentimentos de simpatias e antipatias e sentimentos morais	167

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata, essencialmente, de um sistema de classe do ensino pré-escolar, amplamente oferecido no Brasil; são as classes de período integral, propostas, na maioria da vezes, pelo poder público, em pré-escolas onde também se encontram classes de período parcial. As classes de período integral normalmente seguem uma rotina diária que abrange nove ou dez horas por dia.

No intuito de alcançar melhor clareza na proposição do problema e sem deixar de lado o aspecto social, mesmo em se tratando de pesquisa estruturada em uma teoria psicológica, cremos que se faz necessária uma breve retrospectiva histórica dessas classes, não sem referências às classes pré-escolares de período parcial; esse tema será desenvolvido no Capítulo I.

No Capítulo II, introduzimos a teoria piagetiana de modo a esclarecer suas idéias quanto ao desenvolvimento intelectual de modo que se possa compreender a sua vinculação intrínseca com a afetividade.

No Capítulo III se encontram explanadas as características principais e gerais do desenvolvimento afetivo, como Piaget as concebeu; essas idéias teóricas são complementadas pelos pressupostos do PROEPRE¹; aqui, nos pareceu conveniente demonstrar as idéias piagetianas sobre afetividade em comparação com outros teóricos.

No Capítulo IV, descrevemos os procedimentos da pesquisa, o método que utilizamos, explicitando as características gerais do Método Clínico de Jean Piaget.

No Capítulo V, encontra-se a demonstração dos resultados da pesquisa, a análise e discussão desses e as considerações finais que se fazem pertinentes.

¹ Programa de Educação Pré-Escolar e de 1º Grau de autoria da Profª. Drª. Orly Zucatto Mantovani de Assis.

CAPÍTULO I

RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA PRÉ-ESCOLA EM CLASSES DE PERÍODO INTEGRAL E PARCIAL

A primeira menção ao ensino de crianças no regime de tempo integral no Brasil data dos meados de 1554, período de colonização portuguesa, e atende especificamente órfãos e crianças indígenas em asilos e orfanatos, sob a direção da Igreja Católica, aos cuidados de religiosos e voluntários sem qualificação profissional.

As modalidades iniciais do período integral foram estabelecidas na França, no século XIX, daí se alastrando com grande rapidez, numa variedade de denominações e terminologias como orfanatos, salas de asilos, casas de infância, etc., mas todas com o mesmo fim social.

Kishimoto (1990) aponta dois grandes motivos para essa proliferação de escolas de período integral : a oferta e a necessidade de mão-de-obra feminina, oriunda de classes populares para funções subalternas e sem qualificação profissional; a evolução científica no setor da educação, com a descoberta da infância como período da vida diferente da idade adulta, e conseqüentemente, com necessidades diferentes.

No Brasil, forças políticas ligadas aos órgãos governamentais criticaram e contestaram o estabelecimento dessas instituições, fazendo emergir preconceitos contra o regime integral e rejeitando sua inclusão no sistema público educacional.

O nome catholico de asylos ou salas de infância deve ser banido pela escola liberal ... é uma instituição de caridade para meninos desvalidos, que serve para que a mãe ou o pai, sendo nimiamente pobres, quando vão para o seu trabalho, entreguem seus filhos aquelles asylos... (Annaes do Senado do Império do Brasil, apud Kishimoto. op. cit. p. 57).

Em 1883, os jardins de infância também caracterizam as escolas de período integral como instituição de caridade inspirados nos modelos europeus, tinham o fim de auxiliar as mães trabalhadoras, mas enfrentaram ferrenha resistência à sua implantação.

A especificação das denominações referentes aos estabelecimentos infantis também se dá em 1883, pelo Ministro Souza Bandeira: asilos infantis têm função de assistir filhos de trabalhadores em geral; os jardins da infância assumem função de especialização educacional em período parcial.

Os estabelecimentos infantis denominados "creches" surgiram no Brasil em fins do período Imperial, início da República, visando atender às necessidades das famílias do proletariado e desenvolviam um trabalho assistencial.

Dessa forma, pode-se dizer que a representação social da criança freqüentadora de creches que emerge é a de um pequeno ser necessitando apenas de guarda, de proteção, enquanto os pais trabalham. Essa era a idéia de infância do operariado vigente inclusive em países desenvolvidos. Por entender que os filhos de operários só precisavam de assistência médica, higiênica e alimentar, as creches buscavam implementar apenas funções assistenciais (ibid. p. 61).

Posteriormente, ocorre a ampliação das escolas maternais, com o objetivo de iniciar a educação física, intelectual e moral dos filhos de operários. Quando se especifica abertamente que tais escolas servirão às famílias proletárias, elas acabam por ser vítimas de preconceitos sociais.

É importante lembrar que esse tipo de estabelecimento ainda não era servido por profissionais qualificados e, como não se exigia, tampouco apresentavam propostas pedagógicas de trabalho, enquanto nos jardins da infância eram seguidas diretrizes de Froebel, Montessori, Decroly, entre os mais frequentes. Essas escolas

enfrentavam problemas de natureza bastante diversa - a falta de professores qualificados, vistos como essenciais para o desenvolvimento de um trabalho exclusivamente educativo. Desde sua primeira implantação, após a separação nominal e funcional das creches, os jardins de infância denotaram um elitismo claro.

Legalmente, a diferença entre os dois tipos de escola é anulada na Câmara dos Deputados, entre 1921 e 1925, quando se anuncia uma única orientação pedagógica para ambas instituições; naquele momento, pressupostos teóricos froebelianos.

Na prática cotidiana, entretanto, as discriminações acontecem por diversas vias e culminam na diferença da qualidade do trabalho desenvolvido, como por exemplo a impossibilidade de um trabalho conjunto com a família, no caso das escolas maternas e creches, o que já não ocorria com os jardins da infância.

Camargo de Assis (1982) descreve que, em 1946, na Lei Orgânica do Ensino Primário, a pré-escola é citada “*apenas para demarcar a forma de articulação do jardim da infância com o curso primário*”. Na L.D.B. de 1961, “*não se observa nenhum dispositivo que possa servir como ponto de apoio para modificar a situação estabelecida pela legislação anterior*” (pp.41-43).

Oliveira (1992) afirma que a implantação dessas instituições infantis² não se deu facilmente nos anos 60. Os operários organizaram-se e protestaram contra as condições de trabalho; entre outras reivindicações, pediam a criação e aumento da rede específica para esse atendimento. Mesmo com a legislação implantada no período de Vargas, essa necessidade social não se efetivava.

Com o avanço crescente da industrialização e a restrição aos espaços infantis, promovido pela especulação imobiliária e ampliação das grandes

² No livro *Creches: Crianças, Faz-de-Conta & Cia*, OLIVEIRA utiliza o termo “creches” para as instituições educacionais referentes às crianças de 0 a 6 anos, portanto, tomamos a liberdade de utilizar suas idéias teóricas acerca das crianças dessa faixa etária e os locais destinados a elas visando a educação em seus vários enfoques.

metrópoles, agravava-se o problema, o qual atingia também as mulheres da classe média que ocupavam funções no magistério ou no poder público; essas, por sua vez, necessitavam de empregadas domésticas e faxineiras para fazer o serviço doméstico que já não podiam assumir.

O período pós-64 demonstra que a diretriz suprema do trabalho pré-escolar, até então assistencial, passou a incorporar trabalhos mais técnicos, incluindo preocupações com o aspecto formal da educação. Isso se deu pela grande propagação e mistificação pela "teoria da privação cultural"³. Acreditava-se que o trabalho pedagógico, através da educação compensatória⁴, possibilitaria a anulação das precárias condições sociais, enfatizando o aspecto cognitivo e o preparo para a alfabetização.

Oliveira (*ib.*) complementa que as pré-escolas particulares, atendendo a uma clientela economicamente favorecida, tinham como direcionamento de trabalho o desenvolvimento como um todo, baseados em uma teoria psicológica que caracteriza esse período da vida como bastante favorável à construção de conhecimentos.

Isso nos leva a constatar que a diferenciação de trabalho ainda persistia entre creches e pré-escolas, a partir de critérios estabelecidos com base na situação sócio-econômica:

Enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma idéia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se (id.,ib.,p.21).

Com a promulgação da L.D.B. fundamentada na Lei 5692/71, é reservada uma única disposição, à educação pré-escolar de caráter geral e inconsistente, pois essa lei é fortemente marcada pela priorização do ensino de 2º grau,

³ cf. PATTO, Maria Helena S. *A Produção do Fracasso Escolar*. 3. reimpressão. São Paulo: T. A. Queiroz, [1990]1993.

⁴ *id.,ib.*

ocasionando uma queda significativa no índice de atendimento oferecido pelo governo. A referida lei decreta que os sistemas de ensino velarão pelo ensino pré-escolar e que estas deverão receber conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes; que a educação infantil deverá ser ministrada em creches para as crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para as crianças na faixa etária de 4-6 anos⁵.

Os motivos que levaram o governo a "citar" a pré-escola se justificam no sentido de que, buscando amenizar o problema da repetência assustadora da 1ª série do 1º grau, demonstrada estatisticamente, a pré-escola passou a ser considerada como solução para as defasagens escolares.

Como afirma Kishimoto (*op. cit.*), a preocupação com o ensino pré-escolar que o poder público manifestou na década de 70 pode ser considerada sem fundamento, pois as medidas efetivadas para ampliar a oferta de vagas foram mínimas. Ferrari (*apud* Kishimoto), analisando a evolução do atendimento pré-escolar de 1968 à 1983, comprova "uma política irregular, pautada em projetos sem continuidade, havendo em alguns casos um atendimento mais alto e, em outros, uma quantidade írisória". (*op.cit.*) No auge da educação compensatória, Ferrari (*id.*) aponta a queda na oferta de matrículas.

Tais dados levam-no a concluir que a evolução da pré-escola no período da ditadura militar (1968 a 1983) foram mais compatíveis com o modelo político-econômico social vigente do que com a intenção de democratização escolar e social (id.,ib.).

Kishimoto conclui que desse período a 1986, a pré-escola não viveu dias melhores, em termos quantitativos; quanto à qualidade, determinada por sua finalidade, objetivos e o perfil do trabalho desenvolvido,

os programas dirigidos às populações de baixa renda assumem um caráter informal, com emprego de pessoal sem qualificação, utilização de espaços não-convencionais, aproveitamento de materiais não-sofisticados, mobilização de recursos da comunidade e o desenvolvimento de atividades mais voltadas para alimentação, higiene e fragmentos de recreação e arte, desacompanhados de orientação educativa (ibid.pp 64-65).

⁵ SAVIANI, Demerval. *Política e Educação no Brasil*, 1987.

Nos anos 80, as instituições de educação infantil passaram a ser chamadas de “pré - escolas”, visando ao preparo para as primeiras séries do primeiro grau oficial, compondo o quadro legal via constituição de 1988, juntamente com as creches, ambas destinadas a crianças de zero a seis anos. Os termos de sua legalização foram instituídos como dever do Estado e direito da família, ficando a implantação e funcionamento das mesmas sob a responsabilidade dos municípios, que recebiam incentivos governamentais de instâncias superiores; mas apesar dessa disposição, só aparentemente pode-se caracterizá-la como uma “conquista”, já que não se define como obrigatória, o que gera uma grande incoerência, pois se era um direito constituído da família, por outro lado, o poder federal não garantia a oferta.

Segundo Oliveira (*op.cit.*) a partir da consideração da educação infantil na Constituição Federal, estabeleceu-se uma conotação do trabalho, em termos pedagógicos, que revela preocupação com a formação cognitiva, emocional e social das crianças, conferindo a essa modalidade um caráter realmente educativo. Mas os dados estatísticos produzidos em 1992 não são animadores: 25 milhões de crianças na faixa etária propícia ao atendimento em pré-escolas estavam fora delas.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96⁶, essa modalidade de educação finalmente passa a ser reconhecida legitimamente como tal. O termo pré-escola foi abolido, dando lugar à denominação “educação infantil”, haja vista a forte conotação de “preparo, anterioridade” presente na terminologia anterior. Será coerente lembrar qual o objetivo determinado para a educação infantil na nova L.D.B., Capítulo II, que versa sobre a Educação Básica, quando da proposição de nosso problema.

⁶ LJUBSTSCHENCO & VALENTE (orgs). Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Darcy Ribeiro. São Paulo: Cortez, 1997.

1.1. PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA

No exercício do magistério, tivemos o interesse voltado para as classes de período integral, uma vez que se apresentou uma oportunidade de trabalhar com tais classes na rede municipal de ensino. A experiência proporcionada mostrava diferenças entre os sistemas de classe parcial e integral em vários aspectos, tais como: o desenvolvimento de conteúdos que se mostrava mais facilmente exequível, a preferência das professoras por classes de período parcial e a caracterização afetiva das crianças matriculadas nas classes de período integral como “agitadas”, “difíceis” e outros termos afins.

Após o primeiro ano de trabalho, a equipe pedagógica vinculada à turmas de período integral na escola concluiu que, enquanto nessas classes era imprescindível estabelecer uma relação afetiva entre professoras e crianças, nas turmas de período parcial não havia essa necessidade, já que havia um bom “rendimento” das crianças, bem como comportamentos satisfatórios.

Diante dessas constatações, acreditamos ser conveniente o estudo das classes de período integral, tendo em vista também que, a nível nacional, a educação infantil, em quaisquer sistemas de classes,

... tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (id.p. 24).

Nossa interpretação para o aspecto “psicológico” remete ao campo afetivo, a partir da visão de teóricos e estudiosos do assunto. Nossa opção de análise se direcionou para as idéias teóricas da Psicologia Genética de Jean Piaget e para o PROEPRE.

Essa escolha se justifica pelo importante papel destinado à afetividade no desenvolvimento humano na forma como foi tratado por Piaget. O PROEPRE, além

de ser um respaldo teórico por si mesmo, traduz, de maneira coerente, a teoria piagetiana na prática pedagógica, situação que norteou esta pesquisa.

Parece-nos oportuno revelar que o tema “afetividade” nos levou a dedicar uma parte deste trabalho à cognição em caráter específico e geral, uma vez que há na teoria piagetiana uma vinculação inerente entre afetividade e cognição, isto é, Piaget aborda a questão do afeto sempre relacionada ao desenvolvimento cognitivo; além disso, uma das estratégias que nos permitiu desenvolver a pesquisa foi partir da afetividade, tratando-a à luz do desenvolvimento mental, delimitando assim o enfoque que caracterizará esta investigação.

Colocamo-nos então, tendo em vista as considerações feitas até aqui, a necessidade fundamental de caracterizar o desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral, estruturando a pesquisa nas seguintes indagações:

- a criança matriculada em classes de período integral, que passa a maior parte do seu tempo na escola, apresenta um desenvolvimento afetivo satisfatório? Como se dá o desenvolvimento do afeto segundo Piaget e na realidade cotidiana dessas crianças? Esse desenvolvimento é semelhante ao apresentado pelas crianças de classes de período parcial?

Ao relacionar o histórico das classes de período integral, o que foi por nós vivenciado no exercício profissional, a uma premissa teórica de Jean Piaget, constatamos que as classes de período integral e parcial normalmente trabalham com crianças de três a seis anos e, à luz da psicologia do desenvolvimento, essa faixa etária apresenta uma série de características e possibilidades generalizáveis, que não estão sujeitas à influência de particularidades, como fatores sociais, econômicos ou culturais.

Essas questões nos impeliram a escolher as classes de período integral como objeto de estudo; portanto, as indagações acima referidas serão desenvolvidas durante o desenrolar da presente investigação. Não tivemos em momento algum a pretensão de responder de modo dogmático ao que está sendo levantado e nem mesmo restringir os problemas que envolvem esse sistema de ensino tão necessário às classes populares ao que aqui será discutido. A questão da delimitação se faz por necessidade metodológica.

CAPÍTULO II

A TEORIA DE JEAN PIAGET

Piaget teve como grande preocupação investigar, teórica e experimentalmente, o desenvolvimento qualitativo das estruturas intelectuais, tendo como objeto de seu estudo a inteligência⁷, que apresenta dupla natureza, biológica e lógica.

O desenvolvimento intelectual é o processo pelo qual as estruturas cognitivas se formam a partir de trocas com o meio social em que o sujeito vive . Portanto, o ritmo desse desenvolvimento sofre acelerações ou atrasos, dependendo dos estímulos do meio, em termos de qualidade, e não de quantidade. Esse processo se inicia com o nascimento e termina na adolescência, quando o sistema nervoso está inteiramente formado e se completam as estruturas do pensamento operatório formal.

Para Piaget (1967/94), a inteligência é um conjunto de operações dinâmicas e uma forma de equilíbrio a que tendem todas as estruturas. A função destas é a compreensão dos conhecimentos e a invenção de possíveis formas de solução destes⁸. Elaborou uma teoria que tem como fundamento a explicação genética do desenvolvimento mental.

Piaget (1964/75) parte da premissa de que o comportamento humano é evolutivo; o desenvolvimento mental, bem como afetivo e social, resultam de uma construção contínua. A tendência geral da evolução intelectual é de estar orientada para uma reversibilidade cada vez mais completa das estruturas que a compõem.

⁷ Duas colocações são feitas por Piaget (1967) sobre a inteligência: o termo é apenas genérico, que designa as formas superiores de organização ou de equilíbrio das estruturas cognitivas; e a inteligência é adaptação, na medida em que esta se caracteriza como equilíbrio entre as atuações recíprocas do organismo e do meio.

⁸ cf. PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia, 8.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, [1967] 1988.

A epistemologia genética afirma que a formação e a significação do conhecimento ⁹ decorrem das interações entre o sujeito e o meio, dependendo concomitantemente dos aspectos afetivos e cognitivos; ela trata dos meios pelas quais o ser humano evolui de um nível mais elementar a outros, progressivamente mais elaborados.

A relação estabelecida entre o aspecto cognitivo e a inteligência é de que as interações que ocorrem entre sujeito e meio, resultem em conhecimento, e que portanto são processadas pela cognição e estruturadas pela inteligência. Os processos de aquisição de conhecimento são tratados de forma clara na teoria piagetiana; o teórico diz que as idéias das crianças sobre as coisas do mundo são construções que envolvem estruturas mentais e experiências; experiências estas que não nos chegam diretamente do exterior, mas são antes organizadas pela inteligência.

Piaget (*id.*) afirma que todo comportamento se apresenta como (re) adaptação, ou seja, uma atividade perceptível do exterior ou interiorizada em pensamento. O indivíduo só age por necessidade, quando então o equilíbrio entre o meio e o organismo é rompido.

A noção de equilíbrio utilizada por ele explica o desenvolvimento de forma geral, ou seja, a gênese das estruturas operatórias e de forma específica explica a passagem das regulações pré - operatórias para as operações propriamente ditas.

2.1. Fatores do Desenvolvimento Mental

Piaget (1966/94) admite a existência de quatro fatores do desenvolvimento mental humano: 1- a **maturação**, ou seja, o crescimento mental orgânico, decorrente de uma programação hereditária e que constitui condição necessária ao

⁹ em RAPPAPORT, Clara R. (coord.), a gênese do conhecimento se refere a saber quais os processos mentais envolvidos numa determinada situação de resolução de problemas e quais os processos que ocorrem na criança para possibilitar o tipo de atuação utilizada. (1981, p.52)

aparecimento de certas condutas, além de responsável pela abertura de possibilidades no desenvolvimento; 2- a **interação social**, que estabelece tipos de relações sociais, requer descentração do eu para coordenar diferentes pontos de vista de outros. Essa descentração parte do ponto de vista lógico e se expande para o social; 3- a **experiência**, representada pela ação e suas coordenações, é um fator complexo que se divide em duas partes: a experiência física e a experiência lógico-matemática¹⁰, sendo que a primeira diz respeito à ação do sujeito sobre os objetos de tal maneira que abstraia empiricamente destes, as suas propriedades e a segunda é aquela que implica a ação do sujeito, real ou representada, sobre os objetos e, através de abstração reflexiva, estabeleça coordenações sobre suas ações, construindo conhecimentos; 4- a **equilibração**, um processo que apresenta três características: a estabilidade (com mobilidade presente), a presença de compensações e a atividade, sendo sua a responsabilidade pela coordenação dos outros fatores, integrando-os.

Antes de prosseguirmos com a teoria piagetiana, acreditamos ser de grande valia a explicação, mesmo que sucinta, de alguns dos conceitos utilizados por Jean Piaget em suas apresentações teóricas; note-se que os conceitos escolhidos para demonstrar são fundamentais em sua teoria geral do desenvolvimento. Nosso objetivo é facilitar a compreensão de suas idéias. São eles: estrutura, gênese, assimilação/ acomodação e equilíbrio.

Estrutura

O ser humano é constituído por três tipos de estruturas: as programadas no código genético, que são as estruturas orgânicas em geral; o que o corpo sera está contido no mapa genético, pois o que nos define como humano é determinado hereditariamente, com poucas interferências do meio; as estruturas parcialmente programadas, como por exemplo, as do sistema nervoso, não estão contidas

¹⁰ Piaget (*apud* Battro) explica a experiência física como aquela que implica em ações diferenciadas e a experiência lógico-matemática como aquela que comporta ações gerais procedendo por abstração a partir de coordenações entre as ações". (1966/78, p.101)

totalmente no código genético. Essas estruturas só vão se completar se o sujeito mantiver trocas com o meio; as estruturas não-programadas são estruturas específicas voltadas para o conhecimento, denominadas estruturas da inteligência ou cognitivas, as quais não estão pré-estabelecidas geneticamente, isto é, não são hereditárias.

Essas estruturas últimas determinam a possibilidade orgânica da inteligência, o estabelecimento de trocas com o meio e, assim, a construção das estruturas cognitivas. Podemos dizer que o que faz parte de uma herança biológica nessas estruturas é o modo de funcionamento que permanece constante durante toda a vida, mesmo com a ampla variedade de estruturas cognitivas que esse funcionamento gera. *“ Isto quer dizer que ao nascer, o bebê não possui ainda inteligência, mas já traz consigo a capacidade de vir a se tornar inteligente, coisa que não acontece com os animais de outras espécies ...”* (Mantovani de Assis & Mantoan, mimeo, 1981).

Em outras palavras, podemos dizer, com Flavell (1965/92), que as estruturas são propriedades organizacionais da inteligência que explicam o surgimento de um determinado conteúdo. As estruturas cognitivas influenciam e direcionam o tipo de apreensão de determinado conhecimento. Elas são ainda mediadoras entre as funções invariantes (que representam as características amplas de atividades inteligentes no processo organizado de adaptação e acomodação) e os variados conteúdos comportamentais.

Pela constância de funcionamento é que as propriedades fundamentais da estrutura cognitiva são chamadas de invariantes funcionais. Segundo Piaget, *“ a estrutura é uma forma de organização da experiência ... não é senão uma cristalização momentânea, sempre ultrapassada de fato pelo espírito em seu funcionamento ... deve ser concebida como uma forma particular de equilíbrio ...”* (Piaget apud Battro, *id.,ib.* p.98).

As estruturas cognitivas apresentam propriedades de totalidade enquanto sistemas parciais. São construções que estão ligadas em cadeia a estruturas anteriores, até atingir a dimensão biológica. Caracterizam-se em sistema aberto enquanto há interação do sujeito e o meio e em sistema fechado, quando as estruturas estão completas, ou seja, as formas se conservam enquanto sistema, apesar das transformações nos conteúdos.

Mantovani de Assis (1979/93,p.10) acrescenta que:

Segundo Piaget, a construção das estruturas da inteligência ou estruturas cognitivas não pode ser explicada pelo processo de aprendizagem entendida como uma aquisição em função da experiência. Elas se modificam em função da aprendizagem, mas tais modificações implicam um funcionamento não aprendido. Assim, as estruturas evoluem ou se desenvolvem a partir desse funcionamento, que não é de forma alguma insensível às aquisições exteriores, pois depende delas para se concretizar.

Gênese

Toda estrutura supõe uma gênese e elas são indissociáveis, mas não ocorrem ao mesmo tempo, pois a gênese constitui a passagem de um estado anterior para um ulterior; isto é, em presença de uma estrutura como ponto de partida e de outra estrutura mais elaborada como ponto de chegada, entre elas se dá, necessariamente, um processo de construção que é a gênese. E a relação entre estrutura e gênese é concebida através do equilíbrio.

Segundo Piaget, *“a gênese é certa forma de transformação partindo de um estado A e alcançando um estado B, sendo este mais estável que o primeiro ... se processa a partir de um estado inicial que comporta, ele próprio, eventualmente, uma estrutura”* (Piaget, *op.cit.*, 1964/75, p.134).

Assimilação e Acomodação

O ser humano interage com o meio, elaborando seu conhecimento, através de movimentos, ações e operações. Somos dotados biologicamente de tendências instintivas, representadas por mecanismos denominados reflexos, que constituem coordenações sensoriais e motoras. Quando estes reflexos são aperfeiçoados pelo exercício, originam os esquemas de ação, que permitem a repetição de uma ação ou sua generalização em outras interações com o meio.

Piaget (1966/87) afirma que toda ação ou movimento praticado é um ato de adaptação e de organização do meio. A adaptação representa o equilíbrio entre assimilação e a acomodação. A idéia pressuposta aqui é a de que a atividade mental está subordinada a um conjunto de leis, que também estruturam a atividade biológica. Esses processos, inerentes ao funcionamento mental, são inseparáveis, pois se complementam.

A organização¹¹ mantém a coerência do sistema cognitivo, pois ela possui poder de auto-regulação, ou seja, as ações são organizadas dentro de um todo. A adaptação, que se refere ao intercâmbio entre sujeito e ambiente, opera por meio de dois processos mentais: a assimilação e a acomodação.

Por assimilação, podemos entender a incorporação dos objetos e da realidade aos esquemas ou estruturas do sujeito.

a assimilação parece, então, criar um elemento fixo, uma maneira uniforme de reagir face ao devir das coisas ... é a fusão de um objeto novo com um esquema já existente ... explica o fato primitivo, geralmente admitido como o mais elementar da vida psíquica: a repetição (ibid., pp.17-18).

A acomodação implica uma modificação do esquema ou estrutura em virtude das características específicas do objeto ou dado real, ou seja, o meio oferece resistências aos esquemas ou estruturas do sujeito.

¹¹ id., p.18

Segundo Piaget (*apud* Flavell,*loc.cit.*,1965/92), a assimilação é o próprio funcionamento do sistema, do qual a organização é um aspecto estrutural, pois todo encontro cognitivo com um objeto do ambiente envolve um tipo de (re) estruturação cognitiva. Assim, quando um bebê usa esquemas de ação para pegar um objeto que está, por exemplo, fora de seu berço, obstaculizando seu objetivo, ele assimila o objeto fora do berço ao esquema de trazê-lo para si passando por entre as grades do berço. Para alcançar tal intento, são necessárias algumas tentativas, fazendo-se modificações em seu esquema original de “pegar”, ou seja, a criança acomoda o objeto a partir da própria atividade, anulando, assim, o obstáculo.

Equilíbrio

Na teoria do desenvolvimento em geral, a noção de equilíbrio é utilizada para explicar a gênese das estruturas operatórias e a passagem das regulações¹² pré-operatórias para as operações propriamente ditas. A consideração dos problemas relativos ao equilíbrio é indispensável para as explicações biológicas e psicológicas, pois toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores e uma assimilação desses esquemas à situação atual.

O desenvolvimento das funções cognitivas se dá como uma sucessão de etapas orientadas para o equilíbrio. Esse desenvolvimento se apresenta enquanto processo, chamado de equilibração.

¹² As regulações se caracterizam como sendo a modificação na ação, em virtude de uma perturbação. Elas podem ser, basicamente, de correção na ação, o que Piaget denomina *feedback* negativo, ou de reforço da ação, denominada de *feedback* positivo. Esses podem ser considerados como “dispositivos” de auto-correção que permite a um organismo regular a sua ação, por intermédio dos próprios desvios dessa ação, sendo o específico negativo, a retomada na ação em função de resultados não-satisfatórios anteriores, que diz respeito às resistências dos objetos; já o específico positivo se refere ao preenchimento de lacunas e carrega uma idéia de êxito. Ambos caracterizam uma reação à perturbação, que poderíamos definir como qualquer obstáculo à assimilação. No entanto, existem dois casos em que não ocorrem regulações: 1) quando só há repetição da ação; 2) quando o obstáculo leva ao cessar da ação ou mesmo quando há interesse do sujeito por um aspecto imprevisto da perturbação, e este empenha sua atividade em outra direção.

Piaget (1975/76) parte da premissa de que a equilibração é o fator fundamental do desenvolvimento cognitivo. Ele considera como equilíbrio as trocas capazes de construir e manter uma ordem funcional e estrutural do sistema cognitivo e também uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental.

O objetivo da teoria piagetiana se situa na explicação do desenvolvimento e formação do conhecimento físico e lógico-matemático, apoiando-se em um processo central de equilibração. Para Piaget, mais importante que os desequilíbrios, são as reequilibrações, que se utilizam de compensações¹³. Essas reequilibrações caracterizam um estado de equilíbrio para um patamar superior em relação ao anterior.

A teoria da equilibração parte de dois postulados: 1- todo esquema tende a receber interferências exteriores; 2- todo esquema de assimilação acomoda os elementos que incorpora, modificando-se em relação ao esquema original, em função de suas novas particularidades.

O regulador interno do sistema é o sistema total integrado, o qual possui propriedades de auto-conservação, que “conservam” sua estrutura. Ele é mais estável que seus componentes, pois detém leis de totalidade e de fechamento de ciclos.

A equilibração se dá pela compensação completa das afirmações e negações, ou seja, elas explicam o mecanismo de equilibração. As regulações e compensações são ao mesmo tempo processos formadores construtivos e conservadores. Relacionando os tipos de modificações e as compensações,

¹³ Em todos os níveis, o sistema cognitivo repousa sobre compensações, que caracterizam os graus de equilíbrio; essas são efetivadas pelas regulações e podem ser consideradas como uma ação em sentido contrário ao efeito da perturbação, tendendo a anular ou a neutralizá-la; os *feedbacks* negativos levam a duas formas de compensações: compensação por inversão, que caracteriza a anulação total da perturbação, constituindo uma negação total; e compensação por reciprocidade, que representa a diferenciação do esquema, visando acomodá-lo ao elemento inicialmente perturbador, o que consitui uma negação parcial.

A equilibração se dá pela compensação completa das afirmações e negações, ou seja, elas explicam o mecanismo de equilibração. As regulações e compensações são ao mesmo tempo processos formadores construtivos e conservadores. Relacionando os tipos de modificações e as compensações, Piaget (*id.,ib.*) distingue três condutas principais, que englobam as etapas de compensação: condutas alfa, beta e gama, descritas nos estágios de desenvolvimento.

2.2. Estágios do Desenvolvimento Mental

O desenvolvimento cognitivo se dá por mudanças de comportamento evolutivas. Piaget engloba como meio de compreensão do processo de desenvolvimento estágios qualitativos, ordenados e com sequência invariável, com faixas etárias aproximadas. O que marca esses estágios de desenvolvimento é a construção de estruturas originais e sucessivas. Essas estruturas aparecem em todos os outros estágios sob forma de subestruturas, perfazendo a forma de mecanismo intelectual que progride para as outras estruturas por intermédio de assuntos variados, denominados "conteúdos".

A ordem das diversas aquisições efetuadas nos estágios é constante. Podemos dizer que o processo de desenvolvimento não é homogêneo, tendo em vista a organização cognitiva, já que os estágios apresentam um período inicial de preparação e um período final de realização, o que ocasiona a vinculação de estruturas anteriormente organizadas às estruturas em processo de construção. O que efetiva a passagem de um nível para outro é a gênese e a estrutura.

Um tipo de equilibração de grau superior, a saber, a equilibração majorante, ocorre através de auto-organização e regulação do sistema cognitivo. São conhecidos três grandes momentos em que ela ocorre: nas passagens dos níveis sensório-motor para o pré-operacional, deste para o patamar das operações concretas e destas para um último, o das operações formais.

O período sensório-motor

Esse período se inicia com o nascimento e se estende até os dois anos de idade aproximadamente, fase em que surge a linguagem. Nele, a criança começa a organizar o seu mundo. O egocentrismo presente nesse estágio resulta da indiferenciação total que a criança apresenta entre ela e o elementos exteriores, pertencentes ao real.

Piaget (1936/87) diferenciou seis subestágios dentro desse estágio, nos quais as aquisições e aperfeiçoamento do modo de adaptação ao mundo exterior evoluem cada vez mais. A criança adquire controle motor e, no final do período, pode distinguir entre objetos de uma classe e de outra. Ela nasce com alguns "instrumentos", que são os elementos básicos de construção mental: os cinco órgãos dos sentidos e os primeiros reflexos de dotação biológica: preensão e sucção.

Quando a criança exercita os reflexos, ocorrem evoluções, ocasionando generalizações de movimentos. A utilização destes e percepções isoladas, posteriormente coordenam-se e integram essas coordenações de esquemas aos hábitos e percepções. A construção de conjuntos motores pelas reações circulares¹⁴ colabora na constituição de uma inteligência prática, sem representação mental nem pensamento.

A criança coloca objetivos (fins) e recorre à utilização de meios para alcançar o objetivo proposto (instrumentos). Ela constrói o esquema de permanência dos objetos; esquema esse que demonstra os princípios da noção de conservação. Piaget (1969/77) revela que ela se torna capaz de coordenar deslocamentos especiais, sequências de tempo e de construir relações elementares de causa e efeito, primeiramente entre seus próprios atos e o movimento dos objetos; a seguir,

¹⁴ Piaget define em *Psicologia da Inteligência* (1967/77), essas reações como uma reprodução ativa de um resultado obtido pela primeira vez ao acaso ulteriormente seguidas de variações e experimentações ativas, intencionando produzir novas possibilidades.

entre os próprios objetos. Assim, podemos dizer que a criança desenvolve modelos de comportamento instrumental.

Nesse período de desenvolvimento inicial e no estágio seguinte, a razão sistemática que envolve o desequilíbrio é a assimetria entre as afirmações e negações, com predomínio das primeiras sobre as segundas. Podemos dizer que a diferenciação repousa sobre a negação, e esta não é necessariamente empírica, pois ultrapassa o movimento de observar, atrelada a relações.

Existem dois tipos de perturbações nas interações: o primeiro se refere às perturbações que se opõem às acomodações, como por exemplo as resistências do objeto. O segundo tipo consiste em lacunas, ou seja, a insuficiente alimentação de um esquema.

Os desequilíbrios funcionais desses dois primeiros níveis inferiores do desenvolvimento cognitivo devem-se a uma predominância dos valores positivos sobre os negativos, que devem ser construídos, o que ocasiona uma falta de compensações que constitui o equivalente funcional das contradições.

O período pré-operatório

Esse estágio de desenvolvimento vai do final do período sensório-motor até o início das operações concretas, ou seja, dos dois aos sete anos aproximadamente. Ele coincide com a entrada da criança na pré-escola e se torna especialmente importante nesta pesquisa, uma vez que nosso objeto de estudo se restringe a esse nível educacional.

Uma das mais importantes aquisições desse estágio se refere à função semiótica que, segundo Piaget e Inhelder,

no curso do segundo ano surge, ao contrário, um conjunto de condutas que supõe a evocação representativa de um objeto ou de um acontecimento ausente e envolve, por conseguinte, a construção 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. Distinguem-se, pelo menos, cinco dessas condutas, de aparecimento mais ou menos simultâneo, e que vamos enumerar na ordem de complexidade crescente... 1) imitação diferida... 2) jogo simbólico ...3) desenho ... 4) imagem mental ... 5) evocação verbal... (Piaget & Inhelder, op.cit., 1966/94, pp.47-48).

A função semiótica possibilita ao sujeito novas capacidades e comportamentos qualitativamente superiores ao estágio anterior. As condutas sofrem modificações consideráveis quando do surgimento da linguagem, pois graças a este mecanismo, a criança se torna capaz de reconstruir suas ações passadas, a partir de narrativas, e também de antecipar suas ações futuras, utilizando-se de representação verbal; no entanto, ainda não representa com uma visão completa e simultânea de todas as ações. A criança raciocina de forma intuitiva e pode nomear objetos, mas não categorias.

Essas novas evoluções consistem, fundamentalmente, em internalizações das ações, não constituindo ainda as operações, já que estas implicam atos internalizados passíveis de reversão ou inversão. Como afirma Mantovani de Assis (op.cit., p.12),

o estágio pré-operatório caracteriza-se, fundamentalmente, pela interiorização dos esquemas de ação construídos anteriormente no estágio sensório-motor. Essa interiorização dos esquemas consiste na representação das ações manifestas da criança. Inicialmente, os instrumentos de que a criança dispõe para conhecer o mundo são os esquemas de ação. No estágio pré-operatório esses instrumentos se aperfeiçoam transformando-se em manipulações internas da realidade. Progressivamente, a inteligência prática, favorável à resolução de problemas através da ação, vai sendo substituída pela inteligência representativa.

Essas evoluções resultam em três consequências próprias do desenvolvimento mental: 1- o início da socialização da ação com outros; 2- a interiorização das palavras, ou seja, a aparição do pensamento que se caracteriza pela linguagem interior e o sistema de signos; 3- a interiorização das ações que deixam de ser perceptivas e motoras e passam a se reorganizar num propósito basicamente intuitivo de imagens e “experiências mentais”.

No que concerne ao início da socialização, podemos afirmar que a criança começa a apropriar-se dos dados da realidade a partir de uma assimilação egocêntrica que anula o teor objetivo da realidade ou a partir de uma assimilação de pensamento adaptado aos outros sujeitos e ao real, o que predispõe o pensamento lógico. O egocentrismo nesse caso implica a indiferenciação de diferentes pontos de vista, já que a criança não descentra seu pensamento. Durante esse estágio, encontram-se todas as transições entre essas duas formas de pensamento, e a segunda suplanta paulatinamente a primeira, mais elementar.

Piaget (1926/s.d) revela algumas tendências de pensamento em seus estudos sobre as formas de representação do mundo pela criança, a saber: o realismo, o animismo e o artificialismo¹⁵.

As funções constitutivas que se descortinam nesse estágio desempenham importante papel na preparação de operações futuras. Elas constituem uma espécie de semi-lógica, correspondentes às operações diretas que a criança demonstra ser capaz de fazer.

A interiorização da linguagem (representação) implica a utilização da função simbólica, ou seja, a capacidade de diferenciar significantes de significados, tornando possível a evocação de um para fazer surgir o outro.

O jogo institui uma forma de atividade inicial de quase toda tendência que a precipita ao lado da aprendizagem propriamente dita, e que, operando sobre este, o reforça. Antes do aparecimento da linguagem, verifica-se que a criança em atividade de jogos que constituem-se de funções sensório-motoras traduz um puro exercício sem presença de pensamento ou de vida social, pois só acelera movimentos e percepções.

¹⁵ cf. PIAGET, Jean. *A Representação do Mundo na Criança*. Record, [1926], [s.d].

Surge então nesse período, um tipo de jogo que suporta intervenção do pensamento, escasso em elementos coletivos, essencialmente individual, denominado jogo simbólico. Este constitui uma atividade real do pensamento, duplamente egocêntrica, e sua função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos; ele constitui uma assimilação deformada do eu. Em Piaget (*op.cit.*, 1964/75, p.29) encontramos o seguinte exemplo: *" a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção".*

A linguagem interfere no jogo simbólico, tendo como instrumento a imagem ou símbolo, que é um signo individual elaborado sem o recurso dos outros, pois se refere a imagens e símbolos pessoais. É nesse duplo sentido que o jogo simbólico constitui o egocentrismo de pensamento. Mas ela é mais ampla que a linguagem, visto que engloba a dimensão individual e social da significação.

A função representativa se manifesta em comportamentos que implicam a evocação de outras ações e objetos ausentes ou passados, por meio de significantes diferenciados. Além de ser encontrada na linguagem e no jogo simbólico, essa função se manifesta na imitação, no desenho e na imagem mental.

Sobre a imitação, podemos afirmar que é um tipo de representação que faz uso de gestos materiais; é uma extensão da inteligência e sempre implica um critério de valor. O jogo simbólico se traduz, por exemplo, pelo uso das brincadeiras de "faz-de-conta"; estas são sempre efetivadas pela utilização de objetos que simbolizem outros objetos, situações e fatos. É uma atividade completamente espontânea da criança, que possibilita que ela viva variados papéis ao dramatizar suas experiências.

O desenho se encontra entre o jogo simbólico e a imagem mental e representa um esforço de imitação do real. A imitação pode ser de natureza

reprodutiva, ou seja, objetiva evocação de fatos ou situações já vividas ou antecipadora, que diz respeito à imaginação e efetivação dessa imaginação em ações ou transformações que não foram anteriormente vividas. No estágio a que nos atermos agora, destacam-se as imagens reprodutivas.

Por outro lado, existe uma forma de pensamento mais relacionada à realidade, denominada pensamento intuitivo. *“É, em certo sentido, a experiência e a coordenação sensório-motoras, mas reconstituídas e antecipadas, graças à representação” (id.,ib.).* Como é comum a criança desse estágio de desenvolvimento não ser capaz de argumentar logicamente, ela compensa essa falta com o mecanismo da intuição, ou seja, dá-se uma interiorização das percepções e movimentos sob forma de representação, permanecendo estas percepções pouco móveis e irreversíveis.

A tendência a centrar a atenção num único aspecto produz uma distorção no raciocínio. Assim é que *“diante de um problema prático, suas repostas se apóiam nas configurações perceptivas, ou seja, na aparência do fato observado”* (Mantovani de Assis, *op.cit.*, p.13). O sujeito no estágio do pensamento intuitivo é incapaz de inverter mentalmente a direção das ações, por isso dizemos que o pensamento da criança não é reversível¹⁶ ou operatório.

As condutas características do estágio sensório-motor e representativo revelam que o tipo de compensação desse nível é o “alfa”, que é parcialmente compensador, de equilíbrio bastante instável e basicamente se refere a uma pequena modificação no sistema. A compensação constitui-se em uma simples modificação introduzida pelo sujeito em sentido inverso à perturbação. No caso de perturbação maior do que no primeiro caso, ela é completamente negligenciada. Quanto às negações, estas são suportadas sem serem construídas, já que o sujeito responde por uma negação em ação, isto é, uma negação prática.

¹⁶ Piaget (1966/94) afirma que a reversibilidade implica em inversões e/ou reciprocidades; em Battro (*op.cit.*, p. 215) ele conceitua reversibilidade como a capacidade de executar uma mesma ação nos dois sentidos de percurso, mas mediante a consciência do sujeito de que se trata de uma única ação.

O período das operações concretas

Esse período abrange aproximadamente a faixa etária de sete a onze anos, no qual a criança começa a raciocinar logicamente diante dos objetos, categorias e relações. A diferença que nos parece essencial, comparada ao período anterior, é que as ações interiorizadas tornam-se reversíveis e coordenam-se em estruturas totais, entendidas dentro de um sistema de ações coordenadas e reversíveis, mas o sujeito ainda não apresenta a capacidade de aplicar a forma inversa e recíproca ao mesmo tempo. As operações desenvolvidas aqui encontram-se vinculadas à ação, ou seja, à manipulação de objetos concretos.

Segundo Piaget (1967/1977, *op.cit.*, p.148):

as operações de que se trata aqui são pois operações concretas e não ainda formais: sempre ligadas à ação, elas as estruturam logicamente, inclusive as expressões que a acompanham, mas em nada implicam a possibilidade de elaborar um discurso lógico independente da ação.

A criança constrói, não obstante, estruturas operatórias reguladas e que, enquanto sistemas, são regidas por suas próprias leis, como por exemplo, as classificações, que são relações simétricas estabelecidas entre elementos de acordo com suas semelhanças; as seriações, que se caracterizam por relações assimétricas no qual os elementos são ordenados de acordo com suas diferenças, e os sistemas de correspondência.

Esses sistemas podem ser reconhecidos pela presença de certas noções relacionadas à conservação: a criança já pode distribuir um conjunto em vários subconjuntos e, ao mesmo tempo, reter a idéia do todo por meio dessas transformações.

Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança torna-se capaz de cooperar, pois já não centraliza mais toda a realidade à sua volta: dissocia os diferentes pontos de vista e coordena-os. As explicações são essencialmente

argumentativas, desenvolvendo-se no plano mental, e não somente no da ação material.

Piaget(1964/75,*op.cit.*) coloca que os propósitos espontâneos da criança neste estágio de desenvolvimento, alicerçam-se sobre a necessidade da vinculação entre idéias e a justificação lógica. O sujeito, nesse estágio de desenvolvimento, inicia o processo de liberação do egocentrismo social e intelectual, possibilitando novas coordenações.

As estruturas lógicas formadas aqui resultam da equilibração progressiva das estruturas pré-lógicas, que são seus esboços. Essa equilibração constitui a explicação da passagem de umas para as outras e, portanto, da formação e complementação das estruturas lógico-matemáticas¹⁷.

Todas as pesquisas piagetianas revelam a existência, em todos os níveis, de estruturas que esboçam essa lógica, e que, equilibrando-se progressivamente, chegam às estruturas lógico-matemáticas, cujos primeiros esboços se dão a partir dos esquemas sensório-motores, que já anunciam as classificações, relações e inferências.

A conduta que mais se identifica com tais características é a "beta" que consiste na integração do elemento perturbador exterior ao sistema; a compensação se traduz na modificação do sistema por deslocamento de equilíbrio, tornando o fato novo assimilável, ou seja, a existência dos processos retroativos¹⁸ permite remanejamentos parciais ou reorganizações mais completas até a neutralização da perturbação por integração. Quanto às negações, elas se constituem aqui como parciais, pois se caracterizam como uma variação ou diferença de esquema. Quando o fato novo é incorporado, asseguram-se a compensação e a ampliação de

¹⁷ Segundo Piaget (1964/75), essas derivam das próprias ações, pois são o produto de uma abstração vinculada à coordenação de ações; além disso, são reversíveis e coordenadas em agrupamentos e grupos.

¹⁸ A regulação ocorre mediante um duplo processo: proativo, que conduz a um reforço ou supressão (*feedback* positivo ou negativo) e retroativo, que age como condutor da ação em sua retomada; em outras palavras, esse processo se constitui por prosseguir na ação ou retomá-la para avaliação.

estrutura. Essa conduta é superior à do tipo alfa, já que estas modificam o sistema inicial.

O período das operações formais

Esse último estágio de desenvolvimento mental se inicia por volta dos onze ou doze anos. O pensamento que era dependente do real no estágio anterior, aqui se estende para potencial. O sujeito raciocina e define conceitos de forma lógica, sistemática e simbólica. A realidade é concebida como um subconjunto espacial dentro da totalidade de coisas que os dados permitem admitir como hipótese; é considerada apenas como uma parte da totalidade que abrange tudo aquilo que poderia ser.

A estratégia cognitiva que procura determinar a realidade no contexto das possibilidades tem um caráter fundamentalmente hipotético-dedutivo; nos termos em que coloca Piaget (1967/77, *op.cit.* p.150): "*com base em simples pressuposições sem relação necessária com a realidade ou com as crenças do indivíduo, confiando na inevitabilidade do próprio raciocínio, em oposição ao acordo das conclusões com a experiência*". O adolescente toma os resultados das operações concretas, formula-os sob a forma de proposições¹⁹ e continua a operar com eles, estabelecendo vários tipos de conexões lógicas, como implicação, conjunção, identidade e disjunção.

O pensamento operatório formal não é um comportamento específico, mas uma orientação generalizada explícita ou implícita para a resolução de problemas; uma orientação no sentido de organizar os dados, (análise combinatória²⁰) controlar variáveis, formular hipóteses e provar logicamente os fatos. A formulação de

¹⁹ As operações proporcionais correspondem uma inversa e uma recíproca, de maneira que essas duas formas de reversibilidade aqui operam juntas o que no período anterior não acontecia: elas operam dissociadas - a inversão para as classes e as reciprocidades para as relações.

²⁰ Piaget apud Battro (*op.cit.* p.55) afirma que a combinatória é uma forma de união entre as estruturas de inversão (N) e as de reciprocidade (R).

hipóteses deixa transparecer a implicação de operações de reticulado²¹, isto é, operações que garantem que todas as possibilidades serão examinadas.

As operações que versam sobre proposições formam uma estrutura nova que reúne em um mesmo sistema as inversões e reciprocidades e que apresenta os quatro tipos de informações - I (idêntica), N (inversa), R (recíproca) e C (correlativa). Portanto, recebe também a denominação de pensamento quadrático ou de segunda potência.

Quanto a conduta mais frequente nesse estágio de pensamento, a de tipo "gama", é a que caracteriza o pensamento operatório formal, pois consiste em antecipar os fatos novos e as variações possíveis. Essa antecipação os faz perder a característica de perturbação, já que também são integrados aos sistemas estruturados de ordem causal ou lógico-matemática. Em outras palavras, ocorre generalização das antecipações e retroações, sob a forma de composições operatórias diretas e inversas, e o fato novo é inteiramente assimilado como transformação interna do sistema. Cada transformação pode ser completamente anulada por seu inverso ou por sua recíproca. Equivale neste caso, a compensações completas, o que leva a uma perfeita simetria entre afirmações e negações; estas últimas lógicas e, portanto, construídas pelo sujeito, leva ao fechamento da estrutura, o que impossibilita qualquer contradição.

Essas bases teóricas esclarecem o funcionamento e a organização cognitivas, no que diz respeito a como o sujeito epistêmico²² conhece e se adapta ao mundo; mas o porquê da relação entre o conhecimento e o sujeito, nos é explicitado quando Piaget faz referência à afetividade.

²¹ Piaget explica o reticulado como a generalização das operações de classificação; ou ainda, como a conjunção (limite inferior) de dois elementos de reticulado proposicional, por exemplo p e q , que está para um deles assim como o outro está para a sua disjunção (limite superior). (ibid.p.214)

²² denominação para definir o indivíduo que conhece, ou do conhecimento; uma parte comum a todos os indivíduos, na medida em que as coordenações gerais das ações implicam na organização biológica, que é universal.

CAPÍTULO III

O DESENVOLVIMENTO AFETIVO

A afetividade, principalmente a infantil, é intensa; sobre esta afirmação não encontramos divergências pois a maioria dos teóricos concorda que os sentimentos em especial são bastante profundos.

Bloch (1970) não concorda inteiramente com M. Mauco (1972) quando ele afirma que a idade das grandes paixões não se estabelece na vida adulta, e sim na infância, pois segundo ele, as emoções da criança são transitórias e fugazes, e sua afetividade, móvel e variável. Ele cita ainda a concordância de Decroly à sua idéia: “*as alegrias e os sofrimentos da criança são muito mais curtos e as lembranças ou antecipações que elas provocam se relacionam com os espaços de tempo muito mais restritos que do adulto*” (Decroly *apud* Bloch, *id.*, p.16).

Outras considerações teóricas a partir da afetividade na infância caminham no sentido de apontá-la como particularmente intensa. A criança não tem controle de seus sentimentos, que são escassos e simples, mas, por detrás dessa simplicidade, emerge uma força elementar que lhe confere o privilégio de ocupar todo o seu ser com uma força que não se encontra em outros; ela é incapaz de colocar qualquer distância entre si mesma e seus sentimentos, de os julgar, analisar, retificar; e é portanto, neste sentido, que se pode falar da infância como um período onde a afetividade conhece seus mais altos graus de intensidade e também de violência. A esse respeito, Susan Isaacs declara que “*os desejos da criança são muito mais impulsivos e mais urgentes que os nossos e suas decepções e seus desgostos são mais vivos*” (Susan Isaacs *apud* Bloch, *ib.*, p.17). Nas palavras de Rousseau, (*id.*, *ib.*) a criança sente, bem antes de poder pensar e de se expressar.

Uma consideração importante, do ponto de vista de Bloch (*ib.*), e a que não se tem dado a devida atenção é a de que as emoções da criança devem ser vistas como manifestações de sua vitalidade; isso significa que ela reage com vivacidade aos estímulos exteriores e os comportamentos emocionais constituem a maneira pela qual ela reage em detrimento de outras. Essa colocação foi emprestada de Bühler (*id.*), na medida em que ele afirma que o afeto desempenha, desde o primeiro dia de vida, o papel de indicador do equilíbrio psíquico-orgânico acerca dos estímulos, segundo a natureza específica de cada um deles.

Mesmo as cóleras da criança desempenham papel significativamente positivo na vida infantil, pois sua ausência, leva à passividade diante dos acontecimentos e à tendência de receber todos os adventos com indiferença e apatia.

Sobre a falta de possibilidade de a criança modificar acontecimentos que não são do seu agrado, ela se vale de suas raivas ou medos, de maneira que o adulto seja obrigado a intervir; a criança parece ter desde muito cedo uma consciência do poder que suas manifestações emocionais exercem nos adultos. Não podemos dizer, portanto, que os fenômenos infantis são destituídos de significação e de intencionalidade.

Segundo Malrieu (*apud* Bloch,*ib.*), a emoção surge na criança como condição *sine qua non* da ação, e o afeto desempenha um duplo papel na orientação dos comportamentos da criança, a saber: no ponto de início, tem papel de motivação, na visão ampla de necessidade, desejo, atitude ou sentimento, para desencadear a ação e depois como sanção, que orienta a criança sobre o fracasso ou sucesso, consolidando os últimos e afastando os primeiros.

Dentre outros conceitos, Foulquié (*apud* Bloch,*ib.*p.27) remete a essa condição afetiva denominando-a motivação, declarando que esta pode ser definida como “a ação das forças que determinam o comportamento”. Segundo G. Durandin (*id.*, *ib.*), “é o que coloca um ser vivo em movimento, o que o faz agir”.

Piaget (1954,1962,1964,1966) também deu grande importância à afetividade. Suas concepções sobre essa, como energética do comportamento não abrangem todos os aspectos vistos por outros teóricos, mas alguns pontos se destacam como objetos de discordâncias que citaremos aqui.

A importância dada à afetividade por Piaget se fundamenta na sua concepção de que esta é indissociável da cognição, já que, em seu ponto de vista, em todo o conhecimento há implicação da ação sobre o mundo; mas não existe a ação somente cognitiva; nela intervêm a afetividade, o interesse²³ e os valores.

Sobre a cognição e o afeto, afirma ainda Piaget (1972/73): em se tratando dos processos afetivos, a consciência do sujeito se restringe (ainda que parcialmente) ao conhecimento dos resultados, isto é, estes são traduzidos por sentimentos que se manifestam no sujeito de forma mais ou menos clara, enquanto dados atuais. Quanto aos mecanismos desses processos, o sujeito não alcança consciência desses, *"quer dizer que o indivíduo não conhece nem as razões de seus sentimentos, nem da sua fonte (logo toda ligação que têm com o passado do indivíduo), nem o porquê de sua intensidade mais ou menos forte ou fraca, nem suas ambivalências eventuais, etc."* As estruturas cognitivas revelam situação análoga, pois a consciência é relativa *"... (mas ela também muito pobre) do resultado, e inconsciência quase completa dos mecanismos íntimos conduzindo a esses resultados"* (p.34).

A afetividade corresponde às estruturas já constituídas ou em vias de construção. Nesse sentido, para que o sujeito tenha motivação para realizar determinada atividade, é preciso que esta seja compatível com seu estágio de desenvolvimento, já que se estas não apresentarem um paralelo com as estruturas cognitivas que o sujeito possui, não haverá motivação para fazê-lo.

²³ Do ponto de vista funcional, o interesse é responsável pelo desencadeamento da ação, podendo este ser atrelado a uma necessidade afetiva, física ou intelectual. (Piaget, 1964/75).

Para construir o conhecimento, é necessário querer conhecer, estar motivado para tanto. Em Piaget, encontramos que as estruturas cognitivas apresentam necessidade intrínseca de funcionar, os esquemas de se alimentar e conhecer fazem parte deste funcionamento. O meio oferece os estímulos, aos quais o sujeito reage, com acelerações ou atrasos.

Como dissemos anteriormente, toda ação se compõe de cognição, perfazendo os meios, e de afeto, responsável pelos fins, pela energia, interesse e curiosidade para interagir com o meio, construindo o conhecimento. A criatividade é um fator que revela a motivação. Ela pode ser entendida como a capacidade de inventar, ter idéias novas e de resolver problemas de diferentes maneiras. Por sua vez, a curiosidade também denota a motivação na busca de ação e (trans) formação de conhecimentos. Ela pode ser entendida como a tendência para investigar, querer saber²⁴. Desse ponto de vista, os objetos, ou mesmo a realidade em geral, só despertam a criança quando têm valor afetivo e possibilitam suas satisfações, como necessidades ou desejos.

Sobre estes últimos, acrescentando os interesses e os valores Bloch revela que a noção de necessidade comanda imediatamente, a de interesse; outras idéias sobre esse ponto são apontados por Piaget:

O interesse é a relação da necessidade e do objeto suscetível de satisfazer esta necessidade ... é um fenômeno complexo que, independentemente de seus aspectos afetivos, constitui atrativo agradável para o ser, coisa ou atividade em que está o objeto; o desejo de aproximar este ser, de se apropriar desta coisa, de exercer esta atividade ... (Piaget apud Bloch, ib., p.27).

Acerca dos valores, Bloch se utiliza novamente da idéia piagetiana:

é um problema filosófico que extrapola infinitamente a psicologia, mas já esta não pode deixar de o tocar ... é a característica afetiva atribuída ao objeto em função das necessidades do sujeito ... e os interesses " dentro das diversidades de seus conteúdos é senão como um sistema de valorizações (id., ib.).

²⁴ Cf. Mantovani de Assis, Aspecto Afetivo: Curiosidade, Motivação e Criatividade. Projeto de Formação de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar: Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepr, 1982b (mimeo).

3.1. A Afetividade na teoria de Jean Piaget

É certo que Piaget não elaborou uma teoria do desenvolvimento afetivo, mas essa constatação não impede uma reflexão sobre o tema, com base na epistemologia genética; ao contrário, as relações estabelecidas por ele nos mostram a grande coerência de suas explicações sobre a afetividade, fundamentadas em seu maior objeto de estudo, a inteligência.

Para ele, entre inteligência e afeto há interação inerente, nunca supremacia de uma ou de outra, o que até mesmo levaria à contradição teórica do processo de equilíbrio.

Ferré (*apud Bloch,ib.*) afirma que o aspecto afetivo predomina, ou seja, ocupa lugar central, em relação a todos os demais estados ou processos psicológicos; é o que verdadeiramente caracteriza a vida infantil, diferenciando-a da vida adulta.

Ainda sobre a primazia ou não de um aspecto da vida sobre outros, Wallon esta entre os teóricos que atribuem ao afeto um destaque diante dos outros setores que fazem parte da vida humana:

*Para a criança, a penúria e a fragilidade de sua vida intelectual têm, por contrapartida necessária, sua grande emotividade ... a inexperiência total antes do primeiro ano, de suas relações com o exterior, a sua incapacidade para efetuar por si mesma alguns dos atos que são os mais necessários ao seu bem-estar e à sua subsistência.. ele opõe: " O desenvolvimento e a maturação muito precoces de suas manifestações afetivas. (Wallon *apud Bloch,ib.*,p.21)*

Para Piaget (1954) a inteligência e a afetividade constituem dois pontos fundamentais envolvidos em toda a conduta humana, e nas ações habituais da inteligência prática, essa indissociação se torna mais evidente, pois o interesse, extrínseco ou intrínseco, está sempre presente. A percepção se desenvolve de forma análoga: a seleção perceptiva é baseada em sentimentos de agrado ou desagrado.

Não existem estados afetivos puros, destituídos de elementos cognitivos; ao contrário, estes desempenham papel fundamental nos sentimentos mais elementares e também nos mais elaborados. *“Um estado emocional, por exemplo - e a emoção é uma das formas mais elementares de afeto, supõe uma discriminação e, portanto, um elemento cognitivo”* (Piaget, 1962, trad. de Sícoli Petty, 1990, p.3).

Wallon discorda dessa colocação quando afirma que desde a fase de recém-nascida, a criança já está sobre a dependência completa do afeto: *“A afetividade ressalta bem, parece, as manifestações psíquicas mais precoces da criança ... o primeiro comportamento psíquico da criança, é do tipo afetivo”* (Wallon apud Bloch, *op.cit.*, p.18).

A afetividade, para Piaget (1954, *op.cit.*), implica os sentimentos propriamente ditos, em particular as emoções e as diversas tendências, compreendendo as de graus superiores e, em particular, a vontade. Ele realiza a diferença entre as funções cognitivas, que dizem respeito, desde a percepção, as funções sensório-motoras até as operações formais e às funções afetivas, já que elas parecem se constituir de natureza distintas.

Num primeiro sentido, podemos querer dizer que a afetividade intervém nas operações da inteligência, que ela os estimula ou os perturba, que ela é causa das acelerações ou dos retardos no desenvolvimento intelectual, mas que ela não saberia modificar as estruturas da inteligência enquanto tal (ib., p.1).

Nos processos constitutivos da adaptação mental (assimilação e acomodação), encontramos também fatores afetivos associados aos cognitivos, já que:

toda conduta é uma adaptação, e toda adaptação, a reorganização do equilíbrio entre o organismo e o meio ... Claparède mostrou que o desequilíbrio se traduz por uma impressão afetiva sui generis que é a consciência de uma necessidade. A conduta toma fim quando a necessidade é satisfeita: o retorno ao equilíbrio se marca então por um sentimento de satisfação (ib., p.3).

A noção de equilíbrio adquire então uma significação essencial também do ponto de vista afetivo. Existem no organismo mecanismos reguladores que estão presentes em todos os níveis. No campo afetivo, são regulações elementares da motivação (necessidade e interesse) que se estendem até a vontade. No campo

cognitivo, são regulações perceptivas e sensório-motoras que se prolongam até as operações propriamente ditas. Aqui, o papel das operações é antecipar as perturbações, modificando todo o sistema representativo, e compensá-las graças à reversibilidade completa que caracteriza os mecanismos operatórios. Esta age no funcionamento do pensamento, mas não cria novas estruturas; no entanto, podemos falar de suas estruturas próprias, ou seja, estruturas afetivas²⁵, como os interesses que são projetados no objeto sob forma de valores, os quais possibilitam sua ordenação em escalas, como as das estruturas da seriação, por exemplo.

Segundo Piaget (*ib.*) os sentimentos morais e sociais se cristalizam em estruturas notadamente definidas. Essas estruturas afetivas são, com efeito, análogas às estruturas intelectuais e podem também se traduzir em termos de relações.

Como Piaget objetivou estudar as relações entre a afetividade e a inteligência a partir de uma perspectiva genética, é possível estabelecer paralelos entre as estruturas intelectuais e os níveis de desenvolvimento afetivo, através dos estágios. *“Já que com efeito não existe estrutura sem energética e reciprocamente, à toda estrutura nova deve corresponder uma nova forma de regulação-energética, a cada nível de conduta afetiva deve corresponder de mesmo modo um certo tipo de estrutura cognitiva”* (*ib.*, p.10).

A noção de operação, por exemplo, é representada na afetividade pela vontade, que constitui o sistema. Quanto aos sentimentos propriamente ditos, esses estruturados, se organizam e se intelectualizam.

Quando nós pretendemos colocar em evidência a heterogeneidade fundamental da vida afetiva e da vida intelectual, nós cometemos ingenuamente o erro de comparar os sentimentos às operações intelectuais de níveis diferentes e não correspondentes. Se, ao contrário, nós buscamos cuidado de comparar as estruturas cognitivas e os sistemas afetivos contemporâneos dentro do desenvolvimento, nós podemos falar de uma correspondência termo a termo, que resume o quadro abaixo (*ib.*, p.12):

²⁵ cf. PIAGET, Jean, 1954.

QUADRO PARALELO DOS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E AFETIVO

A

	INTELIGÊNCIA SENSORIO - MOTORA (não socializada)	SENTIMENTOS INTRA - INDIVIDUAIS (acompanham a ação do sujeito qualquer que ela seja)
I	Adaptações hereditárias: - reflexos - instintos (ensaio do reflexo)	Adaptações hereditárias: - tendências instintivas - emoções
II	Primeiras aquisições em função da experiência antes da inteligência sensório-motora propriamente dita: - primeiros hábitos - percepções diferenciadas	Afetos perceptivos: - prazeres e dores ligados à percepções - sentimentos de agradável e desagradável
III	Inteligência sensório-motora (de 6 a 8 meses até a aquisição da linguagem - 2º ano)	Regulações elementares (no sentido de Janet): motivação, frenação, reações de terminação, com sentimentos de sucesso ou fracasso

B

	INTELIGÊNCIA VERBAL (conceituada = socializada)	SENTIMENTOS INTER - INDIVIDUAIS (trocas afetivas entre pessoas)
IV	Representações pré-operatórias (interiorização da ação em um pensamento ainda não reversível)	Afetos intuitivos: (sentimentos sociais elementares, aparição dos primeiros sentimento morais)
V	Operações concretas: (de 7-8 anos à 10-11 anos) operações elementares de classes e relações = pensamento não formal)	Afetos normativos: aparição dos sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade (o justo e o injusto não dependem mais de obediência à uma regra)
VI	Operações formais; (início de 11-12 anos, mas não se realiza plenamente antes que 14-15 anos): lógica das proposições liberadas do conteúdo	Sentimentos "ideológicos" - os sentimentos interindividuais se duplicam - sentimentos direcionados para objetivos de ideais coletivos - elaboração paralela da personalidade: o indivíduo assume um papel e os objetivos da vida social

Estágios I, II E III - A evolução do período sensório-motor se caracteriza pela descentração afetiva e cognitiva. Cognitivamente falando, a ausência do objeto permanente, da percepção espaço-temporal exterior em relação ao próprio corpo e a falta da causalidade dos movimentos ou ações configuram a centração cognitiva. Em termos afetivos, esta é centrada, de início, no indivíduo. A descentração afetiva se dá pela construção das relações objetais, isto é, pela escolha do objeto e pela fixação da afetividade na figura materna.

Estágio IV - No período pré-operatório, sob o ponto de vista da cognição, ocorre o aparecimento da função simbólica e da representação. O pensamento se divide entre a linguagem individual e as comunicações interindividuais. *Do ponto de vista afetivo, os correspondentes são: o aparecimento dos afetos representativos, "ou seja, afetos relacionados com valores interindividuais e valores externos, do campo perceptual e, conseqüentemente, relativos à representações"* (Piaget, *op.cit.* 1962/90, p.8).

Estágio V- Sob o aspecto cognitivo, no estágio das operações concretas, são elaboradas as operações da inteligência e, como consequência, as conservações são constituídas. Os sentimentos morais dessa fase são os equivalentes das conservações cognitivas. O aparecimento e a organização da vontade, em última instância, constituem a equivalência da operação cognitiva, mas de tipo afetivo.

Estágio VI - No domínio formal, sob a ótica cognitiva, o pensamento é libertado de sua vinculação à realidade. Nesse nível afetivo, do mesmo modo, os sentimentos não estão mais ligados a pessoas ou realidades materiais, mas extrapolam essa instância e englobam a realidade social, através de ideais.

A essa correspondência colocada por Piaget, outros autores, como Bloch (*op.cit.*) e colaboradores parecem ter dúvidas sobre a presença do sentimento no nível do estado emocional, portanto, não estabelecem ordinalmente tempos e separações na definição de estágios ou períodos. Segundo ele, a vida emocional e

a dos sentimentos se esboçam rapidamente no período de dominância emocional, ao passo que, no momento em que o sentimento coordena a emoção, ela se desenvolverá continuando a preservar lugar para o desenvolvimento de vários episódios emocionais.

Contrariando as idéias piagetianas, Bloch (*ib.*) afirma a existência de numerosos exemplos os quais confirmam que as evidências não demonstram que a anterioridade cronológica se dobre frequentemente a uma anterioridade lógica e que as funções intelectuais são compreendidas a partir dos elementos cognitivos, mas sim afetivos. É a afetividade infantil a determinante dos caminhos a serem percorridos nesse aspecto, na vida adulta; esta é condicionada, em grande parte, pelos conflitos e experiências vividos na infância.

Essas colocações se filiam à premissa, bastante generalizada e que ignora as diferentes concepções as quais diferem em um ponto ou outro no estudo da vida afetiva, de que, *“... o que ensina já a experiência comum, que o ser humano é largamente determinado, por toda a vida, dentro de suas estruturas afetivas para a tarefa no qual ele viveu afetivamente sua infância: uma infância feliz ou infeliz, satisfatória ou vítima de conflito”*(*ib.*,p.23).

A afetividade nos estágios de desenvolvimento

No estágio sensório-motor, as primeiras emoções aproximam-se do sistema físico de atitudes, como o medo, por exemplo. Aparecem os sentimentos elementares ou afetos perceptivos, que ainda estão vinculados à atividade própria e são representados pelo sentimento do agradável e do desagradável, pelo prazer e pela dor. Essa afetividade ainda é indiferenciada, parte do egocentrismo geral. Os sentimentos afetivos começam a influenciar a escolha das ações, como no caso da reação circular, em que a criança procura repetir as situações que lhe parecem prazerosas.

Durante a evolução da inteligência, a afetividade também se volta para um universo exterior ao eu, pois os sentimentos se objetivam e se dirigem para outras atividades fora do próprio corpo.

Os sentimentos determinados pela atividade própria, se diferenciam e se multiplicam com o progresso das condutas inteligentes - aparecem sentimentos de alegria e tristeza pelo sucesso ou fracasso das ações intencionais, esforços e interesses, ou fadiga e desinteresses" (Piaget, 1964/94, p.2).

Os afetos descritos acima ainda se constituem de natureza perceptiva, já que não há uma diferenciação entre a realidade exterior e subjetiva do sujeito. Por outro lado, no processo de indiferenciações de ações e percepções, destacam-se progressivamente os "objetos" concebidos como exteriores ao eu e independentes dele. Encontra-se nesse ponto uma semelhança com a construção do objeto, pois a consciência do eu começa a se afirmar, e os objetos vão sendo concebidos por contrapartida, como exteriores, o que engloba também as pessoas. *" Os sentimentos elementares de alegria e tristeza, de sucessos ou fracassos, etc., serão então experimentados em função desta objetivação das coisas e das pessoas, originando-se daí os sentimentos interindividuais" (ib., p.23).* Essa escolha do objeto, de conotação afetiva, diz respeito à escolha da pessoa da mãe em primeiro lugar, depois à pessoa representada pelo pai e de outros elementos mais próximos da criança.

Sobre as emoções e sentimentos, Malrieu acrescenta outras informações sobre as emoções e sentimentos, afirmando que ambas atuam nas ações e experiências muito familiares e que não podem ser confundidas: *" nós todos sabemos que o medo é uma emoção, que o amor é um sentimento - que pode se revestir ou não da forma passional" (Malrieu apud Bloch, 1970, op.cit., p.28).*

Outros autores parecem querer excluir da vida o lugar do sentimento e caracterizar a afetividade como englobando unicamente a emoção. A essa afirmação corresponde uma justificativa:

a afetividade da criança parece muito viva, muito explosiva para poder fazer lugar aos sentimentos verdadeiros ... a criança muda muito rápido, seu pensamento é muito instável, suas relações sociais são muito pouco refletidas para que nós possamos falar dela com sentimentos autênticos (id., ib.).

No estágio do pensamento representacional, três novos sentimentos surgem: são os sentimentos interindividuais (afeições, simpatias e antipatias) ligados à socialização das ações, os sentimentos morais intuitivos provenientes das relações entre adultos e crianças e as regulações de interesses e valores, ligadas às do pensamento intuitivo em geral.

Quanto a essas últimas, é a orientação própria a todo ato de assimilação mental; nesse estágio, os interesses se multiplicam e se diferenciam, ocasionando uma dissociação progressiva entre os mecanismos energéticos, que o interesse implica e os próprios valores que este produz.

Segundo Bloch (*op.cit.*), as primeiras fontes de conceitualização, por exemplo, são de natureza afetiva: os objetos constituem simbolismos uns em relação aos outros devido às afinidades afetivas que lhes são subjacentes. G. Mauco(*ib.*) afirma que essa atitude - de assimilação afetiva ou seja, a tendência de assimilação de dois objetos ou acontecimentos estruturada na comunhão das emoções ou sentimentos que eles desencadeiam na criança é uma característica fundamental da afetividade infantil.

Piaget (1964/94,*op.cit.*) afirma que o interesse se apresenta, por um lado, como regulador de energia, o que se traduz no pouco cansaço e rendimento satisfatório em atividades que pareçam interessantes à criança; de outro lado, ele implica um sistema de valores, determinando finalidades sempre mais complexas à ação; isso quer dizer que as atividades adquirem valor para o sujeito, na medida em que suas necessidades possam se concretizar em ações, o que depende diretamente do nível mental, em termos de equilíbrio e incorporação dos dados da realidade sobre a atividade em questão.

Bloch (*op.cit.*) acredita que os primeiros esquemas de ação da criança sobre os quais se baseia seu pensamento, bem como as primeiras classificações, são governadas pela afetividade. A natureza da classificação que ele cita é geral, ou

melhor dizendo, é a mesma apontada por Piaget sobre a tendência ao animismo, que a criança apresenta como uma das formas de representação possível, além de atribuir sentimentos e intenções às coisas inanimadas:

Este animismo não é somente a fonte desta aplicação universal das categorias afetivas ... ela é, por si mesma, uma estrutura essencialmente afetiva do pensamento infantil, pois que consiste na verdade, da parte da criança, à projetar sobre todas as coisas seus próprios sentimentos idênticos ou análogos a estes que ela experimenta por ela mesma - ou àqueles que manifestam os seres que constituem seus familiares (Bloch, 1970, ib., p. 19).

Os interesses e valores relativos à própria atividade são representados pelos sentimentos de autovalorização, ou seja, a criança experimenta uma troca afetiva com ela própria, expressa pelos sentimentos de inferioridade e de superioridade.

As raízes desses sentimentos encontram-se no estágio sensório-motor, quando a criança age, e o sucesso ou fracasso de suas ações são registradas em uma escala permanente de valores; os sucessos geram confiança e elevam as pretensões do sujeito e os fracassos geram angústia, diminuindo a confiança com respeito às ações futuras.

Daí resulta um julgamento de si mesmo para o qual o indivíduo é conduzido pouco a pouco e que pode ter grandes repercussões sobre todo o desenvolvimento. Certas ansiedades, em particular, resultam de fracassos reais e, sobretudo, imaginários (Piaget, 1964/94, op.cit., p. 39).

O sistema constituído por esses valores múltiplos condiciona principalmente as relações afetivas interindividuais, e os sentimentos espontâneos de pessoa para pessoa se originam de trocas cada vez mais ricas de valores. Desde os primórdios da comunicação da criança com o ambiente, sentimentos de simpatia e antipatia se desenvolvem, completando e diferenciando os sentimentos elementares iniciados no estágio precedente.

Como regra geral, a simpatia será dirigida às pessoas que têm interesses em comum com o sujeito e o valorizam, pois a simpatia supõe valorização recíproca e uma escala de valores que permita as trocas, num enriquecimento mútuo, que resulta essencialmente da reciprocidade nas atitudes. Haverá antipatias quando não

houver interesses em comum, bem como a escala de valores análoga, ou quando um dos elementos envolvidos na relação exigir demais da outra parte, desequilibrando a relação.

Entre os valores interindividuais, existem alguns que são reservados às pessoas que a criança julga superiores a si própria, como alguns adultos e seus pais. *“Um sentimento especial corresponde a estas valorizações unilaterais: é o respeito, que é um composto de afeição e temor, estabelecendo este segundo a desigualdade que intervém em tal relação afetiva” (ibid., p.40).*

O respeito é um sentimento que se apresenta dentro dos mais elementares sentimentos morais; a primeira moral da criança se traduz pela obediência, tendo como critério a vontade dos pais. Assim concebidos, esses valores se tornam normativos, de maneira que não são mais determinados por simples regulações espontâneas, como simpatias e antipatias, mas pelo respeito, via regras propriamente ditas.

A moral da primeira infância se constitui como heterônoma, ou seja, está sempre vinculada a vontade exteriores, advindas dos pais e de alguns adultos respeitados pela criança.

Os primeiros valores morais são moldados na regra recebida, graças ao respeito unilateral, e que esta regra é tomada ao pé da letra e não em sua essência. Para que os mesmos valores se organizem em um sistema coerente e geral, será preciso que os sentimentos morais consigam uma certa autonomia, sendo, então, necessário que o respeito cesse de ser unilateral e se torne mútuo (ib., p.42).

No estágio das operações concretas, aparecem novos sentimentos morais e a vontade se organiza, o que leva conseqüentemente, a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva. O respeito mútuo se origina do respeito unilateral e conduz ao exercício efetivo da cooperação, principalmente entre pares, levando as crianças a valorizarem-se reciprocamente. A criança apresenta novas formas de sentimentos morais, distintos da obediência exterior inicial.

A consequência afetiva direta do respeito mútuo é o sentimento de justiça distributiva, fundado na igualdade estrita e retributiva que leva em conta as intenções e circunstâncias de cada um. Ele conduz a uma organização dos valores morais que se constitui em uma lógica de valores ou ações interindividuais, do mesmo modo que a lógica é uma espécie de moral do pensamento.

Sua principal característica consiste em que implica em uma autonomia relativa da consciência moral dos indivíduos, podendo-se, deste ponto de vista, considerar esta moral de cooperação como forma de equilíbrio superior à moral da simples submissão... a honestidade, o sentido de justiça e a reciprocidade, em geral, constituem sistema racional de valores pessoais, podendo-se, sem exagero, comparar este sistema aos agrupamentos das relações ou noções que estão na origem da lógica, com a única diferença que aqui são valores grupados numa segunda escala e não mais em relações objetivas (ib., p.59).

À medida em que se organizam os sentimentos e os pensamentos, constituem-se regulações, que representam sua forma final de equilíbrio, pela vontade, que é o equivalente afetivo das operações racionais. Essa função tem aparecimento tardio, pois seu funcionamento está vinculado aos sentimentos morais autônomos.

É frequente uma confusão quando o tema é a vontade. Alguns autores, como assinala Piaget, situam-na junto a outros mecanismos e, por consequência, localizam sua formação nos estágios elementares de desenvolvimento. Outros a reduzem a simples manifestações energéticas do sujeito. Não é raro também encontrá-la confundida com ato intencional. A vontade é uma regulação de energia que favorece certas tendências à custa de outras.

A vontade só aparece quando há conflitos de intenções e não quando uma tendência é firme e única. Consiste em reforçar uma tendência superior e frágil, anulando a tendência oposta, inferior e forte. Todos os sentimentos fundamentais ligados à atividade do indivíduo traduzem regulações de energia; o sistema de interesses ou valores coordena o sistema de energia interna, mas trata-se apenas

de uma regulação intuitiva, pois não apresenta reversibilidade, e seus deslocamentos de equilíbrio são muito frequentes.

A vontade é uma regulação tornada reversível, e nesse ponto, comparada a uma operação. Ela age semelhante a uma operação lógica, no caso em que a dedução (representa a tendência superior, mas fraca) está às voltas com a aparência perceptiva (representa a tendência inferior, mas forte) e que o raciocínio operatório corrige a aparência atual, voltando aos aspectos anteriores.

É natural então que a vontade se desenvolva juntamente com as operações intelectuais, enquanto os valores morais se organizam em sistemas autônomos semelhantes aos agrupamentos lógicos.

Quanto ao estágio do pensamento operatório formal, o domínio afetivo sofre mudanças significativas: o sujeito conquista sua personalidade e se insere na vida adulta. A personalidade resulta de um processo de auto-submissão que implica cooperação, opondo-se à presença da anomia, heteronomia ou transmutação de regras vindas do exterior. Assim, o sujeito torna-se solidário em suas relações.

A personalidade começa se formar no final da segunda infância, quando da organização autônoma de regras, valores, com a afirmação da vontade e com a regularização e hierarquização moral das tendências. Pode-se dizer que existe personalidade a partir do momento em que se forma um programa de vida, o qual funciona como fonte de disciplina para a vontade e como instrumento de cooperação.

O egocentrismo intelectual e afetivo do adolescente se fundamenta na centração no programa de cooperação e na subordinação às disciplinas autônomas para a vontade, opostas à centração do eu, de um modo que variadas oscilações ocorrem entre os pólos do social e do eu.

O programa de vida do adolescente surge muito intimamente ligado às relações pessoais, e seus sistemas hipotéticos-dedutivos assumem antes a forma de uma hierarquia de valores afetivos que a de um sistema teórico.

3.2. Algumas comparações entre as idéias apresentadas

A maior parte das afirmações deste capítulo e que não foram feitas por Piaget são comungadas pelos teóricos citados: Malrieu, Bloch, M. Mauco e Wallon. No intuito de clarear as diferenças de idéias entre Piaget e aqueles, fazemos uma comparação, a *grosso modo* entre as seguintes questões: a teoria de Malrieu dá à afetividade lugar central no desenvolvimento humano, enquanto na teoria piagetiana a afetividade divide, em igual medida, sua importância com a inteligência.

Segundo Malrieu (*apud* Piaget, 1954, *op.cit.*), a afetividade é a fonte primária das estruturações do desenvolvimento intelectual, o que contradiz a teoria piagetiana, ou seja, a afetividade estimula e perturba as operações da inteligência, mas não origina novas estruturas.

Quanto às aquisições e à intervenção que a emoção e os afetos perceptivos realizam nas estruturas, Piaget acredita em uma elaboração paralela entre emoções funcionando como elementos motores, e as estruturas cognitivas, enquanto Malrieu defende que a afetividade cria as estruturas cognitivas, no papel de causa dessas últimas.

O termo afetividade na teoria piagetiana denota, como já citamos, os sentimentos, as emoções e tendências como a vontade. Ele faz uma crítica à teoria apresentada por Malrieu, acusando-a de ser muito geral: “ *Malrieu parece confundir afetividade e emotividade; ele não distingue entre emoções simples e afetos perceptivos. Tem toda uma diferenciação de sentimentos, que ele não explica...*”. (Piaget, 1954, *op.cit.*, p. 23)

Outra discordância de Piaget em relação às idéias esboçadas e representadas por Malrieu é de que essa teoria conduz tudo à afetividade, sem descrição de estruturas. E Malrieu, por sua vez, afirma que a teoria piagetiana, explica tudo pela inteligência. Piaget argumenta que:

Esta censura seria perfeitamente fundada se significasse que nós partimos de um dualismo inteligência - afetividade, para fazer destes dois aspectos inseparáveis da conduta dois fatores distintos, do qual o primeiro determinaria o segundo. A censura do intelectualismo não tem sentido que signifique um preliminar dualismo (ela estuda por definição as estruturas intelectuais, mas não pretende de modo algum dar conta de tudo na conduta), mas é justamente Malrieu que cai no erro dualista, e pertence quase a uma psicologia das faculdades, fazendo da afetividade a causa de diversas condutas (ib., pp. 23-24).

Segundo Piaget, grande parte dos teóricos reconhece que a emoção é um mecanismo inato e que ela apresenta um caráter primitivo. Na teoria de Wallon, o papel positivo que ele confere à emoção importa para o estudo das relações entre a afetividade e a inteligência. Esta, enquanto fonte de conhecimento, constitui a medula da teoria de Malrieu.

As considerações de Piaget serviram, sobremaneira, às nossas indagações, traduzidas no problema da afetividade enquanto parte intrínseca da vida humana, e em particular da infantil, representada pela criança pré-escolar.

CAPÍTULO IV

A PESQUISA

4. INTRODUÇÃO

Nesta investigação partimos da premissa de que a pesquisa científica constitui um confronto entre dados evidenciados empiricamente e conhecimentos teóricos a respeito de determinado assunto. Estabelecemos que a presente pesquisa se caracteriza como predominantemente qualitativa, tendo em vista a preocupação com o desenvolvimento da investigação enquanto processo, efetivando etapas de exploração e descoberta.

Acreditamos que a especificidade deste estudo comunga da seguinte idéia: o tema que o pesquisador “escolhe” para se “envolver” está vinculado à sua trajetória pessoal, bem como à sua bagagem cultural, privilegiando alguns aspectos em detrimento de outros.

4.1 OBJETIVO

O objetivo desta pesquisa foi o de comparar o desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares matriculadas em classes de período integral com o de crianças de classes de período parcial, por meio de caracterização de ambas as turmas.

Partimos da premissa de que, as crianças das classes de período integral apresentam um desenvolvimento afetivo em nível qualitativamente diferente do que o apresentado pelas crianças matriculadas nas classes de período parcial.

4.2 JUSTIFICATIVA

Considerando o pressuposto de que a todo procedimento adotado por profissionais da educação está vinculada uma postura e que esta, invariavelmente, condiz com uma concepção político-pedagógica, é mister conhecer e compreender o desenvolvimento afetivo das crianças que frequentam as pré-escolas, já que atualmente se espera muito mais do que o simples assistencialismo.

Acreditamos que um dos quesitos imprescindíveis na educação das crianças é o conhecimento sobre elas a nível integral. Não se pode pautar todo um trabalho sobre "achismos", preconceitos ou *laissez-faire*: "*Eu notei que as crianças do período integral exigem mais afeto e dedicação da professora do que as crianças das classes de nível*". Idéias como essas precisam ser justificadas cientificamente na medida em que, como afirma Pedro Demo (1991), a relevância da prática de pesquisa científica é a de cotidianizar a pesquisa como processo normal de formação histórica de pessoas e grupos, à medida que significa também o domínio da realidade circundante, bem como a reintrodução da adequação entre teoria e prática.

Tomando como diretriz a necessidade de um trabalho que realmente atenda satisfatoriamente a essas crianças, a presente pesquisa pode possibilitar, minimamente, a amenização de "achismos" e preconceitos no meio pedagógico, oferecendo um ensino básico pautado no conhecimento sobre a criança e oportunizando condições de tratamento igualitárias para todas as crianças, independentemente do regime de classe a que estão vinculadas.

4.3 MÉTODO

O referencial teórico de Jean Piaget que utilizamos neste trabalho extrapola os limites usuais de outras teorias e nos oferece uma metodologia condizente com seus pressupostos, ou seja, o Método Clínico.

Atualmente, a utilização do método clínico é relativamente pouco difundida, se comparada à teoria, nos diversos âmbitos das funções e profissões: pesquisadores, psicólogos, professores. Mas uma teoria complexa como a de Piaget não pode ser explicada e aplicada sem que se tenha uma visão global de suas idéias.

O que tem ocorrido é uma violenta desvinculação entre a teoria e metodologia de análise defendida pelo teórico, sendo comum o desconhecimento da prática metodológica, o que leva ao seu uso indiscriminado e deturpado.

Acrescente-se a isto o fato de que é disseminado no meio científico particularmente no campo psicológico, o favoritismo por avaliações e métodos de predição e controle como quesito indispensável ao rigor científico, o que gera descrença em torno do método piagetiano, que não comunga desse propósito como diretriz maior de suas investigações.

O Método Clínico

É de responsabilidade dos métodos e também sua função primordial responder a problemas e questões. O método clínico une os recursos do teste e da observação direta, uma vez que o pensamento verbal infantil fornece dados sobre a construção das estruturas de pensamento, o que se traduz em resultados positivos para as investigações.

Segundo Piaget (1926/s.d.,p.10),

[...] o exame clínico participa da experiência, no sentido de que o clínico coloca problemas, realiza hipóteses, faz variar as condições em jogo, e enfim controla cada uma de suas hipóteses no contato com as reações provocadas pela conversa.

Esse método consiste em entrevistar crianças, na forma de conversação livre, durante a qual o experimentador busca acompanhar os meandros do pensamento infantil, através das respostas dadas pelo sujeito entrevistado. Isso permite ao sujeito uma tomada de consciência e a elaboração das próprias atitudes mentais.

Mas o método, contando apenas com as verbalizações infantis, não foi considerado tão satisfatório como quando complementado pela ação desenvolvida pelo sujeito, de forma que passou a ser denominado misto, visto como superior, uma vez que sobre a atividade do sujeito: “*devemos nos lembrar que uma teoria genética supõe que o desenvolvimento cognitivo se faz essencialmente por interação entre o sujeito e o mundo que o envolve*” (Inhelder, Bovet & Sinclair, 1974/77, p.36).

Sua utilização é sempre individual e não restringe os problemas e questões a um vocabulário fixo. Ao mesmo tempo, caracteriza-se pela leveza da observação aberta e pelo rigor do controle experimental; sua apresentação enquanto processo e resultado é uma documentação constituída por argumentos sistematicamente organizados e classificados, direcionados por um conjunto de hipóteses.

O sentido heurístico é latente, já que o método é produzido e encaminhado por formas de contestação, criticidade e multiplicidade de encaminhamento, tanto por parte do entrevistador como do entrevistado. As expressões de linguagem são condizentes com o que pode ser compreendido pelo sujeito.

Segundo Torres (1995,p.5),

[...] o exame clínico participa da experiência, porque permite ao pesquisador a colocação de problemas, a realização de hipóteses, a variação das condições em jogo e controle de cada hipótese, de acordo com as reações ou respostas obtidas na conversa com a criança. Ao mesmo tempo, o pesquisador dirige a

entrevista e se deixa conduzir pelas respostas da criança, levando em conta todo o seu contexto mental. Dessa forma, ele evita tornar-se vítima de erros sistemáticos, como no caso do experimentador puro.

Piaget(1926/s.d.)¹ formulou cinco categorias de respostas, na forma de reações observáveis pelo método clínico; essas reações auxiliam o pesquisador na manutenção do rigor científico. Ele também estabeleceu critérios que permitem verificar até que ponto as respostas dos sujeitos são ou não originárias de fabulações, não-importismo ou crença sugerida. São eles:

[...] a) a uniformidade das respostas de crianças de uma mesma faixa etária; b) a evolução, de modo contínuo, de uma crença infantil, conforme a idade; c) o desaparecimento lento e gradual, e não brusco, de uma determinada crença infantil; d) a resistência à sugestão de uma crença realmente relacionada a uma determinada estrutura mental da criança; e) a existência de múltiplas ramificações de uma crença infantil e de um conjunto de representações aproximadas (Torres,ib.,p.19)

A padronização de procedimentos é utilizada quando se busca validar os resultados qualitativos via meios estatísticos. A nível específico, esse método de padronização é mais flexível.

A verificação ao vivo que sempre nos pareceu ser uma das características fundamentais de nosso método, faz, portanto, sucessivamente à experimentação e à interrogação da criança -, uma análise interpretativa das condutas (Barbel, Inhelder & Bovet,op.cit.,p.33).

O conhecimento dos dados genéticos permite o estabelecimento de uma estratégia de interrogatório, em que o examinador exerce papel de organizador, que antecipa os diferentes métodos possíveis de reações e prevê intervenções para chegar à sua significação, num conjunto de dados objetivos suscetíveis de tratamentos estatísticos e transmissíveis a terceiros. A elaboração de resultados empíricos deve se ocupar da análise minuciosa do conteúdo das respostas, do agrupamento e da hierarquização de categorias.

¹ cf. PIAGET, Jean. Introdução. *A Representação do Mundo na Criança*, 1926/s.d.

Como declara Inhelder (*ib.*,p.34):

a análise das condutas sempre foi destinada a destacar a gênese do conhecimento. Entretanto, nossa ambição atual de chegar a uma teoria construtivista, que apreenderia os mecanismos do desenvolvimento e as transições entre condutas hierarquizáveis, nasceu de um conjunto de trabalhos em que cada um tem necessidade de modos particulares de análise.

Sobre as progressivas mudanças do método clínico/misto e suas contribuições e/ou finalidades, Vinh-Bang (1966/70,p.50/51) afirma:

o interesse dessas tentativas não será apenas o de controlar e precisar os resultados e as interpretações produzidas pela escola piagetiana, mas, mais ainda, de apresentar problemas novos, ou de tornar efetivamente abordáveis questões espinhosas, perpetuamente controvertidas que, apesar da massa dos fatos, não foram formuladas em termos muito exatos...

4.4 PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa contou com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação de Paulínia-S.P., já que a mesma nos autorizou a coletar os dados junto a pré-escola pertencente à rede municipal, denominada E.M.E.I², que estivesse disponível para a pesquisa e que contasse com os dois turnos de classes.

A pesquisa se efetivou mediante a autorização dos pais das crianças frequentadoras de classes de período integral e parcial da EMEI, bem como das professoras. Esta E.M.E.I não se caracteriza como escola "proepreana", mas segue concepção denominada "construtivista", a partir de pressupostos teóricos piagetianos.

4.4.1 Caracterização da amostra

Os sujeitos da pesquisa perfazem o número de 38, com idade entre 5 anos e 3 meses a 7 anos e dois meses, de ambos os sexos, pertencentes às classes de período parcial e integral que agrupassem essa faixa etária. A justificativa para

² Escola Municipal de Educação Infantil.

estipular essa faixa etária se deve à sua maior capacidade de concentração e entendimento de diálogos, em relação a crianças de 3 e 4 anos.

Fizeram parte da pesquisa 3 classes de período integral e 3 classes de período parcial, das quais foram entrevistados 6 sujeitos com exceção de uma delas, onde foram entrevistados 8 sujeitos, com a tentativa de se obterem sujeitos mais velhos; mas os dados coletados com estes últimos se mostraram satisfatórios em comparação com os outros e, portanto, foram considerados.

Participaram da pesquisa também as professoras dos sujeitos: 3 professoras de classes de período parcial e 5 de classes de período integral, uma vez que há uma professora por período em cada turma desse sistema. Uma das professoras de classe de período integral não participou da pesquisa, pois pediu transferência de função antes de termos iniciado a coleta de dados com as professoras.

4.4.2 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados selecionada para esta investigação priorizou o contato direto com o fenômeno estudado; foram feitas entrevistas semi-estruturadas (anexos I e II) com as crianças, individualmente, precedidas por atividade de expressão gráfica (desenho) com teor diretivo (anexo III); essas entrevistas tiveram como roteiro algumas questões pertinentes ao desenvolvimento afetivo assinalado por Piaget e foram baseadas no plano de avaliação do PROEPRE, tendo sofrido algumas adaptações em seu conteúdo.

As questões, em número aproximado de 15, foram divididas em três categorias :

- bem-estar na escola;
- sentimentos interindividuais;
- primeiros sentimentos morais.

Nossa primeira opção de procedimentos metodológicos contou com a observação das classes das crianças pesquisadas e roteiro de entrevistas a ser preenchido pelas professoras, roteiro esse idêntico ao roteiro de entrevista da pesquisadora. No entanto, a observação não se tornou possível pela seguinte razão: o escasso período de tempo que nos foi autorizado para coletar os dados não comportava seis observações de cada sujeito, pois, para cada sala de aula foram estabelecidos para observação, em exame de qualificação, 6 sessões, impossibilitando que num período curto de tempo se fizessem observações individuais.

Contamos então, como procedimento metodológico complementar às entrevistas com as crianças, com a amostragem dos roteiros preenchidos pelas professoras; roteiros (anexos IV a VIII) estes elaborados em três partes:

- roteiros sobre características individuais dos sujeitos, bem-estar na escola, simpatias e antipatias e sentimentos morais (anexos IV a VII).
- questionário a respeito dos sujeitos da pesquisa versando sobre bem-estar na escola, sentimentos interindividuais e primeiros sentimentos morais, com questões idênticas às que foram feitas às crianças (anexo VIII).

As entrevistas com as crianças foram gravadas e os roteiros, preenchidos pelas próprias professoras, alguns em presença da pesquisadora. Para as primeiras, utilizamo-nos apenas de material apenas para desenho; foi oferecido à criança:

- folha sulfite com cabeçalho e dividida em duas colunas para a elaboração de dois desenhos;
- jogo de lápis de 12 cores;
- jogo de canetas hidrocor de 12 cores.

Para as professoras, foi oferecida ficha de avaliação estruturada (roteiro) para preenchimento sobre cada sujeito da classe, portanto em número de seis com

exceção de uma classe que, como já nos referimos anteriormente, em número de oito (anexos IV a VII e VIII).

Os sujeitos foram instruídos, quanto à entrevista, para que procurassem explicar suas respostas, na medida do possível, sem utilizar os vocábulos “porque sim”, “porque não” e “não sei”. Quanto à atividade de expressão gráfica (desenho), a única instrução dada foi a demarcação de coluna e o que estava sendo pedido em cada uma delas, no cabeçalho. As professoras foram instruídas para que preenchessem os roteiros (anexos IV a VII), assinalando um “x” para a opção escolhida; caso tivessem complementações a fazer, estas deveriam ser feitas no espaço à elas destinado. Foi pedido também que descrevessem livremente as principais características dos sujeitos (anexo VIII).

Para citar os sujeitos e suas professoras, utilizaremos pseudônimos, como vêm a seguir:

1) Classes de Período Integral

- Prof^{as}. Marta e Solange; Monitora: Graça.
- Prof^{as}. Leila e Tânia; Monitora: Selma
- Prof^{as}. Sílvia e Camila; Monitora: Mônica

2) Classes de Período Parcial

- Prof^a. Márcia
- Prof^a. Alessandra
- Prof^a. Rosa

Os dados foram analisados qualitativamente e quantitativamente ao mesmo tempo em que se tratou de estabelecer categorias de respostas obtidas nas entrevistas com as crianças, a partir da comparação entre os sujeitos dos dois sistemas de classes e das respostas-categorias fornecidas por estes e as de suas professoras.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa serão apresentados e analisados em três categorias principais, já delineadas no capítulo anterior, e serão denominadas por letras e expressões, como segue:

- CATEGORIA A. BEM - ESTAR NA ESCOLA
- CATEGORIA B. SENTIMENTOS DE SIMPATIAS E ANTIPATIAS
- CATEGORIA C. SENTIMENTOS MORAIS

As respostas fornecidas pelos sujeitos nas entrevistas foram organizadas em sub-categorias; estas foram estabelecidas a partir de respostas espontâneas dos sujeitos, representadas quantitativamente.

Os dados coletados foram tratados da seguinte maneira: as questões de **respostas** foram tratadas em porcentagens; as questões de **opiniões** foram descritas em sub-categorias, a título de levantamento em ordem decrescente do número de vezes em que foi citada; todas as opiniões tiveram respostas múltiplas, tanto por parte dos sujeitos quanto das professoras. As entrevistas das crianças, como dissemos anteriormente, foram semi-estruturadas, e algumas questões não foram respondidas; não houve insistência de nossa parte, objetivando evitar desinteresse e cansaço por parte dos sujeitos. Quanto às professoras, as questões foram estruturadas de modo a constar como opção a categoria “sem resposta”.

As citações de respostas ou opiniões fornecidas pelos sujeitos foram referidas juntamente com a apresentação dos resultados e a análise, a título de exemplificação; foram exemplificadas grande parte das subcategorias, com citação de sujeitos dos dois sistemas de classes, com exceção dos casos em que não há

grande participação de crianças de um sistema de classes ou outro na questão que está sendo tratada; na subcategoria OUTROS, foi citada a opinião que consta em negrito abaixo da apresentação das tabelas.

CATEGORIA A. BEM - ESTAR NA ESCOLA

1. GOSTA DE IR À ESCOLA

Tabela 1

Classe	Sim	Não
Integral	95%	5%
Parcial	94%	6%

2. RAZÕES PARA GOSTAR DE IR À ESCOLA

Tabela 2

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Atividades oferecidas	4	8	12
Brinquedos recreativos	5	7	12
Aprender atividades	6	3	9
É interessante	0	3	3
Outros*	5	1	6

* - **tem amigos**, aprender a se comportar, professora não se zanga, o aspecto físico da escola é bonito.

Se concordarmos com Claparède (1930/1933) quando afirma que a atividade da criança é sempre comandada pela necessidade, torna-se compreensível o fato de cerca de 95% das crianças gostarem de frequentar a pré-escola, por esta oferecer às crianças espaço e atividades que lhes parecem interessantes e lhes dão oportunidade de vivenciar experiências novas por meio de ação sistemática e estabelecimento de relações com pares, dando início a seu processo de socialização. Essas atividades são profícuas nesse estágio de desenvolvimento por contarem com as capacidades adquiridas pelas crianças nessa faixa etária: o

pensamento representativo, a função semiótica em todas as suas formas e possibilidades e o desenvolvimento da linguagem.

Comparando as respostas de crianças de período parcial e integral, constatamos que ambas apresentam índice quase unânime de respostas semelhantes sobre o gostar da escola.

As razões colocadas pelos sujeitos para justificar o prazer de frequentar a pré-escola, ou seja, as atividades, comprovam as características especificadas por Piaget sobre esse estágio de desenvolvimento. As atividades que eles apontam se referem à ação própria, que se utiliza necessariamente da criatividade individual, da ação sistemática e dos relacionamentos entre pares. Os sujeitos das classes de período integral indicaram, em sua maioria, o aprendizado de atividades como razão para gostar da escola; já os sujeitos das classes de período parcial apontaram as atividades oferecidas.

Subcategorias de opiniões (Tabela 2): exemplos

1. ATIVIDADES OFERECIDAS
2. BRINQUEDOS RECREATIVOS
3. APRENDER ATIVIDADES
4. ESCOLA É INTERESSANTE
5. OUTROS

1. **ELIANA (6,1) - Integral** "Você gosta de vir à escola? *Adoro. Por quê? Porque faz desenho, colagem, um monte de coisas*".

DÉBORA (7,2) - Parcial "Você gosta de vir à escola? *Gosto. Por que você gosta? É porque aqui eu faço muitos desenhos, gosto de brincar nos brinquedos, gosto da prô*".

2. **WAGNER (5,7) - Integral** "Você gosta de vir à escola? *Gosto. Por quê? Porque eu vou nos brinquedos*."

GUSTAVO (6,7) - Parcial "Você gosta de vir à escola? Gosto. Por quê? *É que... por causa dos brinquedos*".

3. **TIAGO (6,7) - Integral** " Você gosta de vir à escola? Gosto. Por quê? *Pra mim aprender as coisas*"

SHEILA (6,4) - Parcial " Você gosta de vir à escola? Gosto. Por quê? *Porque aqui a gente aprende bastante coisa, aprende a desenhar, aprende a... a escrever, aprende a.. a brincar, aprende as brincadeiras*".

4. **JÚNIOR (7,0) - Parcial** " Você gosta de vir à escola? Gosto. Por quê? *Porque têm as coisas tudo legal*".

5. **VÍTOR (5,11) - Integral** " Você gosta de vir à escola? Gosto. Por quê? *Porque eu posso brincar com meus amigos*".

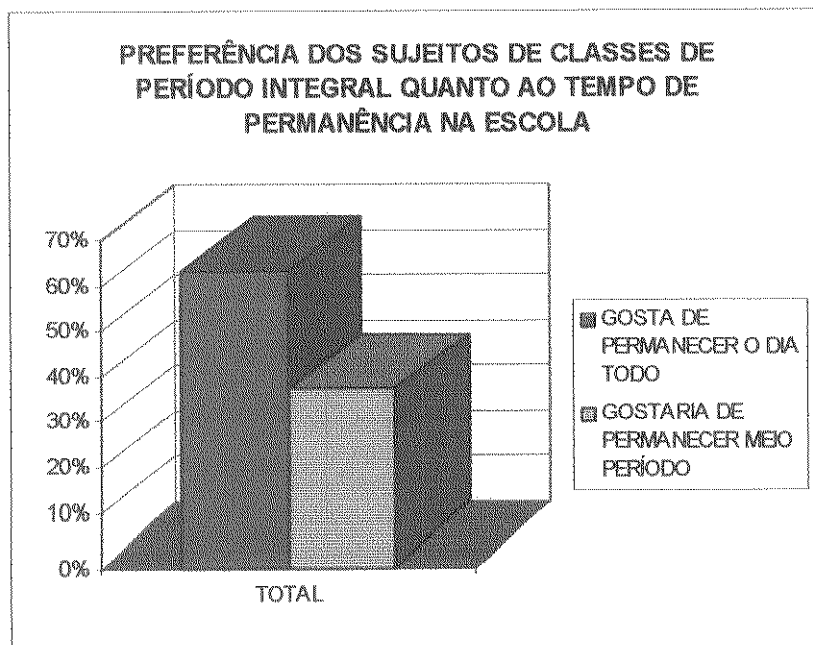
SARA (6,6) - Parcial "Você gosta de vir à escola? Gosto. Por que você gosta? *Porque daí eu posso brincar com os meus amiguinhos, eu também posso é... fazer coisa nova, a tia pode dar trabalhinho pra gente fazer, a tia pode ensinar brincadeira nova, ensinar musiquinha nova*".

3. PREFERÊNCIAS DOS SUJEITOS DAS CLASSES DE PERÍODO INTEGRAL QUANTO AO TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Tabela 3

Respostas	TOTAL	
Gosta de permanecer o dia todo	63%	
Gostaria de permanecer meio período	37%	

Gráfico 1



O fato de 63% dos sujeitos de classes de período integral afirmarem gostar de permanecer na escola o dia todo demonstra que a maioria das atividades que compõem o trabalho pedagógico diário atende satisfatoriamente às necessidades e interesses dessas crianças. Quanto às crianças que preferiam permanecer na pré-escola somente meio período, e que perfazem 37% , foram unânimes em indicar o ambiente familiar como local para passar o outro período do dia. As justificativas apresentadas por elas parecem estar vinculadas às atividades e horários restritos para as brincadeiras e demonstram o conhecimento da necessidade de permanecer na escola, já que suas mães precisam trabalhar.

Subcategoria de respostas (Tabela 3, Gráfico 1): exemplos

1. GOSTA DE PERMANECER O DIA TODO
2. GOSTARIA DE PERMANECER MEIO PERÍODO

2. **FLÁVIA (6,9) - Integral** " Você gosta de vir todo dia na escola? *Gosto, mas tem dia que eu fico com preguiça; eu falo pra minha mãe que eu não quero. Tem uns*

que fica chorando quando a mãe leva na classe. Eu acho que eles não quer vim nesse dia e a mãe deles quer que eles vai, que elas vão trabalhar”.

ADRIANO (5,5) - Integral “Você queria ficar na escola o dia inteiro, meio período ou não queria vir? *Não queria vim nunca. Por quê? Porque eu gosto de ficar em casa. O que tem lá para fazer? Comer, brincar, tomar banho e dormir. Aqui não pode brincar? Pode. Então? Lá eu brinco bastante.*

VÍTOR (5,11) - Integral “ Você fica o dia inteiro na escola, não é? *Fico. Se você pudesse ir embora antes, você ia? Ia. Onde você ia ficar? Mas só que a mulher falou que não pode pegar meio-dia; tem que trabalhar minha mãe”.*

4. ATIVIDADES PREFERIDAS OFERECIDAS NA ESCOLA

Tabela 4

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Brinquedos recreativos	12	11	23
Expressão gráfica (desenho)	12	9	21
Jogos	7	3	10
Expressão plástica (recorte/colagem)	2	4	6
Tomar refeições	3	1	4
Expressão Plástica (pintura)	1	2	3
Outros*	1	5	6

*- expressão plástica (modelagem), conversar com a professora, brinquedoteca, todos os cantos de atividades, vídeo.

4a. ATIVIDADES PREFERIDAS PELOS SUJEITOS, SEGUNDO AS PROFESSORAS

Tabela 5

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Jogos	13	6	19
Brinquedos recreativos	12	4	16
Expressão gráfica (desenho)	9	6	15
Cantos de Atividades	7	4	11
Todas as atividades	6	3	9
Brincar	5	3	8
Outros*	8	8	16

* - educação física, brincadeiras, expressão plástica (pintura), expressão plástica (recorte/colagem), cantos de atividades (livros), expressão plástica (modelagem), brinquedoteca, tomar refeições, ficar com a professora; vídeo, atividades coletivas, casa de boneca, música, propostas diferentes, conversar com os amigos.

As atividades apontadas pelas crianças como as preferidas, com poucas exceções, dizem respeito às várias formas de expressão da função semiótica, ou seja, o desenho, os jogos, as brincadeiras e o jogo simbólico e são as que se desenvolvem em pequenos grupos, individual ou coletivamente. Mantovani de Assis (1995) afirma que essas atividades possibilitam às crianças agir em relação ao ritmo de cada uma, satisfazer suas necessidades e interesses, constituindo um meio de interação entre os pares, e realizar opções e escolhas, o que se reflete diretamente na conquista da autonomia intelectual e moral; afetivamente falando, somente quando se sente segura é que a criança expõe suas escolhas e as realiza.

Aqui não houve diferenças marcantes entre os sujeitos dos dois sistemas de classes, nas atividades mais citadas, nem tampouco nas opiniões emitidas pelas professoras; as diferenças que ocorreram dizem respeito à distribuição das atividades em geral e à categoria OUTROS; na opinião das professoras, as crianças não citaram as atividades por elas verbalizadas. As opiniões se diversificaram entre uns poucos sujeitos nessa categoria. Nas outras respostas, as crianças e

professoras indicaram duas ou três preferências; raras foram as vezes que indicaram apenas uma atividade.

Subcategorias de opiniões (Tabela 4): exemplos

1. BRINCAR/ BRINQUEDOS RECREATIVOS
2. EXPRESSÃO PLÁSTICA (DESENHO)
3. JOGOS
4. EXPRESSÃO PLÁSTICA (RECORTE/COLAGEM)
5. TOMAR REFEIÇÕES
6. EXPRESSÃO PLÁSTICA (PINTURA)
7. OUTROS

1. 2. 3. 4. **VIVIANE (6,7) - Integral** “O que você mais gosta de fazer aqui na escola? *Eu faço desenho, é ... faço casinha e eu gosto de brincar nos brinquedos*”.

GABRIEL (7,1) - Parcial “O que você mais gosta de fazer na escola? *Ir nos brinquedos, joguinhos e trabalhos*”.

5.6. **SONIA (6,2) - Integral** “Quais as coisas mais legais que tem para fazer aqui na escola? *Tem desenho, tem pintura, tem livrinho, tem escolinha, e tem joguinho, tem massinha e quebra-cabeça*”.

7. **ROSANA (6,3) - Parcial** “O que tem de mais legal para fazer na escola? *Ir no brinquedo, na merenda e na brinquedoteca*”.

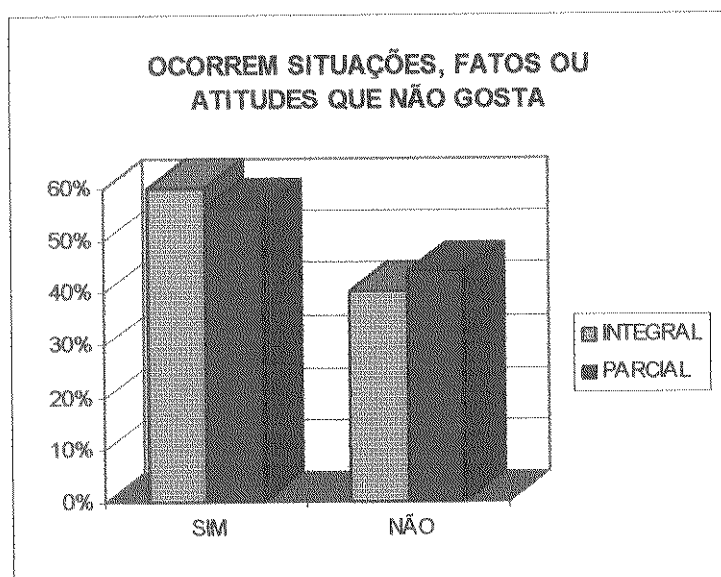
JEAN (7,0) - Parcial “Quais são as atividades que você mais gosta de fazer aqui na escola? *Fazer desenho, recorte/colagem, todos os cantinhos*”.

5. OCORREM SITUAÇÕES, FATOS OU SÃO TOMADAS ATITUDES NA ESCOLA OU NA CLASSE QUE NÃO GOSTA

Tabela 6

Classes	Sim	Não
Integral	60%	40%
Parcial	56%	44%

Gráfico 2

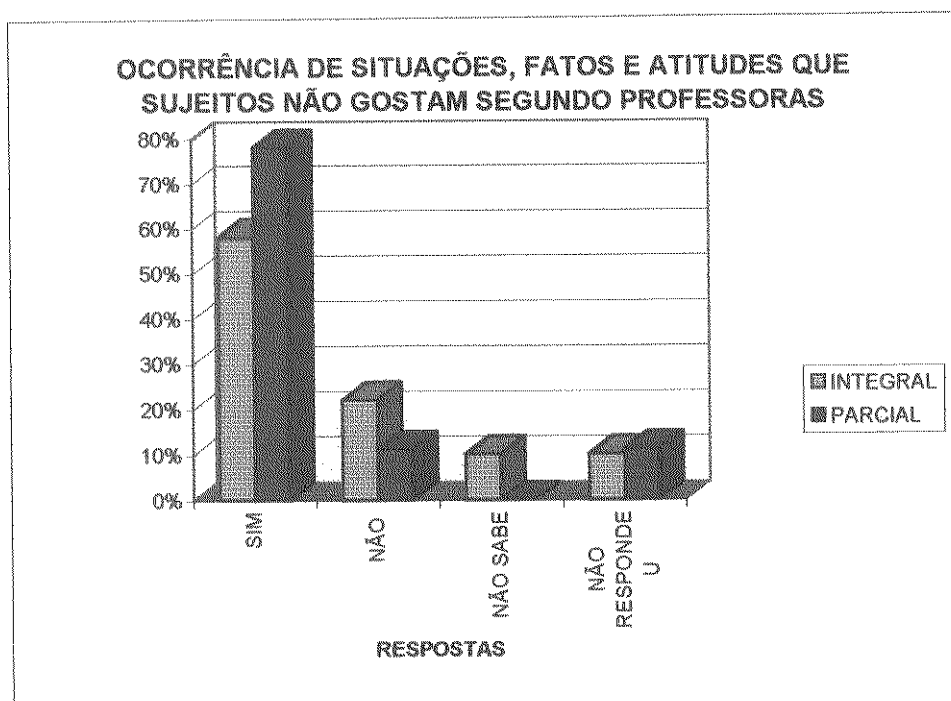


5a. OCORRÊNCIA DE SITUAÇÕES, FATOS E ATITUDES NA ESCOLA OU NA CLASSE DE QUE SUJEITOS NÃO GOSTAM, SEGUNDO AS PROFESSORAS

Tabela 7

Respostas	Integral	Parcial
Sim	58%	78%
Não	22%	11%
Não sabe	10%	0%
Sem resposta	10%	11%

Gráfico 3



Nessa questão, os resultados demonstraram diferenças claras entre as respostas das professoras e os sujeitos das classes de período parcial. Ao ponto de vista das professoras, a ocorrência de fatos e situações de que as crianças não gostam é muito maior do que o afirmado pelas crianças. Quanto à comparação das

respostas entre professoras e sujeitos das classes de período parcial, estas se mantiveram niveladas. No entanto, é, no mínimo, significativa a porcentagem de professoras dessas classes que assinalaram como resposta o desconhecimento de fatos que não sejam de agrado das crianças (10%). Também assinalamos como relevante a atenção sobre porcentagem de professoras que se esquivaram de dar resposta em ambos os sistemas de turmas - 10% no período integral e 11% do período parcial.

Quanto aos sujeitos de ambos os sistemas de classes, não foram registradas diferenças na porcentagem de respostas; isso quer dizer que mais da metade do total de crianças não gosta de certas situações na escola ou na classe.

6. FATOS, SITUAÇÕES E ATITUDES DE QUE AS CRIANÇAS NÃO GOSTAM NA ESCOLA

Tabela 8

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Agressões verbais/físicas	7	5	12
Algumas atividades	2	2	4
Bagunça	1	2	3
Outros*	3	0	3

* - ficar sentado, quando os pares não querem ser amigos, antipatia por algumas crianças.

6a. FATOS, SITUAÇÕES E ATITUDES DE QUE SUJEITOS NÃO GOSTAM NA ESCOLA, SEGUNDO AS PROFESSORAS

Tabela 9

Opiniões	Total
Discórdias/desentendimentos entre pares	6
Atividades em papel (produto visível)	5
Sem resposta	5
Brincadeiras	5
Não sabe	2
Outros*	22

* - cantos de atividades, escolinha, cantos dos jogos, vídeo, provocação de colegas, ser advertido pela professora, atividades agitadas, educação física, música, atividade de expressão plástica (recorte/colagem), atividades dirigidas, cumprir as regras, que os pares não cumpram as regras, que a professora insista na conclusão da atividade escolhida, atividade de expressão gráfica (desenho), de ser injustiçado, canto dos livros, atividade de expressão plástica (modelagem), todos os cantos de atividades, dormir, casa de boneca.

A primeira categoria de resultados dessa questão é particularmente interessante, haja vista que as respostas dos sujeitos e das professoras estão apresentadas de forma diferente, mas se referem às mesmas situações e atitudes: "brigas" entre pares; estas são denominadas assim pelos sujeitos e complementadas pelos vocábulos "bater e xingar", o que confere uma conotação afetiva negativa muito mais forte do que a conotação presente no enunciado das professoras; para estas, são desentendimentos, discussões, fofocas.

Essa primeira categoria está diretamente ligada à aparição das simpatias e antipatias que influenciam o auto-conceito e auto-valorização do sujeito; as atitudes de agressões, sejam elas físicas ou verbais, não são bem vistas pelas crianças, já que ferem sua auto-estima; para a criança a agressão física demonstra uma atitude de desamor, porque dói, é negativa, não é boa, não traz prazer. A esse respeito, se colocaram M. Mauco e Decroly (*apud* Bloch 1970), afirmando que as emoções e sentimentos são transitórios, variáveis, rápidos, mas nem por isso menos fortes; que a criança não coloca distância entre si mesma e seus comportamentos. Por essa razão, toda atitude dirigida a ela, em seu ponto de vista,

está a favor dela ou contra ela, não contra seus atos ou comportamentos ou afavor deles.

Outra diferença entre as respostas das professoras e dos sujeitos se refere à segunda situação ou fato que não agrada aos sujeitos: para as professoras são os trabalhos que não são desfeitos, nos quais, segundo elas, "aparece o produto"; para as crianças, as atividades de que não gostam são as que dizem respeito a alguns cantos de atividades: livros e alguns trabalhos de expressão gráfica, que acreditamos não serem desafiadores para esses sujeitos. Não foram constatadas diferenças de opiniões entre os sujeitos dos dois sistemas de classes, a não ser na categoria OUTROS, para o qual, as crianças das classes de período parcial não emitiram opiniões. Quanto à categoria 3, um dos sujeitos deixou transparecer que a bagunça por si só não é o que incomoda, mas o que ela apresenta como consequência. Alguns tipos de brincadeiras também compõem uma categoria de respostas emitida pelas professoras e não citada pelos sujeitos. A categoria OUTROS do levantamento de opiniões das professoras demonstrou grande variedade de atividades, fatos e situações restritas, contando com citações referentes a, no mínimo, uma criança e no máximo, três. As respostas constantes dessa categoria não foram citadas pelos sujeitos.

Subcategorias de opiniões (Tabela 8): exemplos

1. AGRESSÕES VERBAIS E FÍSICAS
2. ALGUMAS ATIVIDADES: LIVROS E ATIVIDADES LIGADAS À EXPRESSÃO GRÁFICA
3. BAGUNÇA
4. OUTROS

1. **JOÃO (6,7) - Integral** " Tem alguma coisa na escola que você não gosta? Não. Você gosta de tudo? *Tem algumas que eu gosto, tem algumas que não.* O que você não gosta? *Eu não gosto que os outros me bate. Eu não gosto que eles ficam provocando em mim. Como assim? Eles ficam falando de alguém pra me bater."*

MILTON (6,4) - Parcial "Tem alguma coisa que você não gosta na escola? *Que briga comigo, que dá chutada em mim*".

2. **MARA (6,1) - Integral** " Tem coisas que você não gosta na escola? *Depende. Tem coisa assim ... tem desenho que eu não gosto, que é meio enjoado também*".

DÉBORA (7,2) - Parcial "Tem alguma coisa que você não gosta na escola? *Dos livrinhos. Por que você não gosta? Porque... porque... eu não sou muito ... Que mais que você não gosta? Eu não gosto de fazer massa, colagem, é ... brinquedo de latinha e só isso*".

3. **FLÁVIA (6,9) - Integral** " Tem coisas que você não gosta aqui na escola? *Eu não gosto que uns meninos lá, ficam bagunçando e brigando*".

FÁBIO (6,10) - Parcial " Tem coisas que você não gosta na escola? *Tem. Quando os alunos faz bagunça. Por que você não gosta? Porque fica atrapalhando a professora, aí ela fica brava*".

4. **CARLOS (5,7) - Integral** " O que tem na classe que você não gosta? *De ficar sentado. Por que tem que ficar sentado? Pra Sílvia ver o que vai fazer. E o que vocês ficam fazendo? Vendo ela fazer. Vendo ela fazer o quê? Não sei o que ela faz. E a outra professora, tem que ficar sentado com ela também? Todas as professoras tem que ficar de pé. E com ela você tem que ficar sentado vendo o que vai fazer? Tem. E não é gostoso ficar sentado? Não*".

7. REPRESENTAÇÃO GRÁFICA (DESENHO): O QUE OS SUJEITOS GOSTAM NA ESCOLA

Tabela 10

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Brinquedos recreativos	6	8	14
Cantos de atividades	6	6	12
Expressão gráfica (desenho)	3	4	7
Amigos	3	4	7
Professora(s) e/ou Monitora	2	4	6
Tomar refeições	1	3	4
Outros*	3	3	6

* - escola toda, roda de conversa, lição, ajudar os amigos, diretora, brinquedoteca.

7a. REPRESENTAÇÃO GRÁFICA (DESENHO): O QUE OS SUJEITOS NÃO GOSTAM NA ESCOLA

Tabela 11

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Agressão física	8	9	17
Agressão verbal	3	3	6
Algumas atividades	1	3	4
Sem desenho (gosta de tudo na escola)	1	3	4
Outros*	7	0	7

* - chorar, expressão gráfica (desenho), desenho em conjunto com a professora, professora se zangue/ os pares não querem ser amigos/ ser punido (castigo), criança antipática.

Na questão sobre o que a criança gosta na escola, as respostas são quase as mesmas citadas na questão das atividades preferidas, salvo pelo fato de a maioria das crianças ter optado pelos cantos de atividades de forma geral, não mais tão restritas quanto naquela pergunta. Na parte destinada à expressão gráfica

do que a criança não gosta na escola, as respostas 1 e 2 são semelhantes às da questão 6.

Essa preferência maciça dos sujeitos quanto a esse tipo de expressão pode ser explicada por Oliveira *et al.* (1994) que, fundamentada em leitura piagetiana, afirma que o desenho, por ser uma das formas de pensamento representacional da criança, é por ela utilizado de forma consciente e sistemática, através da representação gráfica de seus afetos, angústias, prazeres, fazendo-a se perceber como parte integrante de um grupo onde é aceita e benquista.

Segundo Moreira (s.d), toda criança desenha, pois essa atividade representa linguagem infantil e brincadeira. Pelo desenho, ela transmite informações essencialmente afetivas: seus temores, raivas, alegrias.

Quanto à outra categoria de repostas informadas pelo desenho, a saber, os cantos de atividades, estes têm a função de organizar a sala de aula, de modo que diversos tipos de atividades fiquem à disposição da criança, atendendo, assim, a múltiplos interesses e necessidades, o que já não é possível em atividades coletivas.

Sobre a terceira categoria assinalada - os amigos, sabemos que o período pré-operatório é fecundo para o início da socialização, isto é, para as relações interindividuais. Piaget (1954) descreveu as simpatias e antipatias como uma das principais características do desenvolvimento afetivo: a relação no período anterior, era restrita ao eu; com a capacidade de representação, o aperfeiçoamento da linguagem e o surgimento da brincadeira de faz-de-conta, a criança demonstra um interesse amplo por seus iguais, ampliando a relação que envolve a si própria para a relação eu-outro. Na terceira categoria da pergunta sobre o que a criança não gosta na escola, os sujeitos citaram algumas atividades que pensamos estarem ligadas ao gosto pessoal do sujeito; são elas: cantos de atividades de jogos, livros e escolinha.

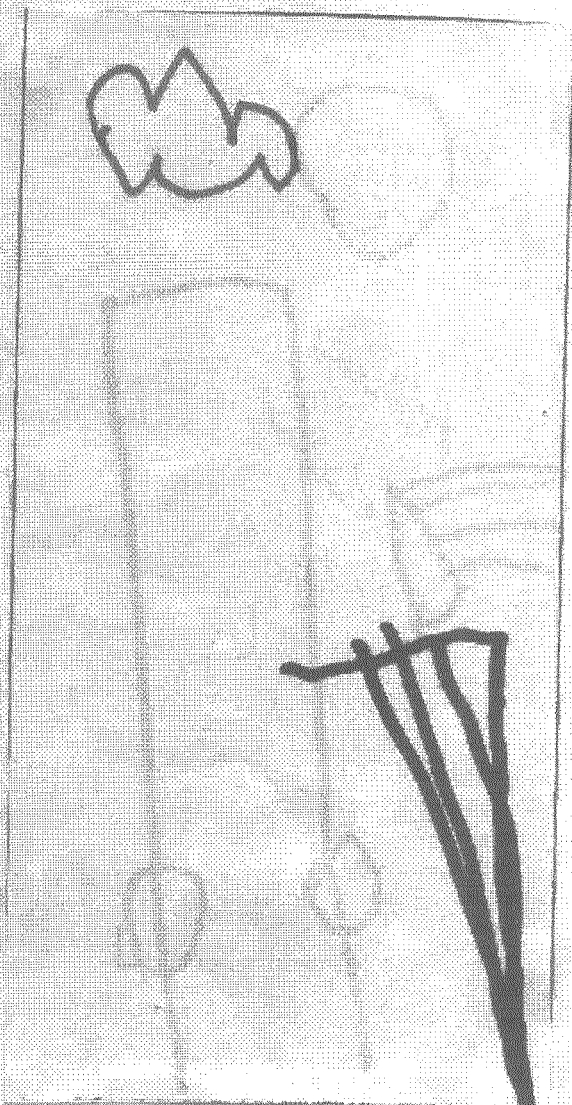
Alguns sujeitos assentaram sua representação de gostar da escola na figura adulta mais próxima delas no espaço que tratamos aqui, ou seja, as professoras e monitoras. Dificilmente as crianças não demonstram simpatias por suas professoras ou pessoas que cuidam de seu bem-estar. Segundo Piaget (1932/1994), o respeito pelos adultos surge nesse período e é constituído de amor e temor. As crianças tomam os adultos que estejam mais próximos como modelos a serem imitados e a eles são incapazes de remeter críticas.

Novamente, atividades relativas a necessidades básicas aparecem, representadas pelas refeições, mais citadas pelos sujeitos das classes de período parcial. Quando nos referimos ao aspecto afetivo, estamos automaticamente englobando as necessidades físicas, que se enquadram em seus interesses. Não observamos diferenças entre as respostas dos sujeitos em ambos os sistemas de classes, a não ser na categoria OUTROS, em que as opiniões se dividiram: as crianças de período parcial citaram o ato de ajudar os amigos, a diretora e a brinquedoteca; já as crianças do período parcial assinalaram a atividade da roda de conversa e fazer lição. Na categoria de respostas da Tabela 10, os sujeitos, principalmente os das classes de período parcial, preferiram não desenhar, já que, segundo eles, gostavam de tudo, o que traduz coerência de resposta quando questionados na questão 5. A categoria OUTROS dessa última tabela foi composta somente de opiniões das crianças de período integral; essas opiniões traduzem algumas atitudes ligadas às simpatias e antipatias e a atitudes de professoras, que discutiremos na categoria B.

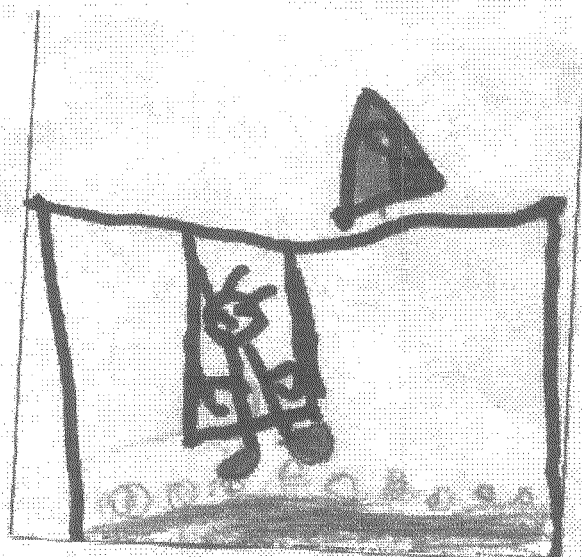
Subcategorias de opiniões (Tabela 10): exemplos

1. BRINQUEDOS RECREATIVOS
2. CANTOS DE ATIVIDADES
3. EXPRESSÃO GRÁFICA (DESENHO)
4. AMIGOS
5. PROFESSORAS E/OU MONITORA
6. TOMAR REFEIÇÕES
7. OUTROS

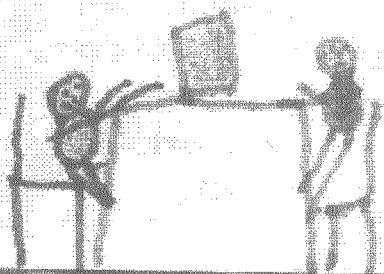
1. SÉRGIO - integral



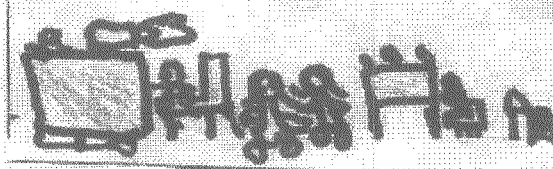
1. MARGOS - parcial



2. WAGNER - integral



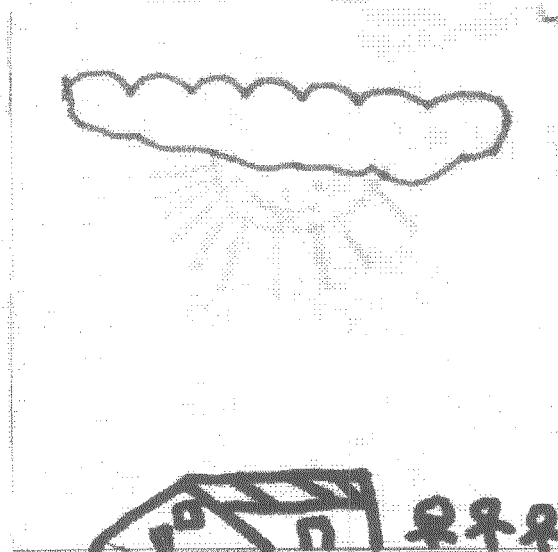
2. DÉBORA - parcial



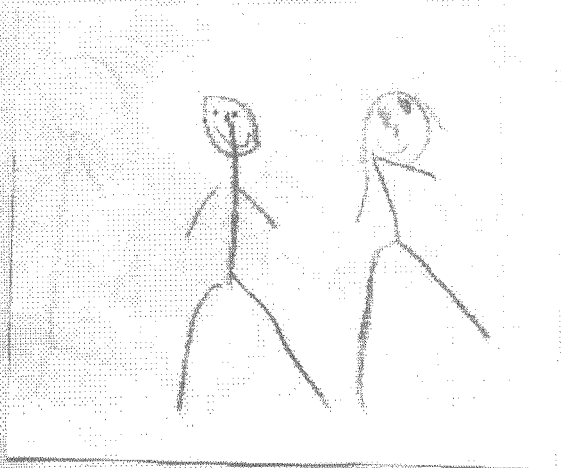
3. ELIANA - integral



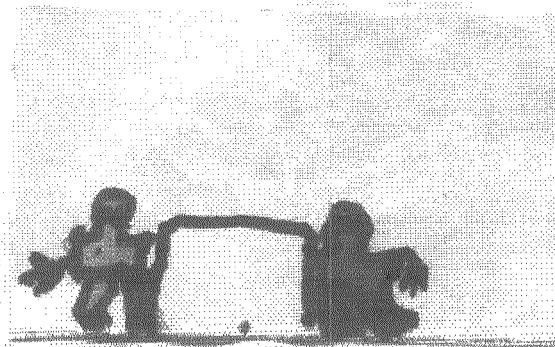
3. JEAN - parcial



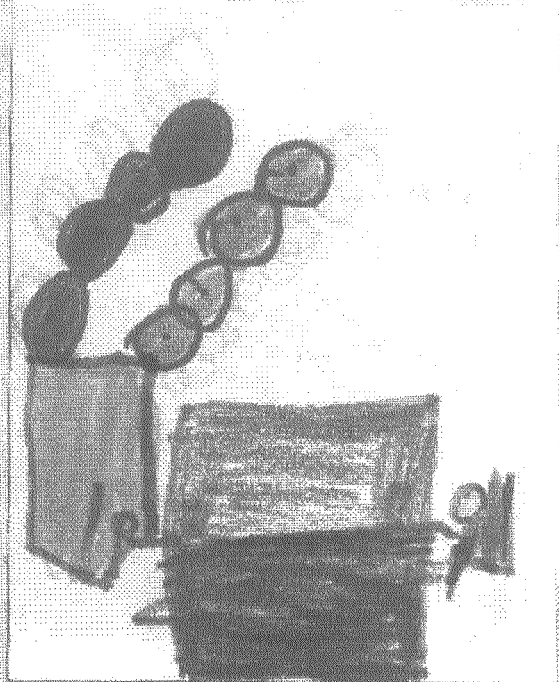
4. CLÁUDIO - integral



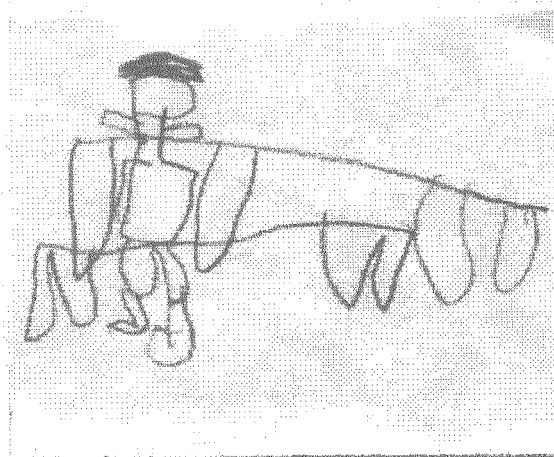
4. GABRIEL - parcial



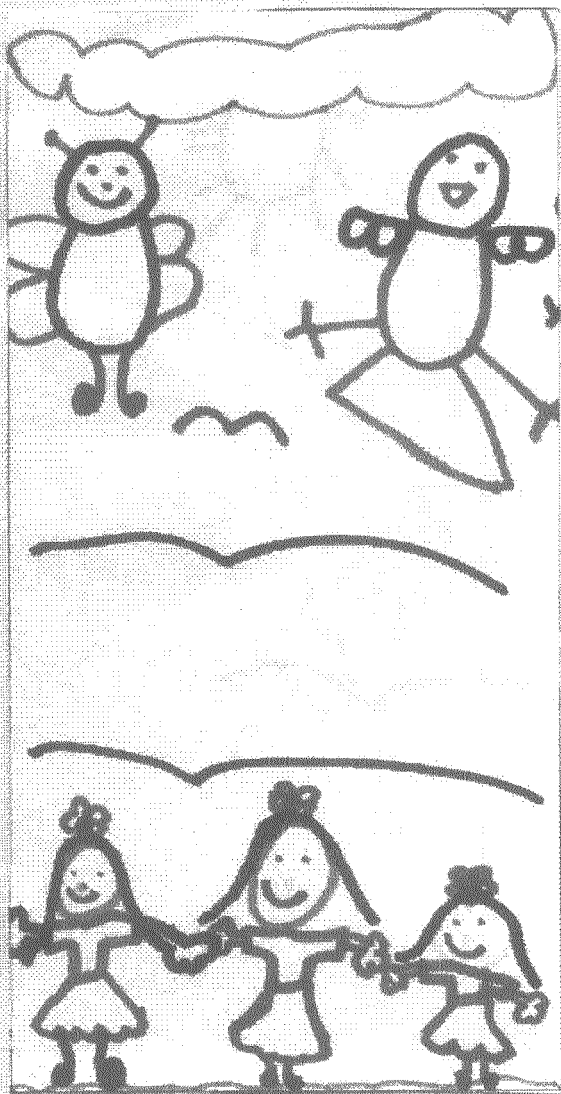
6.7. CARLA - integral



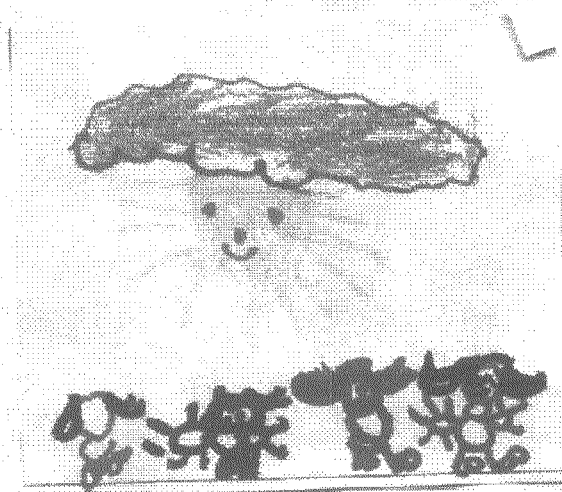
6. SÍLVIO - parcial



5. SONIA - integral



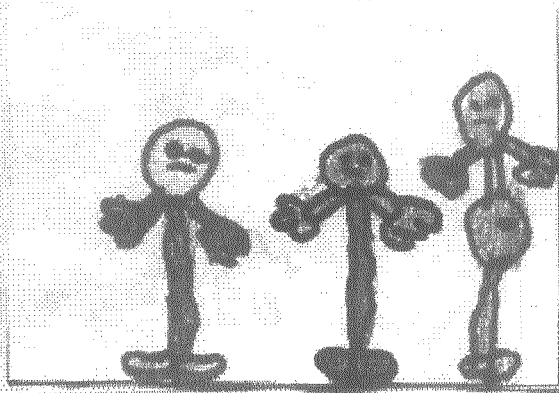
5. SHEILA - parcial



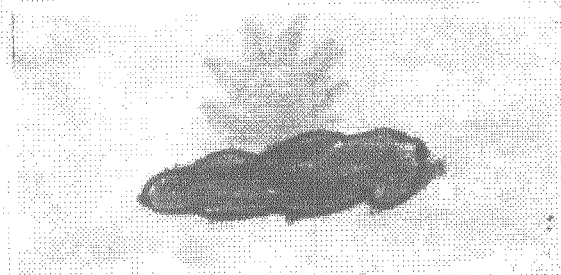
Subcategorias de opiniões (Tabela 11): exemplos

1. AGRESSÃO FÍSICA
2. AGRESSÃO VERBAL
3. ALGUMAS ATIVIDADES
4. OUTROS

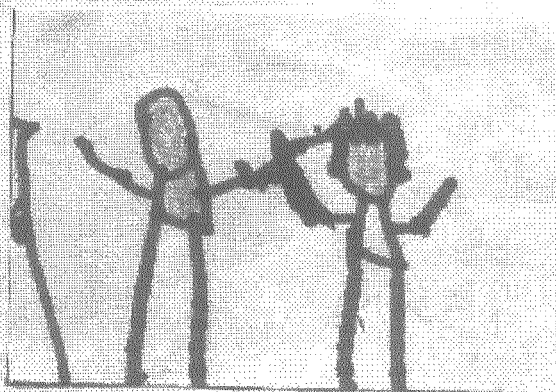
1. 2. PEDRO - integral



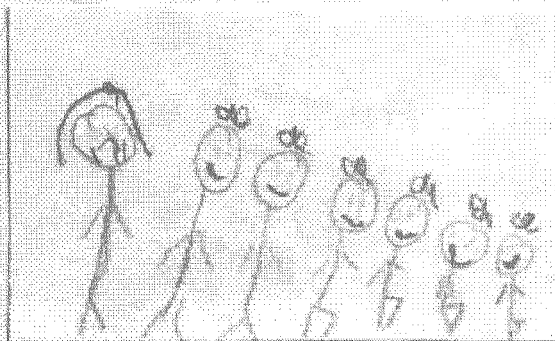
1.2. JOÃO - integral



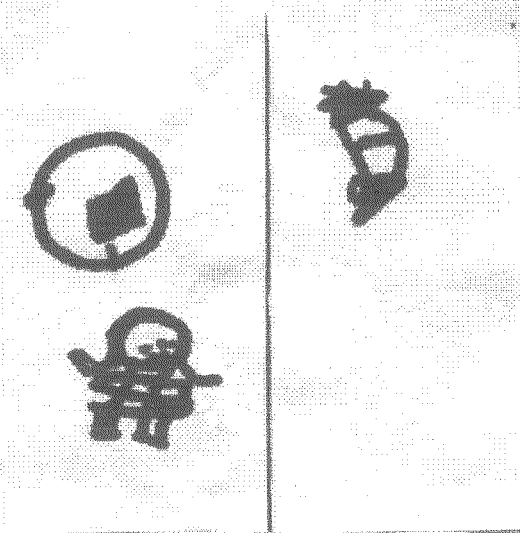
1.2. VÍTOR - integral



4. MARA - integral



3. ROSANA - parcial



CATEGORIA B. SENTIMENTOS DE SIMPATIAS E ANTIPATIAS

1. GOSTA DA(S) PROFESSORA(S)

Tabela 1

Classes	Sim	Não
Integral	100%	0%
Parcial	100%	0%

Quando 100% de sujeitos de classes de período integral e parcial afirmam gostar das professoras, consideramos que esta é a resposta esperada para o estágio de desenvolvimento em que se encontram essas crianças. Segundo Piaget (1932,1954), as crianças do período representacional apresentam uma tendência afetiva que se traduz pela necessidade de amor; elas ainda não são capazes de desenvolver antipatias para com os adultos que convivem mais de perto com elas; para Piaget, essas crianças têm como característica em seu desenvolvimento afetivo, a resignação ao poder do adulto, não questionando suas qualidades e defeitos. A antipatia da criança dirigida ao adulto que convive com ela só pode ser explicada quando a criança sente uma rejeição clara e absoluta do professor à sua pessoa; e ainda assim, esse fato influencia a evolução equilibrada da auto-valorização e confiança infantis.

G. Mauco (1972) afirma que a criança carece de meios intelectuais para equilibrar suas emoções e afetos, pois elas permanecem inconscientes e sobre elas a criança não têm domínio; são simplesmente vividas e, geralmente, no início do desenvolvimento das relações interindividuais, restritas à família e ao professor, no que se refere aos adultos.

2. RAZÕES PARA GOSTAR DA(S) PROFESSORA(S)

Tabela 2

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Oferece atividades	9	1	10
Interessante	2	8	10
Boa	2	5	7
Não se zanga/se exalta	3	2	5
Ensina atividades e assuntos	0	3	3
Leva aos brinquedos recreativos	2	0	2
Têm aspecto físico bonito	2	0	2
Outros*	3	3	6

* - carinhosa, permite ir ao banheiro, brinca junto com as crianças, permite pegar objetos pessoais, **conversa com as crianças**.

Para os sujeitos de classes de período integral, o gostar da professora se manifesta de forma diferente dos sujeitos das classes de período parcial, já que justificam o gostar das atividades propostas na escola; já as crianças das turmas de período parcial explicam a simpatia pelas professoras baseados em características delas mesmas ou ligadas à função exercida. Isso nos leva a refletir que as crianças de período integral, não apresentam nessa questão, o mesmo nível de desenvolvimento que as de período parcial. Com exceção da subcategoria 4., “professora não se zanga, não se exalta”, as demais se diferenciam quando se trata dos sistemas de classes.

Subcategorias de opiniões (Tabela 2): exemplos

1. OFERECE ATIVIDADES
2. INTERESSANTE
3. BOA
4. NÃO SE ZANGA/SE EXALTA
5. ENSINA ATIVIDADES E ASSUNTOS
6. LEVA AOS BRINQUEDOS RECREATIVOS

7, TÊM ASPECTO FÍSICO BONITO

8. OUTROS

1. 8. **ELIANA (6,1) - Parcial** "Por que você gosta das professoras? *Porque elas conta historinhas, faz carinho na hora de dormir, elas dá cantinhos pra gente*".

2. **LAURA (6,3) - Parcial** "Por que você gosta da professora? *Porque ela é muito legal*".

3. **DÉBORA (7,2) - Parcial** "Por que você gosta da sua professora? *Porque ela é muito bonzinha*".

4. **NELSON (6,4) - Parcial** "Por que você gosta dela? *Porque ela não briga comigo*".

PAULO (6,11) - Integral "Por que você gosta da Tânia? *Porque ela não briga comigo*".

5. **CÉLIA (6,3) - Parcial** "Por que você gosta da Márcia? *Porque ela ensina as coisas pra gente*".

1. 6. **VAGNER - (5,7) - Integral** "Por que você gosta das suas professoras? *Porque sim, elas faz trabalhinho com nós, a Sílvia e a Camila leva nós nos brinquedos*".

7. **ROBERTO (5,6) - Integral** "Por que você gosta das suas professoras? *Porque elas são bonita*".

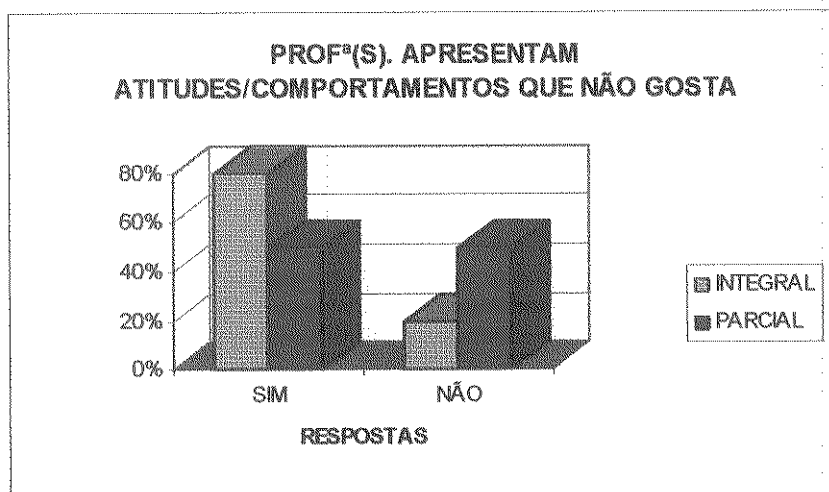
8. **JEAN (7,0) - Parcial** "Por que você gosta da Rosa? *Porque ela é legal, ela conversa bastante com a gente*".

3. AS PROFESSORAS APRESENTAM ATITUDES E COMPORTAMENTOS DE QUE AS CRIANÇAS NÃO GOSTAM

Tabela 3

Classes	Sim	Não
Integral	80%	20%
Parcial	50%	50%

Gráfico 1

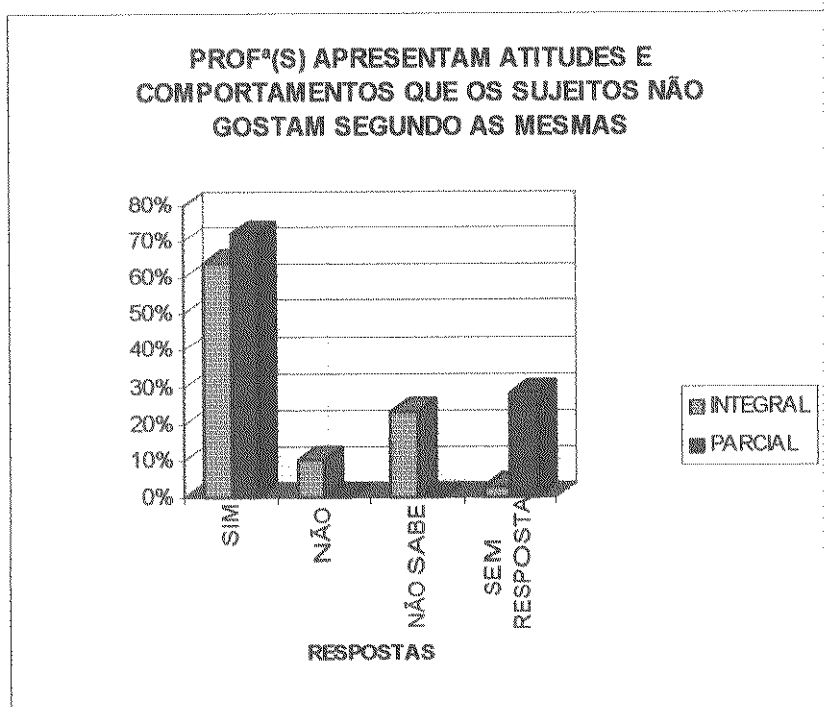


3a. AS PROFESSORAS APRESENTAM ATITUDES E COMPORTAMENTOS DE QUE SUJEITOS NÃO GOSTAM, SEGUNDO AS MESMAS

Tabela 4

Respostas	Integral	Parcial
Sim	64%	72%
Não	10%	0%
Não sabe	23%	0%
Sem resposta	3%	28%

Gráfico 2



Nessa categoria, as diferenças de opiniões são grandes: os sujeitos de ambos os sistemas de classes afirmam que as professoras apresentam atitudes e comportamentos que não lhes agradam, mas em proporções desiguais: 80% dos sujeitos das classes de período integral afirmam que sim, contra 50% dos sujeitos de classes de período parcial. As professoras de classes de meio período afirmam que 72% das crianças não gostam de alguma atitude ou comportamento delas; as de período integral subestimam esse número, afirmando que 64% das crianças é que podem não gostar de algo relacionado à postura delas.

O fato de os sujeitos de ambos os sistemas de classes verbalizarem essa resposta afirmativa, é uma grande conquista, principalmente das crianças de período integral, analisando a resposta por si só; por outro lado, percebemos que, como pensávamos, a incidência de atitudes de professoras consideradas “negativas” na visão desses sujeitos é grande, o que já não acontece de forma

desproporcional nas classes de período parcial, contrariando a idéia das professoras daquelas classes.

Quanto às respostas das professoras, novamente o índice de abstinência de respostas é considerável nas classes de período parcial; a resposta “não sabe” é encontrada somente nas classes de período integral, com índice significativo: 23%; o que quer dizer, a título de exemplo, que em total de 20 sujeitos, as professoras desconhecem o que em suas atitudes possa estar comprometendo o bom relacionamento entre elas e 5 crianças, aproximadamente.

4. ATITUDES E COMPORTAMENTOS APRESENTADOS PELAS PROFESSORAS DE QUE NÃO GOSTAM

Tabela 5

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Se zanga/se exalta	15	6	21
Utiliza punição (castigo)	1	2	3
Outros*	0	2	2

* - grita, não permite ir ao banheiro.

4a. ATITUDES E COMPORTAMENTOS APRESENTADOS PELAS PROFESSORAS DE QUE SUJEITOS NÃO GOSTAM, SEGUNDO AS MESMAS

Tabela 6

Opiniões	Total
Advertir sobre atitudes e comportamentos	22
Retomar/cobrar cumprimento das regras	9
Não sabe	7
Sem resposta	5
Outros*	7

* - interferência em discórdias/desentendimentos, se exalta, não dá atenção, cumpre horários, não permite alguns comportamentos e atitudes, segura criança para não agredir fisicamente um colega, exige capricho e esforço em trabalhos gráficos, separa crianças que conversam muito.

É interessante notar novamente que a primeira categoria de respostas de sujeitos e professoras está descrita diferentemente, mas se trata da mesma questão; para os sujeitos, o zangar e se exaltar querem dizer “brigar e ficar brava/ dar bronca”, ao passo que a expressão utilizada pelas professoras é “chamar a atenção”. A diferença, sem dúvida, é relevante para cada ponto de vista: para os sujeitos, a professora está brigando com eles, o que se reflete diretamente em seu auto-conceito, segurança e valorização. Para as professoras, é uma advertência sem consequências maiores, pois se assim não o fosse, não a utilizariam tão abertamente. Analisando o aspecto moral (Piaget, *op.cit.*), a criança pode não gostar dessa atitude, mas a aceita, já que ela é realizada por um adulto e incorpora a suposta “culpa” de estar fazendo algo errado. A esse respeito, podemos exemplificar com **JOÃO (6,7 - integral)**: “ Tem alguma coisa que as professoras fazem que você não gosta? *Ela dá bronca*. Por que elas dão bronca? *É porque nós faz bagunça*. Como é a bronca? *João!! Peter!! Não é pra fazer bagunça!!* E aí o que você faz? *Nada, nós não faz nada*. Vocês ficam quietos quando elas dão bronca? *Fica*. Por quê? *É quando nós toma um susto*”.

A segunda categoria de respostas dos sujeitos, a utilização de punições, não foi citada pelas professoras em momento algum, mas as crianças afirmaram haver

esse tipo de atitude, não somente nessa questão, mas também em outras no decorrer das entrevistas e estas punições com caráter essencialmente de sanção expiatória.

Quanto a essa subcategoria, as professoras marcaram a resposta "não sabe" ou "sem resposta" acerca de suas atitudes ou comportamentos com referência a 12 alunos. Quanto à categoria de respostas OUTROS, as opiniões emitidas pelos sujeitos e professoras não são compatíveis.

A segunda categoria de respostas das professoras nos pareceu estar diretamente vinculada à primeira categoria de opiniões, tanto dos sujeitos quanto de suas professoras; o chamar a atenção ou brigar só deve ser efetivado na medida em que as crianças apresentam comportamentos e atitudes que contrariam os estabelecidos como regras, seja em relação à organização ou a comportamentos.

Acreditamos que alguns questionamentos se fazem pertinentes: se a compreensão mútua que **deve necessariamente haver** entre professor e aluno, se a expectativa de um em relação ao outro está realmente ocorrendo; em caso positivo, se não há um indício de tendência à imposição das idéias que provêm dos professores; e mais fundamental ainda, se as idéias e objetivos são convergentes.

Se o ensino destinado às crianças se justifica pelo pleno desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança e se ele se baseia na psicologia infantil, é fato consumado que a criança descobre o mundo e adquire conhecimentos de forma essencialmente subjetiva, já que sua ação motivada é diretamente propulsionada pelo interesse, que não é nem deve ser continuamente coletivo. Parece-nos que atividades que requeiram da criança a maior atividade possível e que considerem a iniciativa provocam diferenciamento de comportamentos e atitudes; um dos pressupostos básicos de respeito pela criança reside na sua maneira de ser própria; por outro lado, se as professoras precisam advertir um número considerável de crianças, constata-se que os comportamentos e atitudes que não são bem-vistos pelas professoras são encontrados em muitas crianças. Cabe então analisar se

esses comportamentos e atitudes são próprios da natureza infantil, se não estão sendo gerados por uma espécie de rigidez ou por dogmas de condutas, originários da postura pessoal e profissional de cada professora.

Subcategorias de opiniões (Tabela 5): exemplos

1. SE ZANGA/SE EXALTA
2. UTILIZA PUNIÇÃO (CASTIGO)
3. OUTROS

1. **MARA (6,1) - Integral** "Tem coisas que a professora faz que você não gosta? *Eu não gosto quando ela fica brava; assim, brava. Daí eu fico quietinha, só não quero que dá bronca em mim. É isso que eu não gosto*".

MARCELO (6,4) - Parcial "Tem coisas que a professora faz que você não gosta? *Eu não gosto quando ela briga comigo*".

2. **SÍLVIO (6,3) - Parcial** "Tem alguma coisa que a professora faz que você não gosta? *Quando eu faço uma arte, eu não gosto quando ela deixa eu de castigo*".

FÁBIO (6,10) - Parcial "Tem coisas que a professora faz que você não gosta? *Ela já me deixou de castigo*".

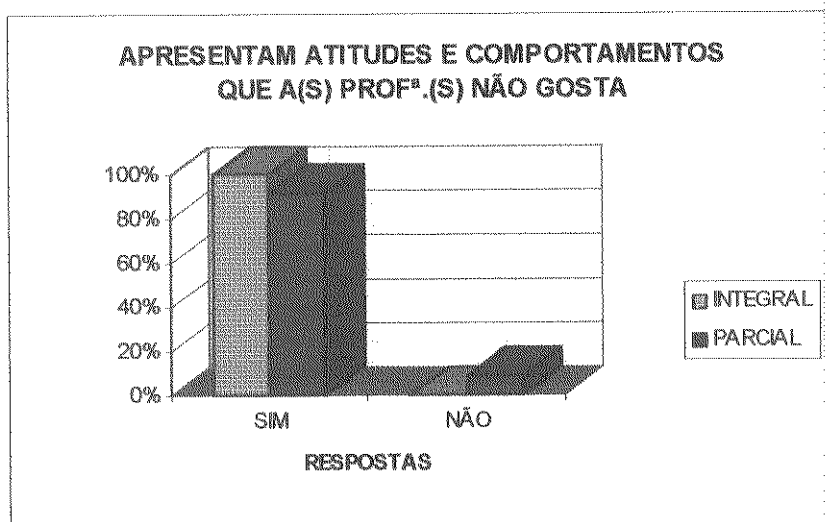
3. **ROSANA (6,3) - Parcial** "Tem coisas que a professora faz que você não gosta? *Briga. O que ela faz que você não gosta? Ela briga e não deixa nós ir no banheiro*".

5. SUJEITOS APRESENTAM ATITUDES E COMPORTAMENTOS DE QUE AS PROFESSORAS NÃO GOSTAM

Tabela 7

Classes	Sim	Não
Integral	100%	0%
Parcial	91%	9%

Gráfico 3

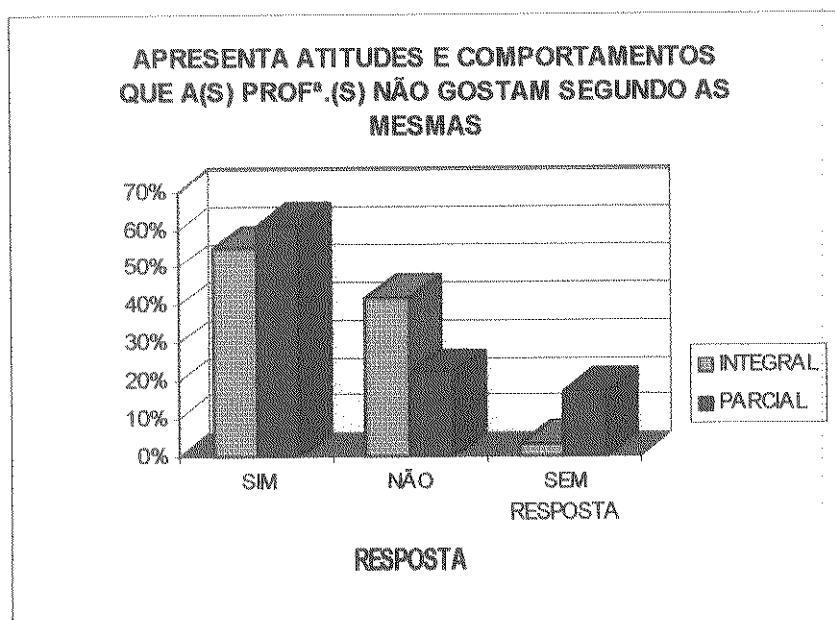


5a. SUJEITOS APRESENTAM ATITUDES E COMPORTAMENTOS DE QUE PROFESSORAS NÃO GOSTAM SEGUNDO AS MESMAS

Tabela 8

Respostas	Integral	Parcial
Sim	55%	61%
Não	42%	22%
Sem resposta	3%	17%

Gráfico 4



A constatação da unanimidade de respostas (100%) dos sujeitos de classes de período integral e de uma maioria de respostas (91%) dos sujeitos das classes de meio período não deixam dúvidas de que a teoria piagetiana acerca da moral é ainda atual e presente. Piaget (*ib.*) explica esse fato pela tendência infantil, presente no estágio da heteronomia moral, de aceitar as imposições dos adultos pelos quais demonstra respeito. Essa aceitação se dá porque as crianças acreditam na superioridade adulta e são facilmente influenciadas pelas pressões e coações exercidas por eles nos relacionamentos adulto-criança; as crianças incorporam idéias ou atos de terem atitudes e comportamentos errados. Parece-nos ser possível afirmar que mesmo com diferença tímida, os sujeitos matriculados em classes de período integral parecem demonstrar um grau de heteronomia mais elementar do que os sujeitos das classes de período parcial.

Comparando as respostas emitidas pelas professoras e pelos sujeitos, há uma maior linearidade entre os das classes de período parcial, devido ao número aproximado de respostas. O índice da opção sem resposta das professoras de

ambos os sistemas de classes diferenciou-se em proporção, 17% e 3%, em relação às classes de período parcial e integral, respectivamente; a escolha por outras respostas poderia modificar significativamente esses resultados.

6. ATITUDES E COMPORTAMENTOS DE QUE AS PROFESSORAS NÃO GOSTAM

Tabela 9

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Bagunça	15	10	25
Agressão física	5	6	11
Agressão verbal	2	3	5
Derrubar, pegar materiais	3	0	3
Desenhar "feio/errado"	2	1	3
Brincadeiras "de mão"	0	2	2
Outros*	0	3	3

* - agredir verbalmente a professora, mentir, não guardar ordenadamente os materiais.

6a. ATITUDES E COMPORTAMENTOS DE QUE AS PROFESSORAS NÃO GOSTAM, SEGUNDO AS MESMAS

Tabela 10

Opiniões	Total
Incomodar/provocar colegas	10
Agitação/falar alto/desrespeito	8
Sem resposta	5
Agredir física/verbalmente	5
Mudanças de humor	3
Conversas paralelas	3
Outros*	6

* - desistir das atividades que planejou, chorar, pedir para outra criança fazer a atividade, não organizar materiais, bagunça, conversar na hora de atividades.

As respostas obtidas aqui convergem quando se comparam as respostas entre sujeitos; estes utilizam a denominação "bagunça" para os comportamentos e atitudes que não são agradáveis do ponto de vista das professoras. Esta convergência também é encontrada ao se estabelecer comparação entre estas e os sujeitos, pois a nosso ver, somente as denominações se diferenciam e a ótica pelo qual é percebida.

A "bagunça" que as crianças dizem fazer não é senão a atividade infantil normal; para as professoras, a bagunça se traduz por conversas na hora das atividades, falas altas, agitação, provocações entre os alunos. Todos esses itens constituem obstáculo para a organização e a deliberação de decisões, quando estas não são partilhadas entre todos.

O desrespeito e o incomodar/provocar colegas requerem uma reflexão: crianças e adultos têm a mesma percepção sobre esses comportamentos? O que a criança sabe sobre respeito na faixa etária de 5 a 7 anos de idade? O incomodar

e/ou provocar colegas, não significa viver as relações sociais de simpatias e antipatias? Outras incertezas surgem a partir dessa questão: o mau-humor foi definido da seguinte maneira pelas professoras “atitude de se fechar, **emburrar** e não verbalizar qual o motivo de ter-se isolado”; esta, juntamente com a atitude do choro não fazem parte do desenvolvimento afetivo normal? Esses dois pontos constituem expressão de sentimentos e emoções, e os outros, citados tanto por crianças quanto por professoras, não constituem expressão de interesses, necessidades, vontades e iniciativa individual nas relações intra e interindividuais?

Sobre as agressões, aprofundar-nos-emos em parte posterior; neste momento, podemos considerar que elas, verbais ou físicas, constituem um comportamento apresentado pela maioria das crianças.

Subcategorias de opiniões (Tabela 9): exemplos

1. BAGUNÇA
2. AGRESSÃO FÍSICA
3. AGRESSÃO VERBAL
4. DERRUBAR, PEGAR MATERIAIS
5. DESENHAR “FEIO/ERRADO”
6. BRINCADEIRAS DE “MÃO”
7. OUTROS

1. **FERNANDA (6,0) - Integral** “Tem alguma coisa que você faz ou que as crianças fazem que você nota que as professoras não gostam? *Elas não gostam de bagunça que fala muito alto*”.

SÍLVIO (6,3) - Parcial “Tem alguma coisa que você faz que a professora não gosta? *Tem. Não gosta de bagunça, de desobedecer ela, um monte de coisa*”.

1.2. **ADRIANO (5,5) - Integral** “Tem coisas que você faz que as professoras gostam? *Eu não faço bagunça, ela gosta, sendo na roda quietinho, ela gosta. O que elas não gostam? Não gosta na hora que não é de conversa, não gosta de bagunça, bater*”.

ROSANA (6,3) - Parcial "Tem coisas que você faz que a professora não gosta? *Bagunça, não pode bater nem pular nos outros*".

3. **CÉLIA (6,3) - Parcial** "Tem alguma coisa que os alunos fazem que a Márcia não gosta? *Ela não gosta que o Gustavo fica bagunçando, que ele faz muita gracinha, hoje na classe, ele ficou fazendo um monte de gracinhas, ele é muito respondão e faz um monte de gracinhas*".

TEREZA (7,0) - Integral "Quando a professora chama a atenção? *Quando eu estou fazendo alguma coisa errada. O que é fazer coisa errada? É xingar alguém, é bater, é pegar a mochila, pôr no chão, pisar*".

4. **CLÁUDIO (5,3) - Integral** "Tem coisas que você faz que você nota que a professora não gosta? *Uma vez eu mexi na tinta e depois derrubou, aí ela me xingou, e meu coração ficou doendo*".

5. **VAGNER (5,7) - Integral** "O que as professoras não gostam que as crianças façam? *Não gosta que as crianças faz coisa errada. O que é coisa errada? É quando a professora manda fazer um desenho num quadrinho e sai fora do quadrinho. O que mais elas não gostam? É ... quando ela tá conversando, não gosta que fica brincando na classe, falando, conversando*".

MILTON (6,4) - Parcial "Tem alguma coisa que você faz que a professora fica brava? *Quando eu não faço coisa certa. O que você faz que não é certo? Não desenhar certo... brigar, dar chute, morder*".

6. **MARCELO (6,4) - Parcial** "Do que a sua professora não gosta? *De brincar com os amigos assim ó ... de brincadeira de mão*".

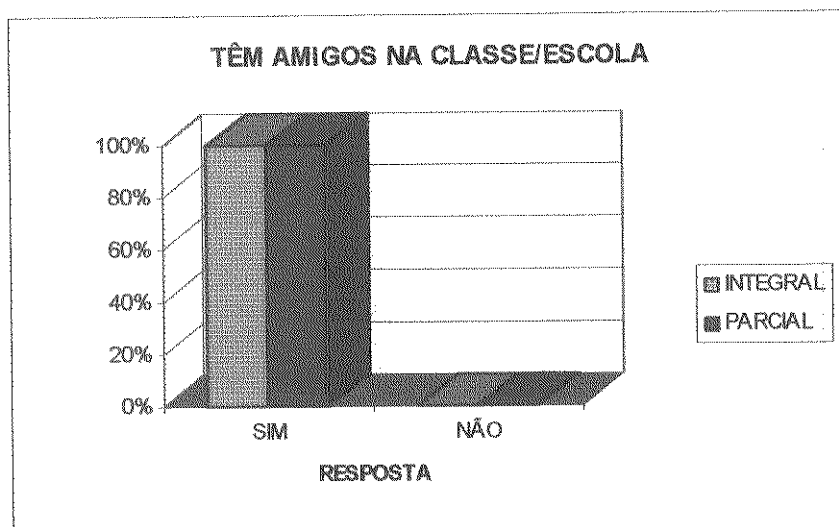
7. **JÚNIOR (7,0) - Parcial** "Tem alguma coisa que você faz que a professora não gosta? *Que quando eu vou no desenho e fico sem tampar as canetinhas*".

7. TEM AMIGOS NA CLASSE/ESCOLA

Tabela 11

Classes	Sim	Não
Integral	100%	0%
Parcial	100%	0%

Gráfico 5



8. POR QUE GOSTA DOS AMIGOS

Tabela 12

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Brincam juntos	12	7	19
Não agndem fisicamente	4	2	6
São bons	3	1	4
São interessantes	0	4	4
Não agndem verbalmente	2	1	3
Simpatia recíproca	0	3	3
Outros*	2	4	6

*- aspecto físico bonito, gosta de ter amigos, já se conheciam.

Segundo Piaget (1954,1966), as simpatias e antipatias, sentimentos interindividuais, se desenvolvem na criança a partir da possibilidade da comunicação social. A criança considera positivamente os pares que lhe despertam interesse e atração. É uma das características do período de desenvolvimento em questão, o início da socialização, em que o interesse por outras crianças se expande e extrapola a simples curiosidade por iguais, uma vez que a linguagem permite trocas entre eles. Portanto, não é surpreendente que as crianças, independente de sistemas de classes, afirmem ter estabelecido relações de amizade.

As razões para o estabelecimento dessas relações afetivas estão intimamente ligadas às afinidades entre as pessoas; isso quer dizer que as crianças exprimem simpatias por pares que tenham interesses e necessidades semelhantes aos seus ou que lhes provoquem admiração, fazendo surgir de forma recíproca a valorização.

Os sujeitos afirmaram como maior motivo da afeição pelos amigos o brincar juntos; por meio dessas brincadeiras, sabemos que as crianças fazem trocas

afetivas, o que traz mudanças enriquecedoras para os envolvidos na relação; normalmente, quando estas se estabelecem, as crianças sentem imenso prazer em permanecerem juntas; essa característica promove a experiencição de condutas positivas de interação, pois são permeadas por trocas e partilhas agradáveis, conflituosas e que reduzem paulatinamente o egocentrismo infantil, já que a criança vivencia pontos de vista diferentes dos seus. Também as simpatias em processo de desenvolvimento influenciam o surgimento e a vivência de outros sentimentos, como o respeito mútuo e a solidariedade.

Alguns sujeitos justificaram as amizades com pares pelo que eles não fazem, ou seja, por atitudes e comportamentos vistos como negativos, que serão tratados na questão seguinte.

Subcategorias de opiniões (Tabela 12): exemplos

1. BRINCAM JUNTOS
2. NÃO AGRIDEM FISICAMENTE
3. SÃO BONS
4. SÃO INTERESSANTES
5. NÃO AGRIDEM VERBALMENTE
6. SIMPATIA RECÍPROCA
7. OUTROS

1. 4. **SHEILA (6,4) - Parcial** "Você tem amigos na classe? *Tenho*. Por que eles são seus amigos? *Porque eles são legais e gostam de brincar comigo*".

2.5. **JEAN (7,0) - Parcial** "Quem são seus amigos? *O Edgar, o Marcelo, o Cleiton*. Por que eles são seus amigos? *Eles não batem e não brigam comigo*".

3.7. **VIVIANE (6,7) - Integral** "Você tem amigos na classe? *Tenho*. Quem são seus amigos? *A Cleide, a Sandra e a Tereza e a Sonia*. Por que elas são suas amigas? *Porque elas são muito bonzinhas*. Você gosta delas? *Gosto*. Por quê? *Porque elas é bonita*".

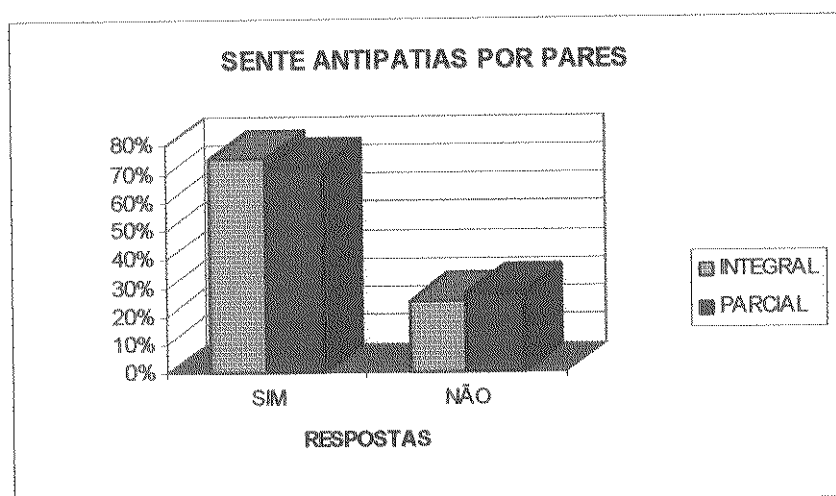
6. **ROSANA (6,3) - Parcial** "Você tem amiguinhos na classe? *Tenho*. Quem são seus amigos? *O Gilberto, ... a Sara*. Por que eles são seus amigos? *Porque eles também gostam de mim.*"

9. SENTE ANTIPATIA POR PARES

Tabela 13

Classes	Sim	Não
Integral	75%	25%
Parcial	72%	28%

Gráfico 6



10. POR QUE SENTE ANTIPATIA POR PARES

Tabela 14

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Agridem fisicamente	9	7	16
Fazem bagunça	6	3	9
Antipatia mútua	2	1	3
Agridem verbalmente	2	0	2
Provocam	1	1	2
Outros*	1	2	3

* - delatores, **agridem verbalmente a professora**, não compartilham brinquedos.

A grande maioria dos sujeitos tornou possível evidenciar, sem diferenças quanto ao sistemas de classes, que conforme a teoria já enunciada, as relações interindividuais são elaboradas também pelos sentimentos de antipatias, os quais representam o "não gostar". O argumento mais citado se refere às as agressões físicas; as crianças das classes de período integral também concentraram suas respostas no mau comportamento.

Segundo Mantovani de Assis (1982), esses sentimentos de antipatias são gerados também por trocas afetivas, mas com caráter negativo. A partir do momento em que a relação não é equilibrada, ou seja, quando um dos indivíduos da relação sobrepõe sobre o outro suas idéias, quando a intensidade de trocas é desigual, com um dos lados exigindo mais e retribuindo com menos, ou quando as características individuais, atitudes e comportamentos não são apreciadas. Nessas relações, as crianças descobrem que as afinidades ou são pouco numerosas ou inexistentes, o que não confere a essa relação um caráter de enriquecimento mútuo, em que os valores e interesses não são comungados pelos envolvidos.

O reflexo maior de relações de antipatia é a desvalorização que os sujeitos sentem; os comportamentos mais comuns entre crianças que estabelecem essas

relações são as agressões físicas ou verbais, as discórdias, a má-vontade, sentimentos de vingança, afastamento e intrigas.

Subcategorias de opiniões (Tabela 14): exemplos

1. AGRIDEM FISICAMENTE
2. FAZEM BAGUNÇA
3. ANTIPATIA MÚTUA
4. AGRIDEM VERBALMENTE
5. PROVOCAM
6. OUTROS

1. **SÉRGIO (5,8) - Integral** "Tem alguma criança na sua classe que não é sua amiga? O Gérson não. Por quê? *Porque ele é ruim, ele bate*".

RITA (6,11) - Parcial "Tem alguma coisa que você faz que você nota que a Márcia não gosta? Não, ela só briga com o Gustavo e eu não gosto dele. Por que você não gosta dele? *Porque ele me bate*. Por que ele te bate? *Eu não faço nada pra ele, mas ele bate em mim*".

2. 3. **VIVIANE (6,7) - Integral** "Tem alguma criança na sua classe que você não gosta? *Tem, o Toni*. Por que você não gosta dele? *Porque ele é bagunceiro, a tia fala*".

ADRIANO (5,5) - Integral "Tem alguém na sua classe que você não gosta? *Amanda*. Por que você não gosta dela? *Porque ela não quer ser minha amiguinha*. Por que ela não quer ser sua amiga? *Porque ... porque eu faço bagunça*."

4. **JOÃO (6,7) - Integral** "Tem alguma criança na classe que você não gosta? *Tem*. Por que você não gosta deles? *Porque eles fica me batendo, falando besteira*".

5. **GUSTAVO (6,7) - Parcial** "Tem alguma criança na classe que você não gosta? *Tem, a Célia*. Por que você não gosta dela? *Por causa que ela fica imitando a gente*. Como ela faz isso? *É que eu falo uma coisa e depois ela mostra a língua e me imita*".

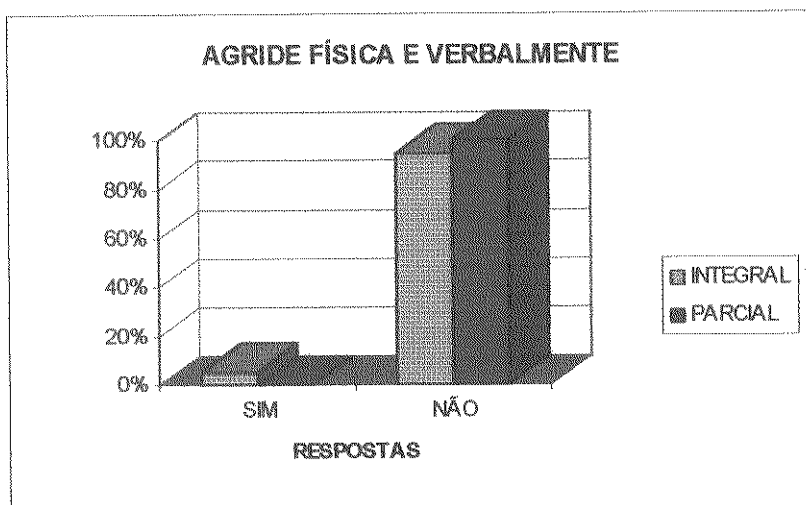
6. DÉBORA (7,2) - Parcial " Tem alguma criança na classe que você não gosta?
*Tem, uma menina que chama Edna. Por que você não gosta dela? Porque ela xinga
 minha professora".*

11. AGRIDE FÍSICA E VERBALMENTE

Tabela 15

Classes	Sim	Não
Integral	5%	95%
Parcial	0%	100%

Gráfico 7



12. POR QUE AGRIDE FÍSICA E VERBALMENTE

Tabela 16

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Agressões recíprocas	5	4	9
Provocações	2	0	2
Professora autoriza	1	1	2
Outros*	2	0	2

* - agressões verbais recíprocas, antipatia por alguns pares.

As respostas obtidas através da pergunta 11 (Tabela 15, Gráfico 7), demonstram poucas diferenças entre os sujeitos dos dois sistemas de classes envolvidos; mas, embora seja uma diferença diminuta, emerge através do levantamento de respostas as crianças se utilizam ou não de agressões nas relações com os pares; as crianças do período integral afirmam utilizar as agressões, e os sujeitos de classes de período parcial respondem que não o fazem, mas se contradizem frente à pergunta 12 (Tabela 16). Esses dados são colocados em dúvida quando confrontados com as respostas da pergunta posterior.

A justificativa da subcategoria “agressões recíprocas” aparece nas falas das crianças de ambos os sistemas de classes; as demais provêm dos sujeitos de classes de período integral, com exceção de uma resposta compartilhada na terceira subcategoria de respostas “professora autoriza”.

Analisando as justificativas elaboradas nessa questão, comprovamos que elas estão vinculadas aos comportamentos esperados quando as relações são de antipatia; caracterizam-se ainda por serem espontâneas ou aprendidas no convívio entre pares, com exceção da subcategoria “professora autoriza”. Podemos afirmar que concordamos com a origem natural de relações de antipatias, mas se estas vão

receber a influência da professora, que não seja para estimular ainda mais as agressões.

Subcategorias de opiniões (Tabela 16): exemplos

1. AGRESSÕES RECÍPROCAS
2. PROVOCAÇÕES
3. PROFESSORA AUTORIZA
4. OUTROS

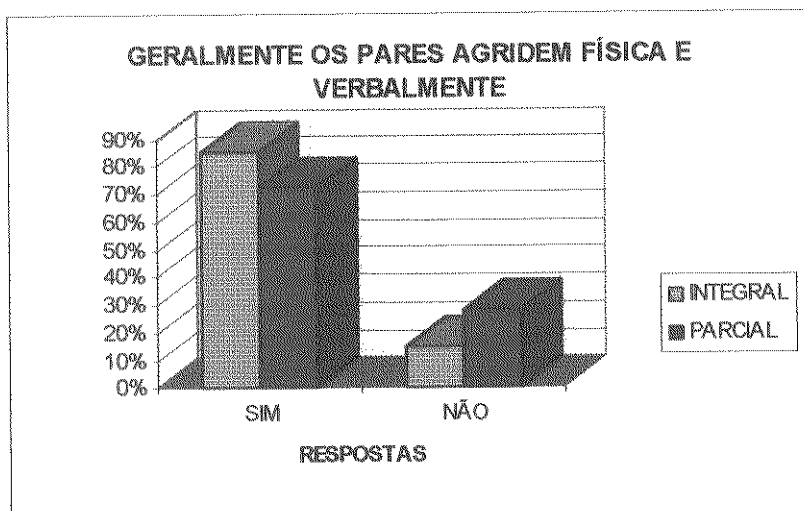
1. **ELIANA (6,1) - Classe Integral** "Você bate nas crianças? *De vez em quando. Por que você bate? Porque eles começam a me xingar e eu não gosto*".
2. **VIVIANE (6,7) - Integral** "Você já bateu em alguém? *Já, porque eles briga comigo e eu bato mesmo. Eu bato na minha irmã*".
4. **CARLA (5,4) - Integral** "Você já brigou com com alguém da sua classe? *Já, mais eu não brigo mais. Por que você brigava? Porque eu não gosto de umas crianças*".

13. GERALMENTE OS PARES AGRIDEM FÍSICA E VERBALMENTE

Tabela 17

Classes	Sim	Não
Integral	85%	15%
Parcial	72%	28%

Gráfico 8



13a. GERALMENTE OS PARES AGRIDEM FÍSICA E VERBALMENTE, SEGUNDO PROFESSORAS

Tabela 18

Respostas	Total	
Sim	37%	
Não	37%	
Às vezes	25%	

Comparando os dados da questão anterior com as respostas verbalizadas nesta, verificamos uma possível contradição na fala dos sujeitos. Se a maior parte das crianças da classe brigam, causa estranheza que os sujeitos entrevistados se afirmem não agressores; perguntamos então às professoras sobre como essa atitude se dá em sala, no intuito de estabelecer respostas que correspondessem à realidade. Pelas respostas dadas, a única conclusão possível é que as agressões acontecem, mas não se pode determinar em que proporções, pois os números

apontados por elas e pelos sujeitos são bastante desiguais e nas respostas das crianças não consta a opção "algumas vezes", indicada pelas professoras em 25%.

14. POR QUE CRIANÇAS AGRIDEM FÍSICA/VERBALMENTE, SEGUNDO PROFESSORAS

Tabela 19

Opiniões	Total
Algumas crianças são agressivas	7
Agressões recíprocas	4
Fazem intrigas/críticas negativas	3
Não compartilham materiais/brinquedos	3
Iniciam discórdias	3
Outros*	4

* - competem para ocupar o primeiro lugar, defender amigos, sentem ciúmes uns dos outros, provocam colegas.

Piaget (*ib.*) afirma que as agressões são tendências instintivas, ligadas à vingança e à compaixão e se desenvolvem independentemente da influência adulta. As agressões são "produto" de defesa, pois quando a criança impõe sofrimento a outra, está protegendo-se e, ao mesmo tempo, efetivando uma vingança pelos sofrimentos que lhe foram impostos. Mas não se trata de aceitar esse "comportamento instintivo" e esperar que ele se extinga. Segundo a teoria piagetiana, essas tendências vingativas podem e devem ser polarizadas para o campo dos sentimentos de simpatias.

As agressões são utilizadas pelas crianças pré-operatórias, em sua forma física ou verbal, como substituto dos argumentos conceituais e reflexivos que elas ainda não possuem, pois suas ações ainda não deixaram de ser essencialmente motoras; a descoberta de que as agressões alcançam um fim desejado ou

satisfatório, consitui um estímulo por si só para a utilização frequente desse comportamento.

As interações entre as crianças e os comportamentos recíprocos lhes auxiliam a compreender o ponto de vista daquele que foi agredido. Não estamos sugerindo passividade ou estímulo por parte da professora frente às agressões entre pares; como a maioria das atitudes infantis dessa fase, as agressões devem ser substituídas pela expressão oral ou física de sentimentos de agrado ou desagrado, de modo que as crianças experienciem e aprendam a controlar estas atitudes que nenhuma delas aprecia. Esse aprendizado não ocorre espontaneamente, mas pelas experiências vividas nas relações com pares.

Quanto às opiniões proferidas pelas professoras, concordamos que algumas crianças têm menor controle sobre as atitudes agressivas do que outras; e que as agressões são fruto de comportamentos e atitudes gerados em relações de antipatias, como confirmam as situações por elas mencionadas.

CATEGORIA C: SENTIMENTOS MORAIS

1. O QUE NÃO PODE FAZER NA ESCOLA/CLASSE

Tabela 1

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Agredir fisicamente	13	10	23
Agredir verbalmente	6	11	17
Bagunça	9	5	14
Quebrar/pegar materiais	4	1	5
Conversar	1	1	2
Agredir verbalmente a professora	0	2	2
Sair da escola/classe	0	2	2
Outros*	6	8	14

*- derrubar refeições, perder peças de jogos, expressão gráfica (desenho) "feio/errado", chorar, **ficar bastante tempo nos brinquedos recreativos**, fazer necessidades físicas no chão, deixar de organizar materiais, correr, **ficar em pé esperando fichas dos cantos na roda**, brincadeiras "de mão".

1a. O QUE NÃO PODE FAZER NA ESCOLA/CLASSE, SEGUNDO PROFESSORAS

Tabela 2

Opiniões	Total
Agredir física/verbalmente	32
Desrespeitar as pessoas	19
Correr na classe e no cimento	12
Descumprir as regras	12
Tudo o que põe em risco a segurança dos alunos	8
Outros*	11

* - ficar longe do grupo, sair sem avisar, falar todos ao mesmo tempo, fugir da classe, ficar ocioso, sair da roda da conversa antes do seu término, bagunça na brinquedoteca, deixar de planejar três cantos de atividades, brincadeiras "de mão".

Comparando as respostas proferidas entre sujeitos, as diferenças de opinião ocorrem nos tipos de agressão: enquanto as crianças de classes de período parcial escolhem as agressões físicas como um dos principais comportamentos sancionados por regras, as crianças das classes de período parcial afirmam que estas são, em primeira instância, relativas às agressões verbais. Em nosso ponto de vista, essas diferenças realmente ocorrem cotidianamente, na medida em que são comportamentos mais frequentes nos sistemas de classes, isto é, as crianças de período integral sofrem mais proibições e tomam mais atitudes de agressões físicas que as de período parcial; estas, por sua vez, apresentam incidência maior de agressões verbais.

Essa afirmação pode ser constatada pelas opiniões emitidas pelas professoras, que associaram os dois tipos de agressão na regra mais citada. Quanto às outras respostas dos sujeitos, refletem claramente atitudes e comportamentos comuns à maior parte das crianças, ou seja, a bagunça, quebrar/pegar materiais, conversar. Algumas outras são colocadas somente pelos sujeitos de classes de período parcial: agressões verbais dirigidas à professora e sair da classe/ da escola. No item OUTROS, a participação se fez em proporções aproximadas dos sujeitos de ambos sistemas de classes. Entre as opiniões dos sujeitos e professoras, a única categoria de respostas comum é a que diz respeito às agressões.

Ao analisar essas respostas infantis, faz-se necessário introduzir as questões morais elaboradas por Piaget. Vinha (1997) afirma que a primeira relação adulto-criança já é mediada por um sentimento de obrigação por parte da criança, quanto à aceitação das ordens que lhes são imputadas e provindas do adulto. Mas as "recomendações" dos adultos só são transmutadas nesse sentimento de dever se a criança respeitar o adulto que lhe impõe ou recomenda ordens.

Esse respeito se caracteriza por amor e temor, em iguais medidas, e é denominado por Piaget como respeito unilateral, "fonte de obediência e de

submissão" (*id.*), que caracterizam a moral heterônoma, percebida nas crianças do estágio pré-operatório. De La Taille (1992) acrescenta que as crianças de 5 -6 anos aproximadamente não seguem regras coletivas, o que caracteriza a anomia, moral mais elementar do que a heteronomia.

O equivalente do ponto de vista moral para esse período de desenvolvimento é o estágio egocêntrico. Piaget faz um esclarecimento necessário quanto ao egocentrismo: ele não traduz um comportamento anti-social, mas acompanha o constrangimento provocado pelos adultos quando estes se utilizam da submissão intencional da criança ao poder do adulto, estabelecendo/ estimulando as relações baseadas em respeito unilateral.

Inferimos que a distinção de respostas entre professoras e sujeitos se deve ao pressuposto de que as regras para ambos têm sentido diferente; para os primeiros, elas são absolutamente necessárias, enquanto para os segundos, não o são; as regras são sempre exteriores aos sujeitos dessa faixa etária e, no caso deles, suas respostas dizem respeito às regras das quais têm consciência, pois já foram vivenciadas, e seus comportamentos referentes a elas, sancionados.

Subcategorias de opiniões (Tabela 1): exemplos

1. AGREDIR FISICAMENTE
2. AGREDIR VERBALMENTE
3. BAGUNÇA
4. QUEBRAR/PEGAR MATERIAIS
5. CONVERSAR
6. AGREDIR VERBALMENTE A PROFESSORA
7. SAIR DA CLASSE/ESCOLA
8. OUTROS

1. 2. **PAULO (6,11) - Integral** "Tem coisas que não pode fazer na escola? *Brigar e xingar*".

1.7.8. **MARCOS (6,7) - Parcial** "Tem coisas que não pode fazer na escola, não é? *Tem. O que não pode? Não pode brigar, não pode sair da classe ... quando a professora estiver entregando as fichas não pode ficar em pé esperando*".

2.7. **LAURA (6,3) - Parcial** "Tem coisas que não pode fazer na escola? *Não pode falar palavrão na escola, se o portão estiver aberto não pode sair, né?*"

3.5.8. **CARLOS (5,7) - Integral** "Tem coisas que não pode fazer na escola? *Tem. Não pode conversar, ficar bastante nos brinquedos e ficar bagunçando*".

3.6. **CÉLIA (6,3) - Parcial** "O que todas as crianças não podem fazer na escola? *A gente não pode fazer bagunça. O que mais? Bagunça e nem xingar a professora*".

4. **SÉRGIO (5,8) - Integral** "Tem coisas que não pode fazer na escola. O que não pode? *Não pode pegar desenho sem falar pra tia*".

2. POR QUE NÃO PODE TER CERTAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS

Tabela 3

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Profª não gosta/se zanga	3	4	7
É errado, feio	2	1	3
Adultos ensinaram	1	1	2
Deus não gosta	0	2	2
Outros*	1	4	5

* - querer fazer o que não pode é comportamento de criança antipática, é encaminhada para a diretoria, professora não permite, diretora não gosta, não consegue acompanhar atividades.

2a. POR QUE NÃO PODE TER CERTAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS, SEGUNDO PROFESSORAS

Tabela 4

Opiniões	Total
Sem resposta	46
Para organizar o trabalho	3
Respostas justificando regras específicas	6
Para o bem-estar comum	1
As regras são importantes	1

As opiniões emitidas pelos sujeitos justificam a tendência moral, especificada na teoria piagetiana, de as crianças considerarem as ordens e imposições dos adultos como sagradas, imutáveis, superiores e divinas.

De La Taille (*op.cit.*) explica, baseado nos conceitos piagetianos sobre a moralidade, que na moral heterônoma há uma clara diferença entre a prática e a consciência de regras. A criança heterônoma se interessa em participar de atividades coletivas que requeiram o uso destas; a interpretação que elas dão à origem das regras e o caráter imutável que lhe atribuem compõem a consciência da regra, mas elas são frequentemente modificadas no uso das mesmas.

Baseados na moral heterônoma, as crianças não vêem sentido nas regras e nem as consideram necessárias à organização e regulação de seus atos individuais ou daqueles apresentados em grupos. E justamente por não perceberem as regras como necessárias, atribuem-lhes uma origem estranha ao seu meio, assim como um caráter imutável. Algumas respostas infantis até legitimam as regras, como **DANILO (5,10 - integral)** "É coisa de criança chata", **SÉRGIO (5,8 - integral)** "É feio"; outras demonstram o caráter divino e imutável, como **DÉBORA (7,2 - parcial)** "Deuzinho não gosta"; a maior concentração de respostas dos dois sistemas de classes

explicita a arbitrariedade da regra e o temor/esquivamento às sanções: **FLÁVIA (6,9 - integral)** "*A professora briga*", **MARCOS (6,7- parcial)** - "*A prô não gosta*", **NELSON (6,4 - parcial)** "*Senão a professora briga*".

O fato de as professoras não terem justificado o porquê da necessidade das regras (46 sem resposta) nos leva a duas razões possíveis: para elas, pode ser que justificá-lo não seja importante, já que se trata de uma prática comum; ou então, para as mesmas não está claro "os porquês"; utilizam as regras pois comprovam na prática que essas produzem resultados satisfatórios, mas a justificação depende necessariamente de um apoio teórico, que pode não estar claro ou não ser do conhecimento delas. Exemplos de justificação prática são as respostas "para organizar o trabalho", as respostas que legitimam regras específicas e "por que as regras são importantes".

3. QUEM SÃO AS PESSOAS QUE FALAM QUE ATITUDES E COMPORTAMENTOS PODEM E NÃO PODEM OCORRER NA ESCOLA/CLASSE

Tabela 5

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Professoras	12	5	17
Diretora	2	5	7
Diretora e professoras	3	2	5
Ninguém	0	3	3
Professoras e monitoras	2	0	2
Outros*	1	3	4

* - orientadora pedagógica, algumas crianças, qualquer pessoa adulta.

4. QUEM MANDA NA ESCOLA

Tabela 6

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Diretora	6	8	14
Professoras	3	2	5
Prefeito	2	2	4
Todos	1	1	2
Outros*	3	2	5

* - pedreiros que construíram a escola, adultos, zelador, chefe, não sabe.

As respostas referentes à Tabela 5 explicitam a tendência dos sujeitos em deliberar poder de imposição de regras aos adultos. A diferença encontrada nas opiniões dos sujeitos enquanto sistemas de classes é de que as crianças de período parcial vivenciam e deliberam autoridade às professoras e diretora da escola, enquanto os sujeitos das classes de período integral concentraram as respostas na figura da professora. Uma evolução significativa dos sujeitos das classes de meio período é demonstrada pela resposta "ninguém", não compartilhada pelos sujeitos das classes de período integral.

Quanto à questão da Tabela 6, nosso intuito foi o de verificar se a terminologia "mandar" seria estranha às crianças, o que se mostrou negativo. A maioria dos sujeitos designou a diretora como a pessoa que manda na escola; outras respostas, com exceção da opinião "todos", atribuem o poder e a autoridade às pessoas que ocupam várias funções, mas que são necessariamente adultas.

Segundo Vinha (*op.cit.pp.53-54*), *"a heteronomia é a moral da obediência às pessoas com poder, com autoridade. E para as crianças quem detém essa autoridade? Os pais, professores, parentes, irmão mais velho, etc. São aquelas pessoas que a criança admira, que considera como mais fortes, mais inteligentes, que sabem tudo, que detêm*

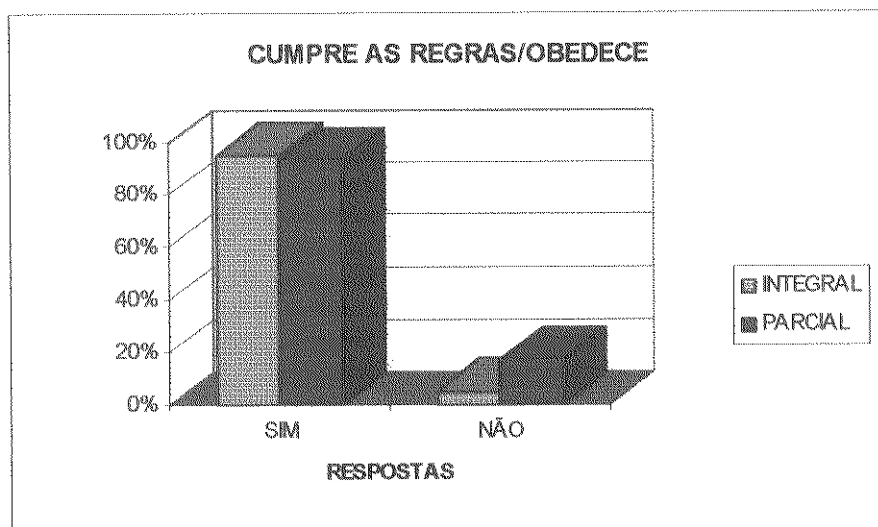
[sic] o poder. Além do que, em geral, o adulto utiliza-se de ameaças de sanções punições físicas ou psicológicas, para fazer com que a criança aja de maneira a seguir as regras, reforçando essa idéia espontânea de que as leis e a autoridade provêm [sic] dele, alimentando as relações de respeito unilateral, e consequentemente, a heteronomia".

5. CUMPRE AS REGRAS/OBEDECE

Tabela 7

Classes	Sim	Não
Integral	95%	5%
Parcial	83%	17%

Gráfico 1

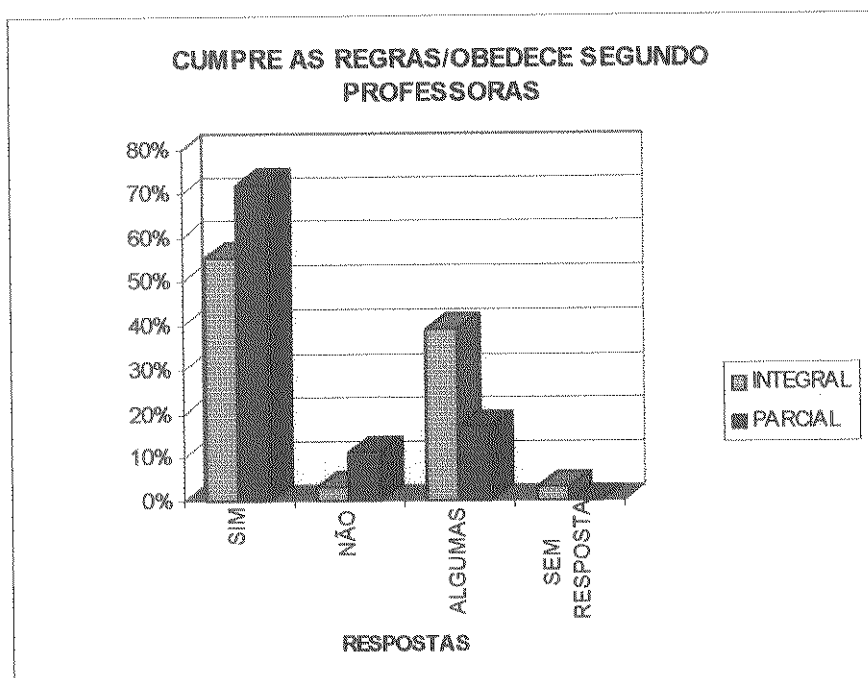


5a. CUMPRE AS REGRAS/OBEDECE, SEGUNDO PROFESSORAS

Tabela 8

Respostas	Integral	Parcial
Sim	55%	72%
Não	3%	11%
Algumas	39%	17%
Sem resposta	3%	0%

Gráfico 2



As diferenças entre afirmações ocorrem entre sujeitos de sistemas de classes diferentes e entre sujeitos e professoras de classes de período integral. As crianças matriculadas nessas últimas se mostram muito mais heterônomas do que as de período parcial, já que o número de sujeitos que afirma não obedecer (5%) é mínimo; já nas classes de período parcial, 17% das crianças verbalizam que não obedecem. Os números fornecidos pelos sujeitos das classes de período integral não são confirmados pelas professoras, que afirmam a obediência às regras por 55% dos alunos. Os dados de classes de período integral, tanto de professoras quanto de crianças, não se contradizem. Acreditamos que a resposta dos alunos do período integral seja verdadeira pois na resposta das professoras constam 39% de obediência à algumas regras, o que constitui obediência, independente de quantidade.

Segundo Piaget (*op.cit*), as crianças se submetem na maioria das vezes, às regras impostas pelos adultos, mas estas permanecem exteriores à consciência infantil, não sendo verdadeiramente “incorporadas” no comportamento delas. “É por isso que a criança considera a regra sagrada, embora não a praticando na realidade”. Essa tendência presente na prática e a consciência das regras são denominadas por Piaget de realismo moral, segundo o qual a criança considera deveres e valores vinculados a eles como subsistentes em si, independentes da consciência e que se impõem obrigatoriamente em qualquer situação ou circunstância.

6. POR QUE CUMPRE AS REGRAS/OBEDECE

Tabela 9

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Para a professora não se zangar	12	6	18
Gosta de cumprir as regras	1	4	5
Gosta da professora	1	3	4
Para não ser punido (castigo) em casa	0	2	2
Para não ser punido (castigo) pela professora	0	2	2

6a. POR QUE CUMPRE AS REGRAS/OBEDECE, SEGUNDO PROFESSORAS

Tabela 10

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Sem resposta	17	6	23
Temor das consequências	3	2	5
Gosta de organização	1	2	3
Criança "esperta/atenciosa"	3	0	3
Participa da elaboração das mesmas	0	2	2
Outros*	2	1	3

* - consciência de que as regras têm de ser cumpridas, para agradar a professora, porque a maioria dos pares obedece.

Grande parte das respostas emitidas pelos sujeitos estão estreitamente vinculadas ao esquivamento ou temor às sanções, com exceção das respostas fornecidas por 5 sujeitos, dos quais 4 frequentam as classes de período parcial. A maioria das respostas se concentrou na sanção vinda da professora: “Ao brigar, dar bronca, ficar brava”, segundo os sujeitos. Muito interessante se mostrou a forma de verbalização dessa questão: os argumentos, na maioria das vezes, iniciam-se com o vocábulo “senão”, fazendo emergir claramente a sanção expiatória que fundamenta as relações baseadas na coação. As respostas dos sujeitos de período integral tiveram quase que exclusiva concentração na sanção como consequência centrada na professora, enquanto os sujeitos das classes de período parcial, tiveram suas respostas divididas em sanções e obrigações, também provenientes de outros meios. Vinha (*op.cit*) utiliza o termo “ameaça de sanção psicológica”, já citado anteriormente que provém dos adultos e se dirige às crianças, como no exemplo: **SARA (6,6 - parcial)** “Você obedece? *Obedeço*. Por que você obedece? *Porque senão a Alessandra fica nervosa, aí depois ela fica doente e depois tem que substituir ela e vai outra professora no lugar dela*”.

As opiniões das professoras se dividem em conscientes e no que denominaremos “ingênuas”; as primeiras exemplificadas pelas respostas “evitar consequências”, em OUTROS: “para agradar à professora” e “porque a maioria dos pares obedece”; quanto às segundas, estão demonstradas nas seguintes opiniões: “gosta de organização”, “criança esperta e atenciosa”, “consciência de que as regras têm de ser cumpridas”.

Fazemos essa inferência baseado na seguinte teoria: a primeira fase da heteronomia, o realismo moral, se caracteriza pela obediência às regras impostas pelos adultos, pela tendência da criança em aceitá-las no sentido literal e pela certeza do surgimento de responsabilidades ligadas às consequências dos atos e não às suas intenções; o dever se traduz na obediência e acatamento das leis impostas pelos adultos, embora os porquês dessas leis sejam desconhecidos para a criança.

O princípio da alteridade é claro nas respostas “gosta da professora” e gosta de cumprir regras”, pois, para as crianças a ordem adulta é envolvida por justiça, pela simples razão de vir de um adulto.

As relações baseadas na coação não auxiliam o desenvolvimento moral, pois agem no sentido de reforçar o egocentrismo, negando a vivência de relações de reciprocidade, que levam em conta os diversos pontos de vista possíveis. Segundo Rousseau (*apud* De La Taille *op.cit.*, p.59), “a criança está condenada a muito crer e a nada saber”. Dizemos que essas relações de coação estão presentes porque se fundamentam no respeito unilateral e já se encontram previamente construídas. Essas relações são coercitivas, uma vez que se caracterizam pela assimetria e desequilíbrio, pois há imposição de um dos indivíduos envolvidos na relação sobre o outro.

Quando as professoras afirmam “participa da elaboração”, isto realmente ocorre quando o respeito unilateral dá lugar ao respeito mútuo, e os sentimentos de temor, amor e sagrado são substituídos pelos sentimentos de necessidade e vontade, permeados pela crítica; “a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais”. (Piaget *op.cit.*, p.67).

As regras são construídas em meio a relações de cooperação, não de coação e se caracterizam pela simetria e fundamentação na reciprocidade e respeito mútuo. São ainda relações em que as opiniões de todos os envolvidos são consideradas e todos têm participação efetiva; dessas relações deriva a autonomia, fim último da moral.

Subcategorias de opiniões (Tabela 9): exemplos

1. PARA A PROFESSORA NÃO SE ZANGAR
2. GOSTA DE CUMPRIR AS REGRAS
3. GOSTA DA PROFESSORA
4. FAMÍLIA PUNE (CASTIGO)

5. PROFESSORA PUNE (CASTIGO)

1. **TEREZA (7,0)** - Integral "Você obedece às coisas que a professora fala? Quando ela grita. E quando ela não fala nada? Quando ela não fala nada, eu fico assim ... fico fazendo bagunça".

MARCELO (6,4) - Parcial "Você obedece? Obedeço. Por que você obedece? Ela briga, tem que obedecer; ela que falou"

1.2. **BEATRIZ (6,10)** - Parcial "Você obedece ? Obedeço. Por quê? Porquê, as coisas que eu tenho que fazer ... eu faço tudo o que a professora manda. Por que? Porque eu gosto; ela manda fazer um desenho bem bonito, eu faço; ela manda não bagunçar, eu não bagunço. Mas por que você obedece às coisas que não é para fazer? Porque eu gosto. Você gosta do quê? Eu gosto ... bagunçar eu não gosto, porque é feio, né? Falar palavrão também. Quem falou que é feio? A professora falou que palavrão também não pode e fazer desenho bonitinho pode, né? E aí eu faço".

2. **ELIANA (6,1)** - Integral "Você obedece às coisas que não pode fazer? Obedeço. Por que você obedece? Porque eu não gosto de palavrão, também não gosto de bater e se eu bater numa pessoa, todo mundo vai querer bater em mim"

LAURA (6,3) - Parcial "Você obedece às coisas que não pode fazer? Obedeço. Por que você obedece? ... Isso é bem difícil de falar. Por que você não fala palavrão, não briga, não sai quando o portão está aberto? Porque eu não gosto de fazer essas coisas, é muito feio. Quem falou que é feio? Eu mesmo penso na minha cabeça, né, que é muito feio mesmo".

3. **RITA (6,11)** - Parcial "Você obedece à professora? Obedeço. Por quê? Eu fico quietinha. Por que você fica quietinha? Porque sim. Porque eu gosto da professora".

4. **GABRIEL (7,1)** - Parcial "Você obedece às coisas que não pode fazer? Obedeço. Por que você obedece? Senão aí quando a minha mãe vem na reunião, aí ela me bate em casa".

5. **JÚNIOR (7,0)** - Parcial "Você obedece ao que não pode fazer? Obedeço. Por que você obedece? Porque senão ela não deixa nós ir nos brinquedos. Nós fica brincando lá na classe, então ela não deixa nós ir nos brinquedos".

7. POSSIBILIDADE DE MUDANÇAS NAS REGRAS DE BRINCADEIRAS

Tabela 11

Classes	Sim	Não
Integral	0%	100%
Parcial	0%	100%

8. POR QUE NÃO PODE MUDAR AS REGRAS DAS BRINCADEIRAS

Tabela 12

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Regras das brincadeiras são imutáveis	7	2	9
Senão perde a atração	1	4	5
Pares não vão saber brincar	2	1	3
Professora não permite	1	1	2
Pares não concordam	0	2	2
Outros*	2	3	5

* - querer mudar as regras das brincadeiras é atitude de criança antipática, brincadeira perde a validade, termina a brincadeira, crianças vão se zangar, brincadeira não dá certo.

Os sujeitos, em sua totalidade, não vêem possibilidade de mudança nas regras das brincadeiras. Esse fato é confirmado por Piaget (*ib.*), quando se refere à consciência da regra; ele afirma que, anteriormente ao seis anos, não se encontram nas crianças atitudes de consideração das regras como passíveis de mudanças; elas se recusam a modificar as regras estabelecidas e entendem que as modificações, mesmo quando aceitas por todos, caracterizam falta.

Segundo Piaget (*apud* Menin 1996), a prática e a consciência de regras ocorrem em momentos distintos. A prática das regras antecede a consciência das mesmas. Esclarece Menin (*id.,ib.,p.46*),

primeiro a criança pratica a construção das regras, aplica-as, muda-as no grupo, cria novas ... depois é que descobre que as regras não são sagradas, imutáveis, eternas... E quando a criança acha imutáveis e sagradas as regras que vêm dos mais velhos - consciência -, sua prática é ainda imitativa e egocêntrica! Ou seja, na prática a criança faz o que quer e na fala rígida é moralista.

As opiniões elaboradas pelos sujeitos para justificar a razão da impossibilidade de mudar as regras de brincadeiras estão ligadas às que comentamos anteriormente: argumentos baseados em arbitrariedade, supervisionados por adulto e que comprovam a visão cristalizada que as crianças dessa fase têm das regras que não são estabelecidas por elas, não são verdadeiramente incorporadas, a não ser depois de vivenciadas nas relações sociais entre pares. Os sujeitos de classes de período integral concentraram respostas na imutabilidade das regras, enquanto os sujeitos de classes de meio período dividiram as opiniões, demonstrando preferência pela falta de atração que a brincadeira apresentaria se recebesse mudanças.

9. CONSEQUÊNCIAS DO DESEJO DE QUERER MUDAR AS REGRAS DAS BRINCADEIRAS

Tabela 13

Opiniões	Integral	Parcial	Total
Tem que sair da brincadeira	12	13	25
Professora pune(castigo)/se zanga	3	0	3
Pares não concordam	1	1	2
Outros*	4	1	5

* - crianças vão zombar, diretora expulsa da escola, tem que mudar de brincadeira, professora obriga a brincar da maneira correta, não têm consequência.

Tendo em vista a comprovação teórica, faz-se necessário introduzir questões mais detalhadas acerca das sanções. As respostas dos sujeitos correspondem às sanções expiatórias e “pseudo- recíprocas”, pois a expiação é vista como necessidade moral por crianças do período representacional, que têm em vista garantir a aprendizagem de atos considerados errados e que, portanto, sejam retirados das condutas. Para que isso se efetive, o meio utilizado geralmente são as sanções.

A sanção expiatória é aquela que tem caráter arbitrário, isto é, não há coerência entre a sanção imposta e o ato praticado; já a sanção por reciprocidade conta como procedimento a exclusão do indivíduo do grupo social ou consiste em fazer à criança exatamente o que ela fez. Dizemos que uma das respostas é pseudo-recíproca baseados na seguinte situação: o querer modificar regras não condiz com um “mal” para que a criança seja retirada da brincadeira; as outras respostas traduzem claramente a falta de ligação entre o querer mudar a brincadeira e as sanções propostas: “ficar de castigo por ordem da professora”, em OUTROS, “ser expulsa da escola, sofrer zombaria das crianças, professora obrigar a brincar certo”.

Subcategorias de opiniões (Tabela 13): exemplos

1. TEM QUE SAIR DA BRINCADEIRA
2. PROFESSORA PUNE (CASTIGO)/SE ZANGA
3. PARES NÃO CONCORDAM
4. OUTROS

1. 3.4. **ELIANA (6,1) - Integral** - “Você conhece a brincadeira Coelhinho Sai da Toca? *Conheço*. Você sabe como brinca? *Sei*. E se uma criança quiser mudar o jeito de brincar essa brincadeira? Se ela quiser mudar, por exemplo, a hora de sair e de entrar na toca, pode? *Não*. Por quê? *Porque a brincadeira não é assim*. Não pode. E se ela quiser mudar? *Todo mundo vai tirar sarro*. Você acha que as crianças não aceitam mudar? *Ah! Não! Não aceito não*. Essa brincadeira sempre foi assim? *Sempre*. Tem que ser assim? *Tem*. E se não for? *Tem que sair da brincadeira, senta e fica olhando os outros brincar*”.

1.3. **JÚNIOR (7,0) - Parcial** - “Você conhece a brincadeira Coelhinho Sai da Toca? *Não*. E Esconde-Esconde? *Conheço*. Você sabe como brinca? *Sei*. A gente pode mudar a brincadeira? O jeito de brincar? “Bater- cara” de outro jeito? *Não, aí acaba a brincadeira*. Se uma criança quiser mudar o jeito de brincar essa brincadeira? *Aí a gente não deixa brincar mais*. Quem não deixa? *Quem que chama todo mundo pra brincar*”.

10. HISTÓRIA SOBRE PUNIÇÃO E JUSTIÇA: OPÇÕES PARA PERSONAGEM

Tabela 14

Opiniões/Opções	Integral	Parcial	Total
Ser castigado	12	10	22
Restituir o brinquedo que quebrou	5	6	11
Consertar o brinquedo quebrado	2	2	4
Ter seu brinquedo quebrado também	1	0	1

10a. HISTÓRIA SOBRE PUNIÇÃO E JUSTIÇA: OPÇÕES COMO SE AS CRIANÇAS FOSSEM O PERSONAGEM

Tabela 15

Opiniões/Opções	Integral	Parcial	Total
Restituir o brinquedo quebrado	10	11	21
Ser castigado	5	6	11
Consertar o brinquedo quebrado	1	1	2
Ser advertido verbalmente	1	0	1

A história utilizada nessa questão foi baseada nas histórias elaboradas por Piaget e que constam da obra *O Julgamento Moral na Criança*; as adaptações feitas referem-se à não-utilização de algumas perguntas e de termos inserido a figura da mãe quando nos referimos às opções. Percebemos que todos os sujeitos aceitaram sem questionamento “a presença da mãe” como pessoa escolhida para aplicar alguma sanção.

Piaget (*ib.*) afirma que as regras referentes à justiça funcionam como condição imanente ou de lei de equilíbrio nas relações sociais. Questões ligadas à justiça, vinculam os preceitos de solidariedade infantil com seus conflitos e a autoridade adulta. A justiça pode ser distributiva, a qual traz o princípio da igualdade, ou retributiva a qual representa a proporcionalidade entre o ato e a sanção.

Segundo o teórico, as questões em entrevistas que versam sobre punições, sofrem algumas dificuldades, já que a criança tende a julgar o personagem da história através de 'lição de moral', ao invés de explicar seus sentimentos. Para escapar dessa dificuldade, Piaget introduziu as opções de sanções.

As formas de reações a sanções descritas por Piaget são assim definidas: a sanção é vista como justa e necessária e, quanto mais severa for a punição, mais justa ela é. Acrescente-se aqui a tendência infantil de sugerir as sanções expiatórias, que ela já sofreu e vivenciou em relações entre pares e com adultos. Por isso mesmo, não é surpreendente que os sujeitos tenham escolhido, como primeira opção, o castigo e a vingança como forma de restituir o dano; essas opções refletem o conceito de justiça retributiva, para o qual toda ação deve ser sancionada de forma expiatória, atendendo à tendência que as crianças apresentam de ser altamente punitivas ou rígidas em suas idéias sobre sanções. Isso não se deve ao fato de as crianças serem "instintivamente ruins", mas sim à crença das mesmas no nivelamento necessário entre a sanção e o ato, em termos de intensidade. Constatamos também a presença, nas falas infantis, da justiça imanente, ou seja, a convicção de que toda má ação traz como consequência uma punição.

Dois pontos se evidenciam comparando as duas questões (10 e 10a): primeiro, o fato de as crianças terem conseguido se colocar no lugar do personagem e responderem preservando o próprio ponto de vista; o segundo, estritamente ligado ao primeiro, revela a mudança de opção efetivada pela maioria

dos sujeitos, que escolheram anteriormente a punição do castigo (sanção expiatória) e, no lugar da personagem, passaram a preferir restituir o brinquedo quebrado (sanção por reciprocidade), como **MARA (6,1 - integral)** " O que precisava fazer? *Deixar ele uma semana de castigo até aprender também.* Por que você acha isso? *Porque assim ele vai pensando no que ele fez e não pode fazer.* E se você fosse o Joãozinho, o que você queria que sua mãe fizesse? *Comprar um brinquedo também, mas se não achar vai ter que montar então.* Por que você prefere isso? *Ah! Mas também não dá bronca, também não quer dizer que não vai se divertir brincando, assistindo televisão no quarto*", ou como **TEREZA (7,0 - integral)** " O que você acha que a mãe tinha que fazer? *Uma semana de castigo.* Por quê? *Porque ele quebrou o brinquedo sem motivo.* E se você fosse o Joãozinho, o que você queria que a sua mãe fizesse? *Conversar, assim falar que não pode, sem bater e sem xingar*".

Esse fato é explicado por Seber (*op.cit*) em termos essencialmente ligados ao aspecto afetivo: segundo a mesma, as crianças são tão centradas em seus próprios sentimentos, necessidades (e ponto de vista) que não é raro a não observância por parte delas de que o outro também tenha sentimentos e necessidades diferentes das suas. Quando a criança não se coloca na posição de outro, é difícil para ela aceitar situações ou fatos que contrariem seus desejos.

PERFIL AFETIVO DOS SUJEITOS DAS CLASSES DE PERÍODO INTEGRAL

1. BEM -ESTAR NA ESCOLA

Tabela 16

	FREQUENTEMENTE	ÀS VEZES	NÃO
Demonstra estar a vontade e geralmente feliz	78%	22%	0%
Demonstra ter experiências alegres na escola	62%	38%	0%
Parece gostar da escola	84%	16%	0%

Segundo as professoras, a maioria das crianças apresenta condição de bem-estar na escola satisfatória, mas em intensidade mais modesta, se comparado às respostas dos sujeitos.

2. CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS

Tabela 17

	FREQUENTEMENTE	ÀS VEZES	NÃO
Perturba a ordem da classe	0%	31%	69%
É resistente à professora	3%	22%	75%
Alegre	72%	28%	0%
Triste	0%	31%	69%
Agressivo	0%	19%	81%
Impulsivo	6%	38%	56%
Segue instruções	65%	35%	0%
Precisa ser continuamente supervisionado	19%	9%	72%

As características apresentadas levam à conclusão que comportamentos positivos e negativos coexistem, em medidas semelhantes.

3.SENTIMENTOS INTERINDIVIDUAIS: SIMPATIAS E ANTIPATIAS

Tabela 18

	FREQUENTEMENTE	AS VEZES	NÃO
Afasta-se dos outros colegas	6%	13%	81%
É amigável e bem-aceito pelos colegas	72%	28%	0%
É agressivo com os colegas	22%	31%	47%
Incomoda ou provoca os colegas	6%	35%	59%
Busca o apoio da professora	22%	62%	16%
Demonstra interesse pelas opiniões da professora	59%	38%	3%
É agressivo com a professora	38%	6%	56%
Solicita continuamente a atenção da professora	16%	37%	47%

Novamente, em medidas niveladas, os sentimentos de simpatias e antipatias são apresentados continuamente.

4. SENTIMENTOS MORAIS

Tabela 19

	FREQUENTEMENTE	AS VEZES	NAO
Participa de discussões para o estabelecimento de regras	59%	22%	19%
Segue as regras	66%	25%	9%
Demonstra respeito pela professora	78%	22%	0%
Julga os atos dos outros pela consequência	43%	41%	16%
Julga os atos dos outros pela intenção	12%	41%	47%

Alguns dos dados se chocam com as respostas emitidas pelas mesmas e também pelos sujeitos em vezes anteriores, como no caso da obediência às regras, e se chocam com a teoria apresentada, como o julgar os atos dos outros baseados na intenção.

5. O TRABALHO PEDAGÓGICO COM REGRAS

- as cinco professoras das classes afirmam trabalhar com regras;
- lista das regras:

* regras de organização (fila, roda, vez de falar, almoço), regras da classe, da escola, das atividades, regras combinadas, do dia-a-dia, regras de respeito mútuo, formar fila, não estragar material, respeitar os colegas, gostar, ter amizade com todos, não agredir fisicamente, não sair da classe sem avisar, não falar junto com os outros, respeitar os mais velhos, não sair da roda antes do término.

6. PALAVRAS MAIS UTILIZADAS PARA A DESCRIÇÃO ESPONTÂNEA DOS SUJEITOS

- Alegre, carinhoso, calmo, participante, carente, sensível, humor inconstante, criativo, esperto, agitado, amigo, agressivo, falante.

Quanto aos dados fornecidos pelas professoras nessa seção, temos as seguintes constatações a fazer: em algumas questões surgem contradições acerca de dados dos sujeitos, como por exemplo, os comportamentos de agressão e agitação não foram considerados nas categorias; o número de regras parece-nos excessivo para o trabalho com crianças dessa faixa etária; as características apresentadas no item 6 denotam um desenvolvimento afetivo satisfatório, com exceção do vocábulo "carente", que tende a ser interpretado como um desenvolvimento afetivo negativo.

PERFIL AFETIVO DOS SUJEITOS DAS CLASSES DE PERÍODO PARCIAL

1. BEM - ESTAR NA ESCOLA

Tabela 20

	FREQUENTEMENTE	AS VEZES	NÃO
Demonstra estar à vontade e geralmente feliz	72%	28%	0%
Demonstra ter experiências alegres	78%	22%	0%
Parece gostar da escola	100%	0%	0%

As professoras das classes de período parcial estabelecem, através de suas respostas, uma condição de bem-estar na escola superior à apresentada pelas crianças desse sistema de classes.

2. CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS

Tabela 21

	FREQUENTEMENTE	AS VEZES	NÃO
Perturba a ordem da classe	20%	33%	47%
É resistente à professora	6%	44%	50%
Alegre	56%	44%	0%
Triste	0%	22%	78%
Agressivo	11%	0%	89%
Impulsivo	22%	22%	56%
Segue instruções	61%	39%	0%
Precisa ser continuamente supervisionado	28%	17%	55%

As características individuais apresentadas parecem refletir atitudes e comportamentos divergentes do esperado para um bom desenvolvimento afetivo, como, por exemplo, a agressão, que não revelou número significativo nas questões anteriores.

3. SENTIMENTOS INTERINDIVIDUAIS: SIMPATIAS E ANTIPATIAS

Tabela 22

	FREQUENTEMENTE	AS VEZES	NÃO
Afasta-se dos outros colegas	11%	45%	44%
É amigável e bem aceito pelos colegas	67%	22%	11%
É agressivo com os colegas	11%	6%	83%
Incomoda ou provoca os colegas	17%	22%	61%
Busca o apoio da professora	22%	72%	6%
Demonstra interesse pelas opiniões das professoras	50%	50%	0%
É agressivo com a professora	0%	17%	83%
Solicita continuamente a atenção da professora	17%	50%	33%

Pelas respostas fornecidas, acreditamos que do ponto de vista das professoras dessas classes, as relações de antipatias são mais frequentes do que as de simpatia. Essa afirmação contradiz as respostas a que chegamos na categoria correspondente, que inclusive contou com a participação das professoras.

4. SENTIMENTOS MORAIS

Tabela 23

	FREQUENTEMENTE	ÀS VEZES	NAO
Participa de discussões para o estabelecimento de regras	45%	33%	22%
Segue as regras	50%	39%	11%
Demonstra respeito pela professora	83%	17%	0%
Julga os atos dos outros pelas consequências	33%	45%	22%
Julga os atos dos outros pela intenção	33%	50%	17%

As questões referentes à obediência das regras contradizem a primeira verbalização feita por essas professoras; os dados levam a concluir que o nível de heteronomia apresentado pelos sujeitos é mais evoluído do que o apresentado pelas crianças de período integral; outra contradição é referente ao julgamento dos atos pela intenção, o que parece divergir da teoria.

5. O TRABALHO PEDAGÓGICO COM REGRAS

- das três professoras participantes, uma afirmou trabalhar com regras e as outras duas afirmaram trabalhar com poucas;
- lista de regras: não fazer bagunça, planejar três cantos de atividades, esperar a vez, as que são discutidas pelo grupo e as que são necessárias: falar baixo, ficar sempre com o grupo, limpar e guardar materiais que utilizou, participar das atividades, fazer silêncio quando a professora estiver explicando algo.

Diferentemente do que foi apresentado pelas professoras de classes de período integral, acreditamos que o número de regras trabalhadas é satisfatório, ou, comparados ao do período integral, tímido.

O fato de duas professoras dessas classes terem optado por afirmar que trabalham poucas regras nos leva a crer que o trabalho pedagógico realmente não se faz baseado na aplicação e imposição de regras.

6. PALAVRAS MAIS UTILIZADAS PARA DESCRIÇÃO ESPONTÂNEA DOS SUJEITOS

- calmo, paciente, carinhoso, determinado, tem opinião própria, tímido, inteligente, alegre, interessado.

Inferimos, frente a esses dados, que as crianças de período parcial, segundo suas professoras, apresentam um início de relações baseadas na autonomia; a afetividade, em termos de simpatias e antipatias, sugere ser satisfatório, assim como o bem-estar na escola.

Algumas conclusões

Nosso objetivo neste trabalho, como já nos referimos anteriormente, era comparar o desenvolvimento afetivo de alunos das classes de período integral com o desenvolvimento apresentado pelas crianças matriculadas em classes de período parcial.

Além disso, firmamos como premissa para o desenvolvimento do trabalho a idéia de que os sujeitos das classes de período integral apresentariam um nível mais elementar do que as crianças do outro sistema de classe, comparando-se o desenvolvimento afetivo.

Acreditamos que essa premissa tenha se comprovado nos dados coletados, uma vez que:

- há uma ocorrência maior de situações, fatos e atitudes que contrariam os desejos ou não parecem agradáveis às crianças das classes de período integral, o que contraria o bem-estar total e a satisfação de necessidades e vontades;
- a incidência de esquivamento nas respostas das professoras foi muito maior nessas classes e sempre se referiam a causas que podem parecer constrangedoras, pois expõem as relações de sala de aula;
- a proporção de crianças que indicou atitudes e comportamentos apresentados por suas professoras que não lhes agradam, o que compromete, ainda que minimamente, a possibilidade de vivenciar relações sociais com adultos baseadas em expressão de sentimentos e opiniões;
- - a aceitação tácita e unânime de que as crianças apresentam comportamentos e atitudes "erradas", o que demonstra a incorporação de um sentimento de

inferioridade que prejudica a evolução dos sentimentos de superioridade, auto-confiança, segurança e auto-estima;

- o uso mais frequente de agressões físicas revelou menor controle de emoções, e por outro lado, a expressão de experiências de raiva, vingança, desprazer denunciou diversas relações baseadas em sentimentos de antipatias;
- a maior frequência e quantidade de agressões físicas e verbais nas classes de período integral, compromete a vivência de maior número de relações com sentimentos de simpatia e também retarda o alcance das relações recíprocas, de solidariedade, nas quais esteja sempre presente o respeito mútuo;
- aceitação em maior escala de poder absoluto do adulto, o que enfraquece a construção do eu e a crença na capacidade de autonomia;
- a obediência em maior escala às regras impostas caracteriza comportamentos relacionados a uma maior heteronomia, quando não anomia;
- a quantidade muito maior do que apresentada pelos sujeitos do outro sistema de classe de regras e sanções a que está exposto, dificultando o bem-estar, assim como a observância da necessidade de regras e a construção das mesmas.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões tratadas neste trabalho focalizaram o desenvolvimento afetivo a partir da ótica piagetiana e dentro do contexto pedagógico. Nossa contribuição aqui se encaminha no sentido de problematizar, refletir e discutir alguns pontos do trabalho pedagógico relacionados à afetividade de crianças pré-escolares, de forma que esse aspecto se constitua como presente e necessário na educação infantil. Também como não poderia deixar de ser, lançamos discussão acerca das classes de período integral. Em nossa concepção a pesquisa que se elabora em caráter qualitativo permite e requer interpretações e inferências. Gostaríamos de considerar/refletir/interpretar nos baseando nas leituras teóricas e práticas realizadas durante o processo da pesquisa.

Primeiramente, gostaríamos de colocar em discussão as classes de período integral. No primeiro capítulo desta pesquisa, fizemos uma retrospectiva histórica sobre essas classes e as de outro sistema, de onde surge a característica negativa mais imputada a essas classes, desde suas origens, que é de assistencialismo.

Em classes que funcionam, no mínimo, oito horas por dia, os cuidados ditos "assistencialistas" são fundamentais. Não acreditamos que esse objetivo deva ocupar lugar à sombra de outros, como um segundo plano.

Em nosso ponto de vista, a diferença de trabalho com crianças de período integral e parcial, reside no fato de que enquanto nessas últimas o assistencialismo ocupa uma pequena parte do trabalho pedagógico, nas classes de período integral, ele divide espaço em iguais proporções com as demais atividades.

Se aceitamos que os cuidados assistenciais com as crianças das turmas de período integral têm que ser realizados e se estes tomam grande parte do tempo da rotina diária das crianças, **por que o trabalho pedagógico com essas classes reproduzem os modelos utilizados pelas classes de período parcial?**

A própria ida à escola se dá de maneira diferente; a razão que leva às crianças a frequentarem tais classes é diferente; na maioria das vezes, a condição econômica da família é diferente (se não o fosse, as mães não trabalhariam); por que então a estrutura do trabalho educacional desenvolvido é semelhante?

Analisando essa questão sob a ótica social, podemos afirmar que as classes de período integral são alienadas: trazem para si o que é originário de outro, o que foi elaborado tendo em vista as particularidades de outro sistema de classe. Não nos colocamos aqui contrários ao aproveitamento do que já foi feito, praticado, e que alcançou resultados positivos. Fazemos oposição à tentativa de utilizar a mesma "forma" para "substâncias" diferentes. Não se trata somente de fazer as adaptações necessárias; adaptações são feitas na medida do possível.

Negar a especificidade das classes de período integral significa partir para um trabalho sem fundamentação, sem raiz. Sugerimos que a partir dos cuidados assistencialistas, se elabore o trabalho pedagógico. Não estamos nos referindo ao aproveitamento de algumas atividades assistenciais, como o banho, por exemplo, para transmitir conteúdos, ensinar *musiquinhas*, fixar as cores do sabonete, os diferentes odores dos diferentes *shampoos*. Esse aproveitamento pode e deve ocorrer, mas não pode restringir-se a isso.

Imaginamos ser grandemente prejudicado um desenvolvimento afetivo contínuo e evolutivo, vivenciando o máximo de relações e sentimentos saudáveis e prazerosos, com atividades duplicadas, sequenciais, duplamente regradas, coordenadas por duas professoras diferentes e uma monitora responsável pela parte assistencial: banho, roupas, remédios, descanso, etc.

Propomos que cada professora e especialista em educação, pessoas que tomam decisões e financiam esses sistemas de classes, que reflitam sobre a possibilidade de expor esse sistema de turnos às suas particularidades e especificidades. Sugerimos a leitura e reflexão das respostas e opiniões dadas aqui pelas crianças que frequentam essas classes e que se lhes façam outras, tendo em vista seu bem-estar na escola, estimulando o desenvolvimento integral dos alunos.

Quanto aos aspectos essencialmente pedagógicos que surgiram através das entrevistas e participação das professoras, alguns pontos precisam ser melhor discutidos.

Os resultados referentes à maior ocorrência de situações, fatos e atitudes apresentados pelas crianças das classes de período integral dizem respeito às relações interindividuais, às atividades oferecidas e à postura das professoras. Como dissemos anteriormente, as relações entre pares apresenta, afetivamente falando, dois pólos: um deles regido por sentimentos de simpatias e o outro pelos sentimentos de antipatias. É dado que as relações humanas apresentam os dois pólos, mas a busca pelo primeiro se destaca. Os adultos dispõe dos mais variados meios para aniquilar as relações que lhes causam desprazer, desconforto e o convívio com pessoas que não lhe sejam simpáticas. E a criança?

O que constatamos é que as crianças se perturbam com as experiências vivenciadas nas relações de antipatias. Quais são as atitudes da professora frente a isso? A imposição de regras: "Não pode bater e nem xingar os colegas"; "Todos têm que ser amigos"; "Não pode desrespeitar os colegas". A cobrança das regras convive com as agressões, que continuamente ocorrem. Assim se encaminha o problema: dá-se-lhe um revestimento de proibido, o que pode até reduzir esse tipo de comportamento, mas continuamente as crianças fazem uso dos mesmos.

O que podemos concluir a partir desse constatação? Que todas as crianças são agressivas? Em nosso ponto de vista, os comportamentos agressivos se

manifestam como defesa/vingança e descarga de raiva. Os sentimentos de desagrado, dor, vergonha, a emoção do medo, da perda de controle, de contato físico não-prazeroso, todos os sintomas físicos da emoção forte e decididamente, ruim. Massolo (1992,p.50) complementa que *"em cada ato agressivo que nós vemos nos seres humanos, podemos constatar uma ferida na auto-estima dessa pessoa"*. O uso das agressões físicas ou verbais é o meio de que a criança se utiliza para compensar essas feridas.

Parece-nos claro que se essas condutas são frequentes e se no espaço escolar ninguém as aprecia, temos um problema. Não um problema a ser "engolido", dando-lhe maior relevo do que realmente tem, mas um problema a ser remediado. A professora, enquanto modelo frequentemente admirado e imitado por seus alunos, pode contribuir na amenização deste problema se mantém seus sentimentos controlados, se suas atitudes e postura expressam auto-estima, alegria, calma, tranquilidade e satisfação de estar desenvolvendo função profissional de que gosta.

Se as atividades desenvolvidas na pré-escola pedem efetivamente a participação das crianças, seus interesses e necessidades são atendidos: ela pode expressá-los desenhando, brincando, jogando, divertindo-se e a agressividade é canalizada para essas ações. Assim se torna possível diminuir a ocorrência de desentendimentos entre as crianças, uma vez que esses são frequentes em períodos de ociosidade. Além disso, as relações afetivas estabelecidas entre a professora e os alunos se apresentam mais sadias e prazerosas quando não se fazem necessários a imposição de regras ou cobrança do cumprimento dessas. Este hábito desgasta o relacionamento entre professora e alunos, torna o ambiente de classe tenso e coercitivo além de que, as crianças ainda não apresentam condições de firmar "pactos absolutos" pois, como dissemos anteriormente, não sentem as regras como necessárias, portanto, não as incorporam, independentemente da frequência que escute falar delas e sobre elas.

Fernandez (*ib.*) afirma que a agressividade é necessária ao ser humano, mas não traduzida em violência ou atos que ferem, verbal ou fisicamente falando. Ela se refere a agressividade que se vincula ao ato criativo que possibilita à criança utilizar a sua pulsão saudável de domínio *"com a capacidade de transformar o mundo"* (p.175).

Encontramos na explanação de suas idéias a reafirmação de nossas crenças sobre o deslocamento da agressividade para realização de atividades; a criança que frequentemente apresenta atitudes de agressão,

... está mostrando um déficit na experiência lúdica, na experiência de jogo. Está mostrando um déficit no espaço que lhe foi dado para mostrar o que ela pode. É uma criança a quem não é permitido mostrar que pode terá dificuldades de fazer coisas e produzir (ib.,p.176).

Segundo Wallon (*apud* Seber 1995), as discórdias, desentendimentos e agressões entre pares ocorrem porque o sentimento de grupo não se pronuncia apenas em detrimento dos laços afetivos. A convivência implica obrigações, interesses e necessidades que são firmadas em comum. Relacionamentos mais estáveis são desenvolvidos mediante a vivência, não surgem repentinamente e não ocorrem se impostos por pessoas exteriores a essas relações. O sentimento de socialização evolui quando a criança compreende os intercâmbios sociais, isto é, quando considera o seu ponto de vista e o de seus pares.

Outra referência que fizemos quanto à agressividade foi em relação à professora enquanto modelo. Mantovani de Assis (1995, p.24) afirma que:

A professora deve ter sempre presente que seu comportamento serve de modelo para a imitação pois a criança em idade pré-escolar tende a imitar os modelos que valoriza. Consequentemente, ela não poderá exhibir comportamentos que não devam ser imitados pela criança. Assim, por exemplo, se a professora tem o mau hábito de gritar com as crianças, estas por certo, imitarão esse comportamento e passarão a gritar umas com as outras.

Isso quer dizer que o simples fato de a professora agir com agressividade estimula que os alunos utilizem de comportamentos agressivos em suas relações com os colegas, professora e com ela mesma, por estar imitando esse

comportamento ou como mecanismo de defesa. As atitudes agressivas não necessariamente são representadas por agressões físicas ou verbais. A agressividade pode se fazer presente na fala, gestos ou expressões, geralmente percebidas pelas crianças. Essas atitudes geram tensões que fazem emergir ansiedades. Essas últimas dificilmente coabitam com a calma e a tranquilidade, pontos imprescindíveis na efetivação do trabalho que busca atingir o desenvolvimento infantil harmonioso.

Por tudo isso, é necessária uma reflexão sobre o modo como se está preenchendo o tempo da criança na pré-escola, sobre a intensidade e a natureza da agressividade e hostilidade que a professora aplica no exercício de sua função, assim como se devem efetivar medidas para amenizar essas condutas.

Outro ponto que consideramos interessante nos resultados da pesquisa foi o fato de os sujeitos terem “aderido” à idéia de apresentarem comportamentos/atitudes erradas e/ou desagradáveis. Primeiramente, analisemos esta afirmação: se 100% das crianças tomam atitudes semelhantes, parece-nos possível considerar tratar-se de comportamentos comuns à criança pré-escolar.

A descrição de tais atitudes e comportamentos infantis comprova essa hipótese: as crianças “bagunçam”, agridem, derrubam/pegam os materiais, desenham feio e errado. Mas a bagunça se caracteriza como negativa pelo ponto de vista de quem? De quem a consome ou a de quem a impede? É o desenho feio/errado? É uma opinião comum? Questões relativas ao gosto são coletivas? Como se efetiva o respeito necessário às capacidades e interesses de cada aluno?

Temos um indício do que seja a “tal bagunça” nesse contexto; esse indício nos é fornecido pelas professoras, por suas respostas relativas à mesma questão feita às crianças; a bagunça pode ser traduzida nestes comportamentos: incomodar ou provocar colegas, agitação, falar alto, conversar “paralelamente”, conversar na hora das atividades. Novamente cremos que essas atitudes e comportamentos podem ser ou não erradas ou desagradáveis: é questão de ponto de vista de quem

faz e de quem contempla; as crianças se sentem incomodadas e provocadas? O que é agitação? E quanto a essa forma de comunicação humana - falar - seja alto, sozinho, com alguém do lado, em frente, longe ou perto: não seria excessivamente rígido impor horários para essa ação?

Do ponto de vista afetivo, como se torna possível a livre expressão de sentimentos e emoções, a auto-confiança, valorização e a satisfação de desejos e necessidades? Se as crianças conversam espontaneamente é porque esse ato se traduz como um desejo e uma necessidade. Por outro lado, se ele é apontado como um mau comportamento algumas das capacidades infantis não estão sendo estimuladas: as interações com pares, a comunicação enquanto exercício da linguagem e como forma de expressão.

Quanto ao desenho, esse ganha rotulação negativa se comparado à outro: quem está estabelecendo essas comparações? O que está sendo feito para que as crianças não se sintam inferiores aos colegas e que não tenham vergonha/medo de fazer suas representações gráficas? Mais do que prevenir, como esta forma de representação está sendo estimulada nos sujeitos que proferiram estas afirmações? A adoção desse tipo de expressão na pré-escola está possibilitando o desenvolvimento de todos os aspectos de desenvolvimento ou está a serviço da aprendizagem de padrões?

Certamente esses fatos têm o poder de prejudicar ou auxiliar o desenvolvimento afetivo das crianças, portanto, constituem ponto de reflexão e ação, no sentido de que o trabalho pedagógico se perde quando seus participantes manifestam muitas diferenças e cada qual caminha para um lado.

Outro tema gerado pelos resultados da coleta de dados é o da obediência e o uso de regras; afirmamos anteriormente que os alunos de classes de período integral costumam obedecer às imposições adultas em escala maior do que as crianças de classes de período parcial, bem como estão sujeitos a um número maior de regras.

Percebemos que geralmente as professoras apresentam uma tendência a se preocupar excessivamente com a disciplina em sala de aula; se assim não o fosse, a prática de introduzir regras não seria encontrada nas pré-escolas. Parecem ser impulsionadas pelo temor de perder o controle da classe. Essa expressão "controle" está sendo banida das escolas, uma vez que são entendidas como sinônimo de práticas autoritárias, mas corresponde à realidade; se a professora coordena as atividades, é o único adulto presente no espaço de sala-de-aula e exerce essa função de coordenação a título de trabalho, espera-se dela um controle.

Por que crianças precisam ser controladas, supervisionadas? É oportuna a resposta: "porque as crianças não sabem ainda se cuidar/se virar sozinhas; pode lhes acontecer alguma coisa; a responsabilidade de cuidar para que nada de ruim aconteça a elas é da professora; para que se garanta a segurança delas". Esses argumentos são verdadeiros, mas quando colocados em ação, ultrapassam e muito a questão da segurança, do bem-estar e do esquivamento a experiências negativas e acidentes; Nestas justificativas encontradas na forma de discurso, o objetivo é o de preservação e, na prática, de controle no sentido literal da palavra.

Acreditamos que isso ocorra pela dificuldade sentida por um grande número de professoras de ensinar, cuidar, preservar, desenvolver, estimular, avaliar, observar; além de que, os espaços destinados a essas ações são povoados por vinte, trinta crianças, diferentes, com necessidades e interesses também diferentes. A professora precisa dar conta das tarefas citadas, não as crianças. Como conciliar todas essas tarefas? Unificando. Controlando. Centralizando decisões. Não há um "meio-termo" para essa questão?

Crianças estão sujeitas a um controle exacerbado quando são privadas de tomar decisões, experimentar momentos de reflexão, de descoberta e vivência de situações que apreciam; em especial, quando vistas como objeto de padronização de comportamentos, tendo em vista um modelo. O papel da professora não é o de controlar os alunos mas sim propiciar o desenvolvimento integral deles respeitando

a liberdade de cada um e estimulando as diferenças que apresentam. Isso só se torna possível quando não se faz presente no trabalho da professora a tendência da uniformidade de comportamentos e atitudes.

No intuito de contribuir para a reflexão dos que se interessam pela educação pré-escolar acerca do que foi exposto até aqui, gostaríamos de discutir a obediência às regras e sua imposição.

Segundo Seber (*op.cit*), o intercâmbio entre crianças e professor é uma extensão das relações da criança com o seu meio familiar; assim, ela se submete às regularidades impostas pelos adultos; tal fato é compreensível pois desde seu nascimento ela está acostumada a ser cuidada e orientada. Já que as regras acabam aparecendo pela iniciativa do adulto, no mínimo, elas devem ser compreendidas pela criança, não somente necessárias a professora.

É comum observarmos a não observância da regra pelos alunos. Nesse caso, o que faz a professora? Geralmente não conversa em particular com a criança que descumpriu a regra, mas envolve todo o grupo, faz uma "roda de conversa" mais demorada, tensa, permeada de exortações. As professoras se enganam quando afirmam que a participação de todos é necessária para que "o grupo exija da criança infratora a consciência de seu ato **errôneo**"; na verdade, é uma indução e uma forma de legitimar o que ela já tem em mente. Se a professora já tem pré-estabelecido seu objetivo e o tipo de sanção a ser utilizado, não há porque envolver o grupo todo, despendendo o tempo e as energias infantis com algo que não lhes diz respeito.

As professoras devem buscar comprovar se as crianças participam da elaboração das regras, se elas discutem, dão opiniões", pois às vezes um número reduzido de crianças participa nas conversas sobre regras. O cuidado deve ser tomado para não generalizar de forma a deturpar o fato como sendo uma combinação do grupo. Uma parte do grupo não pode responder por todos porque as demais crianças não se manifestaram - a professora é que transforma os silêncios

em concordância. Esses silêncios podem ser traduzidos por distração das crianças ou incompreensão do assunto; o que elas percebem é que **a professora não aprecia algumas atitudes e comportamentos.**

Mantovani de Assis (*op.cit.*) afirma que a criança pré-escolar é incapaz de cooperar por não saber coordenar os pontos de vista diferentes dos seus. A criança se encontra demasiadamente centrada em si mesma para poder considerar o outro, e a consciência dos deveres e liberdades próprios e alheios requer relações de reciprocidade, baseadas em respeito mútuo, que a criança muitas vezes ainda não vivenciou.

A obediência exagerada ocorre intensivamente quando as regras não são vistas como necessárias pelos alunos. Elas são “respeitadas” somente quando a criança percebe que pode ser descoberta e experimenta o temor de sanções. Segundo Kamii (*s.d.*), as punições podem desembocar em três consequências: o cálculo de risco, a conformidade cega e a revolta. Nenhuma delas representa os resultados que as professoras almejam.

A moral da obediência é traduzida pela heteronomia e salienta Vinha (1997):
É importante esclarecer que, tanto a heteronomia quanto a anomia, são inevitáveis para o desenvolvimento de uma moral autônoma. Isto é, para o indivíduo ir da anomia para a autonomia moral, é necessário passar pela heteronomia. Não se pode pular etapas. A criança pequena é heterônoma, e aos poucos vai descentrando-se, num processo de construção, de interação dela com o meio em que vive, em que ela descobrirá os outros, as regras que regem as relações sociais (p.119).

Se concordamos que as crianças pequenas não vêem necessidade de regras, não as incorporam, pois lhes são impostas e assim permanecem exteriores a elas, determinar regras é despender tempo em algo que não vai se consumir, além de informar para as crianças o que elas não devem fazer.

Segundo Piaget (1932/1994), a disciplina não está constituída na consciência da criança; ela traduz moderação e domínio de si - para a criança não há limites para o seu querer, nem equilíbrio para suas emoções e tendências instintivas. Ele

discorda que seja papel do professor impor regras às crianças; para ele, a disciplina só é vivida quando o trabalho pedagógico conta com a iniciativa e a atividade da criança *".... é inútil, por outro lado, pretender transformar do exterior o pensamento da criança, quando seus gostos de pesquisa ativa e sua necessidade de cooperação bastam para assegurar um desenvolvimento intelectual normal"*. (ib.,p.300) e ainda: *"... não é perder seu tempo deixar a criança adquirir por si própria o hábito do trabalho e da disciplina interior. No domínio moral, como no campo intelectual, só possuímos realmente o que conquistamos por nós próprios"* (ib.,p.272).

Finalizando, propomo-nos a tecer considerações específicas sobre o desenvolvimento afetivo apresentado pelas crianças pré-operatórias e sua vinculação à prática pedagógica.

Como vimos, as crianças do período representacional apresentam o surgimento de sentimentos e afetos que funcionam num duplo aspecto: individual (interior) e dirigidos às pessoas (exterior). Esses dois aspectos se influenciam mutuamente, de forma que quando uma criança agride outra, está também agredindo-se; ela se percebe a partir do modo como é tratada; a valorização que percebe nos outros se reflete na própria maneira de se ver.

Como pode a escola/professora efetivar as "tarefas" quanto ao desenvolvimento da afetividade? São várias as maneiras possíveis no sentido de colaborar para a evolução afetiva da criança e também para a propiciação de situações frequentes em que ela possa simplesmente "viver" sentimentos e emoções positivas.

Na primeira pergunta feita, os sujeitos que participaram da pesquisa afirmaram gostar de ir à escola. Isso por si só já é uma grande conquista; mas deter-se exclusivamente nesta constatação não contribuirá para o desenvolvimento afetivo infantil. É necessário continuar "caminhando" pelas perguntas feitas e respostas obtidas para poder se assegurar de que as práticas pedagógicas

adotadas realmente englobam o aspecto afetivo. As crianças gostam de frequentar a escola por quê? Para brincar, conhecer, experienciar, experimentar, rir, gastar energias, enfim, atividades prazerosas, que requeiram ação, decisão, descoberta, invenção, trocas, companhias. Quais são essas atividades? As expressões plásticas, gráficas, as brincadeiras simbólicas ou de regras, jogos, os brinquedos recreativos. Cabe aqui questionar o tempo estabelecido para essas atividades; se são elas as preferidas, será que o tempo destinado a realização delas é suficiente para satisfazer as necessidades e os interesses infantis?

Os sujeitos gostam das professoras. Por que? Como já vimos, a criança manifesta necessidade de amor e, estando em ambiente onde convive com outras pessoas, transfere e multiplica sua afeição para os adultos e crianças que estejam perto de si. O que as crianças apreciam na professora? Que ela leve aos brinquedos recreativos, ensine e ofereça atividades, faça carinhos, converse com as crianças. Seria possível que essa afeição fosse mais intensa? G. Mauco (1972), afirma que o estreitamento afetivo da professora com seus alunos é necessário, mas algumas pessoas podem pensar que, relacionamentos em escola com crianças não necessitam aprofundar-se, uma vez que são estabelecidos por questão profissional. Mantovani de Assis (1982), dirigindo-se à essas questões, afirma que a professora deve *desenvolver "amor às crianças"*. Quando os relacionamentos professora-criança são estreitados, as trocas afetivas positivas são possibilitadas.

Por outro lado, o que os alunos não apreciam na professora? Que elas gritem, adivirtam, punam, exortem, briguem, retomem e cobrem o cumprimento das regras, interfiram nas relações deles com seus pares, intervenham nos trabalhos infantis, separem os colegas com os quais travam conversas. As professoras devem desconsiderar essas opiniões infantis?

Mas também as professoras não apreciam alguns comportamentos apresentados por seus alunos. O que eles fazem que as professoras não apreciam? Que bagunçem, briguem, agridam verbalmente, derrubem materiais, desenhem "sem capricho, sem esforço", brinquem de maneiras que não concordam, mintam,

não guardem os materiais utilizados, incomodem e provoquem uns aos outros, falem alto, conversem demais, chorem.

Quais entre essas atitudes e comportamentos promovem o desenvolvimento afetivo das crianças e quais as que o prejudicam? Para responder a esta indagação, partimos de dois princípios: primeiro, que se atente para a frequência dessas atitudes e o modo como se dão; segundo, parece-nos crucial a análise do que as professoras consideram como negativo ou positivo tomando como base as opiniões de seus alunos. A conformidade e a decisão sobre quais atitudes devem ser revistas, mantidas ou substituídas é uma construção do grupo classe.

É relevante notar que todas as crianças entrevistadas têm amigos. Qual é o aproveitamento deste fato para um viver afetivo ótimo? Propiciar, o máximo possível, atividades em que essas amizades possam desenvolver-se e efetivar, o mínimo possível, situações nas quais não seja possível o diálogo espontâneo entre crianças. Por outro lado, as crianças também afirmam não gostar de outras. Por quê?

Não nos esqueçamos de que os sentimentos e percepções afetivas das crianças são intensos e buscam satisfação. Há de se ter um cuidado no sentido de não cristalizar algumas atitudes infantis e rotulá-las em seguida, como parte da identidade da criança. Se as atividades oferecidas na classe são realizadas em pequenos grupos, por exemplo, e a responsabilidade pela tomada de decisões não se encontra centrada na professora, as crianças vão necessariamente precisar umas das outras e resolver suas diferenças quando isso lhes for essencial. Mas essa deve ser uma decisão própria, não imposta pelo adulto que anseia por uma fraternidade absoluta entre as crianças, contrariando a natureza afetiva que se apresenta com os pólos negativo e positivo, instituindo equilíbrio de sentimentos, emoções e afetos.

Discutindo/fomentando outras questões, lembramos que as crianças assinalaram uma série de proibições na escola. Elas realmente seguem as

recomendações e regras ou não? Quais regras respeitam e quais não respeitam? Se as respeitam, o fazem porque necessitam delas? É possível afirmar que as regras são compreendidas pelos alunos? A oportunidade de responder essas questões se dá quando a professora observa/conversa/interage com seus alunos de modo a considerar as suas idéias e opiniões.

Propomos aos profissionais da educação e principalmente às professoras que observem cuidadosamente os comportamentos e atitudes dos alunos para obter avaliação da prática adotada, e diretrizes para auxiliar o desenvolvimento infantil partindo de informações "da fonte": quais são os interesses e necessidades das crianças e o que lhes causa cansaço, distração, desinteresse; quais são as atividades, situações ou momentos em que eles demonstram criatividade, prazer e confiança e quais são as situações que eles demonstram inibição, insegurança e medo.

Essas indagações que levantamos aqui têm o intuito de abrir caminhos e demonstrar como as práticas pedagógicas se apresentam quase mecanizadas: não se questiona sobre o que se deve e o que não se deve ser feito, se é fundamental fazer mudanças radicais ou pequenas adaptações. Só um trabalho que esteja permanentemente sob o crivo da avaliação/reflexão, pode assegurar melhores chances de resultados positivos.

BIBLIOGRAFIA

7.1 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATTRO, Antonio M. **Dicionário Terminológico de Jean Piaget**. Tradução de Lino de Macedo. São Paulo: Pioneira [1966], 1978.
- BLOCH, Marc-André. **Traité de Psychologie de L'Enfant**. Paris: Presses Universitaires de France, v.4, 1970.
- CAMARGO DE ASSIS, Múcio. **Política Educacional, Democratização Ensino e Fracasso Escolar: do discurso à realidade**. São Paulo: Pucc, 1982, Cap. I ell.
- CLAPARÈDE, Edouard. **A Educação Funcional**. Tradução Jayme Grabois. São Paulo: Nacional. Bibliotheca Pedagógica Brasileira. Série III. Actualidades Pedagógicas. v. IV [1930], 1933.
- DE LA TAILLE ... [et al.]. **Piaget, Vygostky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1992.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FLAVELL, Jonh H. **A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget**. 4ª ed. Tradução de Maria H.S. Patto. São Paulo: Pioneira.[1965], 1992.
- FERNANDEZ, Alícia. **Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem?** In Esther Pillar Grossi (org.) **Paixão de Aprender**. 2ª ed. Rio de Janeiro; Vozes. [1992], 1993.
- INHELDER, B., BOVET, M., SINCLAIR, H. **Aprendizagem e Estruturas do Conhecimento**. [s.t.], [s.ed]. São Paulo: Saraiva [1974], 1977.
- INHELDER, Bärbel. **Le Diagnostic du Raisonnement chez les Débiles Mentaux**. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel, Suisse. [s.d.] .
- KAMII, Constance. **Obediência não é o bastante**. In Coletânea AMAE Educando: Construindo a Alfabetização. Belo Horizonte: Almeida Publicidade, pp.38-40 [s.d].
- KISHIMOTO, Tizuko M. **A pré-escola na República**. Revista Pro-Posições. 1990, Dez. nº 3, pp. 55-66.

- LJUBTSCHENKO, V., VALENTE, N. (orgs.) **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Darcy Ribeiro**. São Paulo: Edicon. 1997.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **Inteligência, Vida Social e Afetividade**. In XII Encontro Nacional dos Professores do Proepre. Construtivismo e Educação. Campinas: Unicamp. 1995, pp. 61-66.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **Uma Nova Metodologia de Educação Pré-Escolar**. 7ª ed. São Paulo: Pioneira. [1979], 1993.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **Desenvolvendo a função simbólica na pré-escola**. Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-Escolar: Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre. Campinas: Unicamp. 1980. (mimeo).
- _____. **Aspecto Afetivo: desenvolvimento afetivo do pré-escolar**. Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-Escolar. Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre. Campinas: Unicamp. 1982. (mimeo)
- _____. **Curiosidade, motivação e criatividade**. Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-Escolar. Aperfeiçoamento de pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre. Campinas: Unicamp. 1982. (mimeo).
- _____. & MANTOAN, Maria Teresa E. **A Construção das Estruturas da Inteligência na Criança**. Unicamp. 1981. (mimeo).
- MASSOLO, Miguel. **Agressividade: um enfoque psicanalítico**. In Esther Pillar Grossi (org.). **Paixão de Aprender**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, [1992], 1993.
- MAUCO, Georges. **Educación de la Sensibilidad en el Nino**. [s.t.], [s.ed.]. [s.l.] Aguilar, 1972.
- MENIN, Maria S.S. **Desenvolvimento Moral**. In Lino de Macedo (org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1996, pp. 37-104.
- MOREIRA, Ana A.A. **O Espaço do Desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola. [s.d.].
- OLIVEIRA, Vera B. **A brincadeira e o desenho da criança de 0 a 6 anos: uma avaliação psicopedagógica**. In Avaliação Psicopedagógica da Criança de Zero a Seis Anos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- OLIVEIRA, Zilma M. .. [et al.] **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

- PIAGET, Jean. **A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas**. Tradução de Marion M.S.Pena. Rio de Janeiro: Zahar. [1975], 1976.
- PIAGET, Jean. **A Psicologia da Inteligência**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. [1967], 1977.
- PIAGET, Jean. **A Representação do Mundo na Criança**. Tradução de Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record. [1926], [s.d.]
- _____. **La Représentation du Monde chez l'Enfant**. 4ª ed. Paris: Presses Universitaires de France. [1926], 1972.
- _____. **Les Relations entre l'Affectivité et l'Intelligence dans le Développement Mental de l'Enfant**. Paris: Centre de Documentation Universitaire, 1954.
- _____. **O Juízo Moral na Criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus. [1932], 1994.
- _____. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4ª ed. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara. [1936/1966], 1987.
- _____. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução de Maria Alice M. D'Amorim e Paulo S.L. Silva. 15. imp. Rio de Janeiro: Forense [1964], 1987.
- _____. **The Relation of Affectivity to Intelligence in the Mental Development of the Child**. Tradução de Ana Lúcia Sícoli Petty. [1962], 1990.
- _____. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Dirceu A. Lindoso. 8. imp. Rio de Janeiro: Forense. [1969], 1988.
- _____. **Problemas de Epistemologia Genética**. Tradução de Célia E.A. Di Piero. Rio de Janeiro: Forense. [1972], 1973.
- _____. & BÄRBEL, Inhelder. **A Psicologia da Criança**. Tradução de Otávio M. Cajado. 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand. [1966], 1994.
- RAPPAPORT, Clara R... [et al.] **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: EPU. v. 1, 1981.
- SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, [1987], 1988.
- SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do Pré-Escolar: uma visão construtivista**. São Paulo: Moderna, 1995.
- TORRES, Marcia Z. **O Método Clínico de Jean Piaget**. USP:IPUSP. 1995 (mimeo).

VINH-BANG. **La méthode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant.** In Psychologie et Épistémologie Génétiques: thèmes piagetiens. Paris: Dunod. 1966.

VINH-BANG. **O Método Clínico e a Pesquisa em Psicologia Infantil.** Tradução de Márcia Z. Torres. USP:IPUSP. [s.d].

VINHA, Telma P. **O Educador e a Moralidade Infantil numa Perspectiva Construtivista.** Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp. v. I, 1997.

7.2 BIBLIOGRAFIA SUPLEMENTAR

- ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. 4ª ed. São Paulo: Ars Poética. [1994], 1994.
- DAMAZIO, Reinaldo L. **O que é Criança**. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos (204). 1988.
- DEHEINZELIN, Monique. **Construtivismo: A Poética das Transformações**. São Paulo: Ática, 1996.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação Infantil: aspectos da legislação - do Departamento da Criança ao Projeto Jorge Hage**. Revista Pro-Posições. 1990, Jul. nº 2, pp. 66-79.
- GROSSI, Esther P., BORDIN, J. (orgs.) **Paixão de Aprender**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes. [1992], 1993.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**. 21ª ed. Porto Alegre: Mediação. [1991], 1996.
- KATZ, D ... [et al.]. **Psicologia das Idades** [s.t.], [s.l.]: Manole, [s.ed.], 1988.
- KRAMER, Sonia (org.). **Com a Pré-Escola nas Mãos**. São Paulo: Ática, 1991.
- MACEDO, Lino. **Ensaaios Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1994.
- MACEDO, Lino (org.) **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1996.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. [et al.] **Piaget: teoria e prática**. In IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética e XIII Encontro Nacional de Professores do Proepre. Campinas: Unicamp, 1996.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **A Solicitação do Meio e a Construção das Estruturas Lógicas Elementares na Criança**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp. 1976.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **Aspecto Afetivo: sugestões de atividades**. Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-Escolar. Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre. Campinas: Unicamp. 1982. (mimeo).
- _____. **Avaliação do desenvolvimento da criança**. Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-Escolar. Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre. Campinas; Unicamp. 1980. (mimeo).

- _____. **Planejamento, execução e avaliação.** Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-Escolar. Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre. Campinas: Unicamp. 1984.
- _____. **Programa de Educação Pré-Escolar: objetivos, atividades e/ou conteúdos.** Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-Escolar. Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre. Campinas: Unicamp. 1981.
- MOYSÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar.** Campinas: Papirus. 1996.
- NICOLAU, Marieta L.M. **A Educação Pré-Escolar.** 9ª ed. São Paulo: Ática. [s.ed.], 1997.
- PATTO, Maria H.S. **A Produção do Fracasso Escolar.** [s.t.] 3.reimp., São Paulo: [s.e.], [s.ed.], 1993
- PIAGET, Jean... [et al.] . **Los Anos Postergados: a primeira infância.** Buenos Aires: Paidós - UNICEF, 1975.
- PIAGET, Jean. **Para Onde Vai a Educação?** Tradução de Ivette Braga. 11º ed. Rio de Janeiro: José Olympio. [1972/s.d], 1991.
- PIAGET, Jean. **Introduccion: Objeto Y Metodos de La Epistemologia Genética.** In Introduccion a La Epistemologia Genetica: el pensamiento matemático. Buenos Aires: Paidós, v. I, 1975.
- PULASKI, Mary Ann S. **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Guanabara -Koogan. [1971], 1986.
- ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Creche.** São Paulo: Cortez. 1989.
- SEBER, Maria da Glória. **Construção da Inteligência pela Criança.** 3ª ed. São Paulo: Scipione, [s.ed.], 1993.
- SNYDERS. Georges. **Alunos Felizes** .Tradução de Cátia A.P. Silva. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra . [1993], 1996.
- THIESSEN, M.L., BEAL, A.R. **Pré-Escola, Tempo de Educar.** 4ª ed. São Paulo: Ática . [s.ed], 1991.
- VEIGA. Ilma P.A. CARDOSO, M.H. F. **Escola Fundamental, Currículo e Ensino.** 2ª ed. Campinas: Papirus. [s.ed.], 1995.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. Tradução de Esméria Rovai. 4ª ed. São Paulo: Pioneira. [1989/s.d.], 1996.

WEREBE, Maria J.G., NADEL- BRULFERT, J.(orgs.) **Henri Wallon**. Tradução de Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986.

ANEXO I

Roteiro de Entrevista do Desenvolvimento Afetivo: bem-estar na escola, sentimentos de simpatias e antipatias

Aluno:
Classe:

Idade:
Professora(s):

- 1- Gosta de ir à escola? Por quê?
- 2- Gosta de permanecer o dia todo na escola ou preferia ficar por meio período?
(só para sujeitos das classes de período integral)
- 3- Quais as atividades que mais gosta na escola?
- 4- Ocorrem fatos, situações ou são tomadas atitudes que não gosta? Quais?
- 5- Gosta da(s) professora(s)? Por quê?
- 6- A(s) professora(s) toma(m) atitudes que não gosta? Quais?
- 7- Apresenta comportamentos ou toma atitudes que a(s) professora(s) não gosta(m)? Quais?
- 8- Tem amigos? Por que são amigos e/ou por que gosta deles?
- 9- Tem crianças na classe/escola que não gosta? Por que não gosta deles?
- 10- Agride fisicamente os colegas de classe? Por quê?

ANEXO II

Roteiro de Entrevista do Desenvolvimento Afetivo: sentimentos morais de regras, punição e justiça.

Aluno:
Classe:

Idade:
Professora(s):

- 1- O que não pode fazer na escola/classe? Por que não pode?
- 2- Quem são as pessoas que falam o que pode fazer e o que não pode?
- 3- Quem manda na escola/classe?
- 4- Você cumpre as regras/obedece? Por quê?
- 5- Você conhece a brincadeira do "Ovo-Choco"? Como se brinca? Será que pode mudar as regras dessa brincadeira? Por quê?
- 6- História: Um menino chamado Joãozinho quebrou um brinquedo do seu irmãozinho. O que seria preciso fazer então: 1- dar à ele um brinquedo do Joãozinho; 2- o Joãozinho deve consertar o brinquedo quebrado; 3- deixar o Joãozinho de castigo uma semana. O que deve ser feito? O que é mais certo? Por quê? Se fosse o Joãozinho o que preferia fazer? Por quê?

ANEXO III

Atividade de expressão gráfica (desenho)

Aluno:
Classe:

Idade:
Professora(s):

O QUE GOSTA NA ESCOLA	O QUE NÃO GOSTA NA ESCOLA

ANEXO IV

Roteiro de Avaliação do Aspecto Afetivo: características individuais

Aluno:

Idade:

Classe:

Professora:

	Frequentemente	Às vezes	Não
Perturba a ordem da classe			
É resistente à professora			
Alegre			
Triste			
Agressivo			
Impulsivo			
Segue instruções			
Precisa ser continuamente supervisionado			

ANEXO V**Roteiro de Avaliação do Aspecto Afetivo: bem-estar na escola**

Aluno:

Idade:

Classe:

Professora:

	Frequentemente	Às vezes	Não
Demonstra estar à vontade e geralmente feliz			
Demonstra ter experiências alegres			
Parece gostar da escola			

ANEXO VI

Roteiro de Avaliação do Aspecto Afetivo: sentimentos de simpatias e antipatias

Aluno:
Classe:

Idade:
Professora:

	Frequentemente	Às vezes	Não
Afasta-se dos outros colegas			
É amigável e bem aceito pelos colegas			
É agressivo com seus colegas			
Incomoda ou provoca os colegas			
Busca o apoio da professora			
Demonstra interesse pelas opiniões da professora			
É agressivo com a professora			

ANEXO VII

Roteiro para Avaliação do Aspecto Afetivo: sentimentos morais de regras, punição e justiça

Aluno:
Classe:

Idade:
Professora:

	Frequentemente	Às vezes	Não
Participa de discussões para estabelecimento de regras			
Segue as regras			
Demonstra respeito pela professora			
Julga os atos dos outros pela consequência			
Julga os atos dos outros pela intenção			

ANEXO VIII

Questionário sobre o Desenvolvimento Afetivo: características individuais, bem-estar na escola, sentimentos de simpatias e antipatias e sentimentos morais de regras.

Aluno:
Classe:

Idade:
Professora:

- 1- Quais as atividades que _____ mais gosta?
- 2- Ocorrem fatos, situações ou são tomadas atitudes que _____ não gosta? Quais?
- 3- Você toma atitudes que _____ não gosta? Quais?
- 4- _____ apresenta comportamentos ou toma atitudes que você não gosta? Quais?
- 5- Os alunos se agriem? Por que se agriem?
- 6- O que não pode fazer na escola/classe? Por que não pode?
- 7- _____ cumpre as regras/obedece?
- 8- Características individuais de _____: