

RAQUEL TEIXEIRA

**UM ESTUDO SOBRE INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE CRIANÇAS
PRÉ-ESCOLARES**

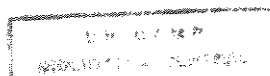
**CAMPINAS - S.P.
1997**

RAQUEL TEIXEIRA

UM ESTUDO SOBRE INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE CRIANÇAS PRÉ-
ESCOLARES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CAMPINAS - S.P.
1997

041420



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	
Unicamp	
T235a	
V	Ex.
TOMBO BC/	31807
PROC.	284/97
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	21/10/97
N.º CPD	

CM-00102235-9

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

T235a Teixeira, Raquel
Atitudes cooperativas no contexto escolar / Raquel
Teixeira . - Campinas, SP : [s.n.], 1997.

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

1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Psicologia educacional. 3. Psicologia do desenvolvimento. 4. Moral. 5. Autonomia. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

RAQUEL TEIXEIRA

**UM ESTUDO SOBRE INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE CRIANÇAS PRÉ-
ESCOLARES**

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por Raquel
Teixeira e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 21/08/97.....

Assinatura: Orlygm de Azeis.....

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa foi o de verificar se crianças pré-escolares trabalhando em pares manifestam condutas cooperativas capazes de contribuir para engendrar a cooperação futura.

Participaram deste estudo vinte crianças alunas de uma pré-escola pública de Uberlândia - M.G..

Para realizar as observações utilizaram-se roteiros com os critérios específicos para cada atividade. Estes roteiros foram elaborados de acordo com a obra "*O Julgamento Moral na Criança*" e continham os passos a serem percorridos pelas crianças quando caminham em direção à cooperação.

Foram criadas quatro situações de observação por meio de atividades (Pintura com um único pincel e Canetas coloridas presas a um barbante) e jogos (Montar com blocos e Quebra-cabeças / dominó).

A análise qualitativa dos resultados baseou-se nas condutas que os sujeitos dispostos, em pares, tiveram em cada situação, tendo-se o cuidado de acrescentar a cada fala, o contexto e a linguagem corporal que a acompanhava e relacionando com a teoria de Piaget. As condutas foram classificadas em três níveis.

A presença de três níveis de condutas cooperativas em comparação ao esperado quando as relações são de cooperação foi relacionada a um movimento em direção às cooperações, confirmando a hipótese de que crianças entre 4-6 anos já apresentam condutas cooperativas capazes de engendrar a cooperação futura. Uma atuação do ambiente a nível de intervenção foi proposta.

ABSTRACT

The main purpose of this research was to verify if preschool children working together in peers manifest cooperative conducts that are able to engender the future cooperation.

There have participated from the research twenty children from a public preschool of Uberlândia - M. G..

To achieve the observations were utilize guides with the specific criterions to each activity. These guides were elaborated according to the book "*The Moral Judgement in child*" and they contained the paces to go throught by the children when they walk towards cooperation.

There were created four observation situations with activities (Painting with only one brush and Penholders tied by a baler twine) and games (Building with blocks and Puzzle / domino).

The qualitative analysis from the results was based on the subjects conducts in peers at each situation, taking care to adding to each speak the corresponding context and corporal language and reporting to the Piaget's theory. The conducts were classified at three levels.

The presence of three conducts's levels comparing to the expected when the relations are cooperative was relationed to a moving towards the conjunct operations, sustaining the hypothesis that four to six aged children can already exhibit cooperative conducts that are able to engender the future cooperation. An environment atuation as an intervention was proposed.

Dissertação apresentada como exigência parcial para a 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 orientação da prof. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis.

Comissão Julgadora:

Maria Thereza Obayz

Rosely Brunel

Clayton de Assis

Aos meus pais:
Nivon e Cleuza

AGRADECIMENTOS

Ao longo da realização deste estudo algumas pessoas com quem interagi ajudaram expressivamente para torná-lo possível. Com carinho agradeço:

* à professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, minha orientadora, pela forma afetuosa com que me recebeu como orientanda. Sua confiança em minha capacidade representou um importante estímulo diante daquela situação de mudança e desafio. Fico muito grata por ter incentivado meu desenvolvimento e ter sido paciente com minhas dúvidas, sugerindo leituras valiosas, estimulando e encorajando sempre.

* à direção, professores, funcionários e alunos da E. E. P. Alice Paes, pela recepção amistosa e confiante, pela possibilidade de realizar a pesquisa de campo e pelas condições criadas para este fim;

* às amigas Lia L. Zaia, Roberta Rocha, Telma P. Vinha, Jussara Tortella e Eliete Godoy pela solidariedade e interesse, pela atenção e disposição em ajudar, pelos materiais emprestados;

* às professoras Dra. Rosely P. Brenelli e Dra. Maria Thereza C. C. de Souza, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação;

* ao CNPq, pela Bolsa de Estudos concedida;

* a todas as pessoas que me ajudaram no lado pessoal: familiares e amigos;

* a todos que me deram força e ajudaram a crescer como pessoa minha gratidão.

SUMÁRIO

I - DA INTRODUÇÃO

1. Da caracterização do estudo
2. Da cognição social e não social
3. Do modelo piagetiano e período pré-operatório
4. Da interação social, juízo moral e afetividade em Piaget
5. Do construtivismo, o educador e a cooperação

II - DO MÉTODO

III - DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

IV - DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

V - DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VI - DOS ANEXOS

I - DA INTRODUÇÃO

1. DA CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Vive-se uma época bastante conturbada em diversos setores do convívio cotidiano, o que faz repensar uma série de questões até a pouco consideradas estáticas e definidas.

A qualidade de vida e o modo como é orientada, o teor dos relacionamentos estabelecidos, enfim, a forma de atuar no mundo está cada vez mais determinada pelo comprometimento que se demonstra com um ideal comum a todo ser humano, a uma sinergia estabelecida entre coisas e pessoas em favor da justiça, harmonia e equidade.

Quando se fala sobre o bem estar comum refere-se à participação coletiva, a uma construção permeada por objetivos convergentes em sua essência. As trocas, negociações e acordos são o resultado de raciocínios afins, de operações conjuntas, em última instância, da cooperação presente no grupo.

Acredita-se que a forma pela qual se recebe a educação exerça forte influência sobre o caminho que terão as relações interindividuais como adultos. Piaget procura desde o início do século analisar as relações humanas com a obra *O Julgamento Moral na Criança*. Já em 1969 afirma que

“(...) o objetivo principal da educação é compor a razão intelectual e moral; como não se pode moldá-la de fora, a questão é encontrar o meio e os métodos convenientes para ajudar a criança a constituí-la por si mesma, isto é, alcançar no plano intelectual a coerência e a objetividade e no plano moral a reciprocidade” (Piaget, J. 1969, 1982, p. 163).

Para Piaget o ambiente cooperativo no interior do qual as pessoas possam estabelecer relações recíprocas e simétricas é o único capaz de permitir o alcance dos níveis mais elevados de organização do pensamento e da consciência moral.

Em todos os campos já se sente a necessidade de desenvolver equipes de trabalho com filosofias mais participativas em detrimento da coerção ou coação imposta por um centralização rigorosa. Ainda que na família e na escola estejam presentes as posturas de transmissão cultural de padrões e conteúdos vigentes na sociedade, a realidade e as exigências de um mercado cada vez mais competitivo obrigam a procurar novas alternativas que contribuam para formar um cidadão autônomo e colaborador, capaz de estabelecer uma síntese entre os seus próprios interesses e necessidades e as do grupo social em que se insere.

A questão deve ser pensada e analisada a nível de sua gênese. Como esperar que os indivíduos formem ambientes cooperativos e priorizem trabalhar e viver em participação, se desde crianças não forem preparados para esta tarefa? Como saber se já na pré-escola estas crianças não desenvolvem condutas cooperativas (levar em conta o outro, tolerar, agir em conjunto e planejar a ação) que poderão engendrar a cooperação futura? Como entender este processo em direção à cooperação?

Considerando que para Piaget entre os 4 e 6 anos de idade (período pré-operatório com trocas pré-cooperativas) as operações conjuntas em co-operações ainda não são possíveis, decidiu-se pesquisar se existe, entre os vários tipos de interações apresentados por crianças em situação diádica e realizando atividades lúdicas, algumas condutas cooperativas

que podem constituir-se num caminho para engendrar a cooperação numa etapa posterior do desenvolvimento cognitivo.

A fim de tentar entender as condutas cooperativas das crianças, surgiu o interesse em analisá-las em duplas e investigar, a partir dos pressupostos teóricos extraídos da obra *O Julgamento Moral na Criança*, quais seriam as nuances percebidas nas condutas das crianças ao realizar tarefas comuns que poderiam indicar uma maior ou menor proximidade aos níveis de cooperação. Ou por outra: identificar que tipo de conduta as crianças manifestam quando ultrapassam estágios menos avançados de cooperação em direção aos mais evoluídos.

O problema norteador desta pesquisa foi o seguinte: as interações entre crianças na pré-escola podem conter elementos de cooperação? Crianças entre 4 e 6 anos apresentam condutas cooperativas quando realizam trabalhos em pequenos grupos? Como estas condutas cooperativas vão caminhando em direção à cooperação? Por meio de que etapas (passos) ocorre este aprimoramento na qualidade da interação participativa?

Para responder a estas questões, o presente trabalho fará, inicialmente, um levantamento de pesquisas que o influenciaram significativamente. Em seguida, tratará da cognição social e não social. Prosseguirá com uma explanação teórica a respeito do Modelo Piagetiano e Período pré-operatório (trocas pré-cooperativas). Na sequência relatará sobre a interação social, juízo moral e afetividade em Piaget. Haverá então, uma exposição sobre o educador e a cooperação numa proposta construtivista. Será concluído com a análise e discussão dos resultados.

As pesquisas que influenciaram este trabalho dizem respeito a diversas situações em que a cooperação tem sido estudada e refletem a importância do estudo dos fatores sociais e outros aspectos abordados (Interações, Moralidade, Solicitação do meio) para a educação.

Nielsin (1951) estudando o trabalho comum de crianças de idades diferentes, procedeu ora observando diretamente atividades espontâneas, ora submetendo a criança a dispositivos que necessitam de um mínimo de organização: trabalhar aos pares, em mesas muito pequenas, dispor de um único lápis para desenhar, ou de lápis amarrados um ao outro, utilizar um material comum, etc. Obteve dois tipos de resultados. De um lado, observou uma evolução mais ou menos regular do trabalho solitário à colaboração, não tendo o trabalho solitário eventual dos grandes a mesma significação não intencional e não “consciente” que o dos pequenos, os quais, trabalhando cada qual para si, sentem-se em sinergia e em comunhão com seus vizinhos, mas sem se ocuparem do que eles fazem em detalhe. Por outro lado, constatou uma dificuldade inicial mais ou menos sistemática de achar e até de procurar modos de colaboração, como se esta não constituísse um fim específico que se busca por si mesmo, com métodos apropriados (Piaget, J. 1966, 1978).

Assis (1976) investiga a possibilidade de favorecer o desenvolvimento intelectual de crianças na pré-escola, quando submetidas a um processo de solicitação do meio. Seus resultados foram úteis para a tentativa de se evitar o atraso constatado em crianças de 7 a 9 anos, em séries iniciais das escolas de Campinas, uma vez que demonstraram ser possível acelerar a construção de estruturas lógicas elementares. Atualmente, o PROEPRE (Programa de Educação Infantil e de Primeiro Grau), fundamentado pelo estudo, prepara

professores para empregarem uma prática pedagógica embasada nos pressupostos piagetianos de maneira a desenvolver e propiciar um ambiente ideal para a pré-escola.

Benloch (1981) aponta a pequena quantidade de estudos que permitam estimular a construção de conhecimentos dos fatores sociais em escolares mais jovens. Para ela esta lacuna deve-se à falta de preocupação das instituições escolares em educar as crianças na cooperação. A autora parte do princípio de que o conhecimento social mais primário, sem o qual o indivíduo humano não poderá entender as diferentes relações sobre as quais se apóiam os sistemas sociais e suas diferentes produções culturais, é o resultado de sua cooperação com as pessoas que o rodeiam. Realiza um minucioso estudo sobre o desenvolvimento da cooperação, observando como diferentes grupos de crianças construíam uma estação de trem e o tipo de cooperação que atribuíam ao pessoal da estação. Conclui, a partir de seus primeiros trabalhos, que a cooperação toma formas distintas de acordo com a idade e evolui estreitamente ligada ao pensamento infantil, podendo ser estimulada por meio de múltiplos procedimentos. Pedindo às crianças que chegassem a um acordo prévio das respostas a dar e comparando o trabalho individual ao grupal, seus resultados mostram que os acordos infantis não são da mesma natureza daqueles que possam tomar um grupo de adultos. A autora analisa e descreve a forma como estes vão evoluindo ao longo do tempo. Finalizando, a experimentadora critica a escola por favorecer relações competitivas entre as crianças e por subjugar as interações espontâneas ao período extra-classe.

Doise e Mugny (1981) investigam o processo de desenvolvimento da cooperação interindividual. Utilizam um jogo que exige a coordenação de ações: deslocar um móvel ligado a um fio. Aplicam-no a quatro tipos distintos de estruturas sociais: comparam a

performance grupal à individual, confirmando a superioridade da primeira; comparam a performance de um grupo hierarquizado a outro livre, confirmando a superioridade do segundo; comparam grupos impossibilitados de comunicação verbal aos livres e concluem que antes dos 10 anos o desempenho melhor está na dependência de comunicação verbal; e por último, investigam a coordenação interindividual como precedente e causadora da intraindividual, comprovando a necessidade de pré-requisitos intelectuais para o benefício com as trocas, fato que explicaria a melhora progressiva com a idade e a limitação das crianças pré-escolares em co-operar. Sublinham a necessidade do conflito sócio-cognitivo para garantir uma interação construtiva.

Zaia (1985) compara a estruturação cognitiva de crianças a partir de soluções de problemas em situações individuais e grupais com crianças de diferentes níveis de desenvolvimento. Observa que nos grupos em que se estabeleceram trocas entre todos os parceiros e naqueles em que dois sujeitos interagiram ativamente e um limitou-se a concordar, todos os sujeitos apresentaram progressos mais amplos que nos grupos em que essas trocas foram prejudicadas, ora pela dominação de um, ora por semelhanças nos pontos de vista dos parceiros.

Brenelli (1986) observa o comportamento de sujeitos em situação de jogo analisando as coordenações realizadas, a construção de observáveis, as operações subjacentes às regras, a cooperação e a tomada de consciência das relações lógicas presentes no jogo. Seus resultados permitiram concluir que a idade e o nível operatório influenciam resultados melhores.

Souza (1990) analisa versões dadas por crianças de 9 a 11 anos a estória do Chapeuzinho Vermelho comprovando uma correspondência entre a forma de reconstituir a fábula e o nível operatório das crianças. Discute os resultados observados em termos de um interrelacionamento entre os aspectos cognitivos e afetivos.

Araújo (1993) realiza um estudo a fim de estabelecer relações entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança. Compara três situações (e populações) distintas observando as interações sociais e intelectuais presentes em cada um e aplica provas de julgamento moral de Piaget a todas as crianças. Sua conclusão é que as crianças que pertencem a uma classe quem apresenta um ambiente cooperativo, manifestam um julgamento moral mais desenvolvido e mais autonomia do que aquelas que vivenciam ambientes autoritários.

Lukjanenko (1995) estuda a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado. Utiliza-se das “Entrevistas de Julgamento Moral de Kohlberg” para avaliar o julgamento moral dos professores e de uma Ficha de Observação para avaliar o ambiente. Sua hipótese é confirmada: os níveis de julgamento moral podem ser relacionados ao ambiente em sala de aula, sendo que professores com nível mais elevado de julgamento moral proporcionaram um ambiente mais “cooperativo” do que aqueles com um nível menos elevado de julgamento moral.

Tortella (1996) analisa noções sobre amizade apresentadas por crianças de 5-6 anos a partir de entrevistas individuais e acompanha atividades coletivas realizadas em sala de aula. Comprova sua hipótese segundo a qual as noções que envolvem relações vão demonstrar características específicas da faixa etária da criança.

Godoy (1996) investiga a representação social de crianças pré-escolares a respeito da diversidade étnica presente no seu contexto social. Analisa as falas e julgamentos apresentados a respeito da questão a partir de entrevistas com as crianças e seus familiares, além de observar situações naturais em sala de aula. Seus resultados confirmam uma dualidade no pensamento infantil entre o que lhe é subjetivo e imposto pela ideologia coletiva. Discute a necessidade da instituição escolar e o educador proporcionarem condições para que as crianças expressem seus sentimentos e idéias sobre a questão.

2. DA COGNIÇÃO SOCIAL E NÃO SOCIAL

O estudo da cognição social (Grusec & Lytton, 1988) refere-se ao conhecimento e pensamento das pessoas sobre eventos psicológicos - aqueles que ocorrem tanto nos outros quanto em nós mesmos - e às concepções de relacionamento social. No que diz respeito ao conhecimento dos outros, o foco tem sido em eventos do pensamento, sentimentos, intenções e motivações do outro, além da percepção de suas personalidades. Quanto ao conhecimento do eu a atenção tem sido centrada no desenvolvimento da noção individual de si mesmo como distinta dos outros. Enfim, sobre os relacionamentos sociais, têm sido abordados temas tais como o conceito de amizade, honestidade e autoridade, além de concepções de sociedade e governo.

Na concepção teórica de Piaget (1965, 1973) o meio social é preconizado enquanto fator de interferência ativa na velocidade de construção do conhecimento infantil do mundo físico. Desta forma, o autor não distingue a forma de raciocínio sobre o mundo físico e

social. Analisa em conjunto tanto a cognição social quanto a não social, uma vez que ambas envolvem princípios de compreensão unificados.

Flavell (1985) aponta paralelos entre cognição social e não-social tratando-as como facetas de um mesmo processo intelectual. Afirma que tanto o pensamento não social quanto social procedem da aparência superficial para o domínio da construção de uma realidade inferida. As crianças respondem a suas impressões imediatas ao invés de pensarem sobre o processo e características internas do fenômeno observado.

Em segundo lugar, em ambos os domínios a criança atenta-se inicialmente para a característica mais saliente de um evento. A respeito dos fatores que levam à escolha dos amigos, por exemplo, percebe-se que nesta idade os determinantes são bastante superficiais e subjetivos havendo, por parte dos pesquisadores desta tema, uma certa dúvida a respeito de até que ponto as crianças da pré-escola realmente conhecem seus melhores amigos. Field; Miller & Field (1994) observam e entrevistam dezesseis pré-escolares a respeito desta questão, concluindo que as razões que os levam a ter amigos incluem “para brincar” e por que “gostam” dos mesmos. Perguntados sobre as características de seus melhores amigos, suas respostas abrangiam a cor do cabelo, a idade e o peso. De qualquer maneira, independente do grau e do nível de conhecimento das características um do outro na relação de amizade estabelecida neste período, esta já reflete uma certa diferenciação eu/outros, juntamente com alguma tomada da perspectiva alheia e ação em seu benefício, fatores que estão amplamente condicionados pelo afeto presente nestes encontros.

Em terceiro lugar, o mundo é percebido como invariante em ambos os domínios. Objetos existem além do tempo e as pessoas possuem identidades particulares que persistem

na presença de variações de humor ou comportamentos. Além disto, o pensamento torna-se mais abstrato e hipotético em ambas as áreas.

Existem, no entanto, algumas diferenças entre o raciocínio sobre o mundo físico e social. As pessoas são claramente diferentes dos objetos físicos - diferenças que levaram a sugerir que as estruturas cognitivas sobre o pensamento a respeito deles pudesse ser diferente (Hoffman, 1981, in Grusec & Lytton, 1988). O conhecimento das condutas das pessoas deve ser baseado menos na lógica e mais na probabilidade uma vez que respondem à ação de forças internas e externas. O significado de sua ação depende do relacionamento que o observador acredita haver entre elas. A mudança constante das pessoas com a idade cria problemas claros para a constatação de qualquer consistência e permanência de condutas (Grusec & Lytton, 1988).

Apesar de que estas diferenças poderiam sugerir que o desenvolvimento da cognição social deveria vir depois da cognição sobre o mundo físico, Hoffman (ibidem) sugere que certas características da cognição social tornam mais fácil seu desenvolvimento. Devido ao fato de ocorrer num contexto social pelo qual há oportunidade para “feedback”, as crianças poderiam, com mais frequência, descobrir se cometeram um erro nestas situações do que quando estão lidando com objetos físicos que não participam ou respondem. Hoffman (ibidem) também sublinha a importância da emoção no conhecimento dos outros. Reações de empatia a outros tornam a criança sensível, despertando-na para os outros, facilitando a reconhecimento de situações sociais e motivando-a a entender cognitivamente a condição psicológica do outro.

Assim, o argumento de que processos separados perpassam o pensamento sobre o mundo físico e social não se justifica para o autor. Flavell (1985) sustenta que seria insensato enfatizar o papel do domínio específico dos processos cognitivos, afirmando que *“... a cabeça que pensa sobre o mundo social é a mesma que pensa sobre o mundo não social”* (p.122). O autor acredita que cognição social e não social sejam diferentes o bastante para justificar considerações separadas. Isto não significaria, contudo, que se assumisse, para os dois processos de pensar, uma forma qualitativamente diferente de funcionamento. As semelhanças dos dois domínios do ponto de vista qualitativo justificaria a utilização dos mesmos meios para desenvolver ambos os raciocínios.

Avançando esta visão, a ênfase estabelecida pelos temas transversais (Sastre, G.; Silvestre, N. e Moreno, M.; 1980) refere-se a uma coeducação pela qual se priorize os aspectos de uma análise sequencial da resolução de conflitos interpessoais uma vez que os processos envolvidos nestes raciocínios seriam os mesmos da resolução de problemas físicos.

Explora-se o desenvolvimento de temas transversais que naturalmente surgem no decorrer de atividades cotidianas. Assim, a título de exemplo, durante uma aula de educação física (futebol) pode-se promover discussões sobre as agressões nos estádios, a promoção da saúde, o respeito pelo companheiro. Desta forma, são fundamentais a utilização de diferentes recursos pedagógicos e a convicção de que quem estiver à frente de uma determinada atividade deverá comportar-se como um educador, não somente como instrutor.

Entende-se a co-educação como uma forma de Educação, com um processo unitário de integração e modificação recíproca considerando a heterogeneidade (sexo, idade, nível sócio-econômico, condição física, etc.) dos atores sociais envolvidos. Deve-se fundamentar a atuação pedagógica apoiada na ação e reflexão. Elimina-se qualquer hierarquia na relação mestre-aprendiz. O alicerce é a troca e a reciprocidade.

Tal empreendimento requer um sistema escolar flexível e dialogante que proporcione à criança o acesso aos elementos necessários para desvendar os aspectos funcionais que perpassam a aparência formal da organização da instituição em questão e para iniciá-la no conhecimento do mundo social num sentido amplo.

Prioriza-se a aplicação direta à educação dos conhecimentos científicos acerca do mundo social. Isto significa assumir explicitamente a importância dos fatores sociais ao invés de tomá-los apenas como um subproduto. A preocupação com a transmissão de conteúdos das disciplinas formais é ampliada englobando-se aspectos sociais. São enfatizados procedimentos que contribuam para uma formação mais abrangente em termos de relações afetivas, interações sociais, autonomia, igualdade de oportunidades nas relações micro e macro-sociais, o desenvolvimento da preocupação com a saúde e o meio ambiente, interesses cívicos e questões mais extensas como o bem estar social e paz mundial.

Esta nova abordagem dos fins da educação e da aprendizagem exige, por conseguinte, uma reformulação curricular e estrutural em torno de objetivos e conteúdos que incluam os instrumentos necessários à formação de pessoas mais autônomas, responsáveis, conscientes de seus direitos e deveres, afetivas, cooperativas e solidárias, enfim, preparadas para responder às expectativas e exigências de um novo milênio.

A principal proposta é a de que o eixo central da aprendizagem seja criado a partir de um contínuo entre a vida cotidiana e o conhecimento científico vistos sob uma outra forma de linguagem. A aplicação do conteúdo destas formulações teóricas seria realizada mediante alternativas que invertessem a prioridade educativa de desenvolver conhecimentos acadêmicos específicos. Com a programação de unidades didáticas focar-se-iam as relações infantis no âmbito da resolução de conflitos entre as crianças e na sociedade como um todo e, primordialmente, centrando-se nas interações positivas destes relacionamentos.

“Na educação social da criança dever-se-á, portanto, estimular a compreensão das instituições e relações sociais a partir da análise das diferentes interações que estabelece com todos e cada um dos aspectos ou fatores sociais de seu meio. Assim, será necessário colocar-se especial interesse em que a criança abstraia a informação social da análise de suas ações sobre as relações e instituições sociais. (Sastre, G.; Silvestre, N.; Moreno, M.; 1980, pg. 60).

Neste sentido, tem aumentado o volume de publicações cujo enfoque principal concentra-se no desenvolvimento de algum aspecto do raciocínio social, quer a nível das representações infantis sobre seu ambiente, quer a nível de uma análise interindividual dos fatores intervenientes presentes em grupos operativos nas escolas.

Delval (1994) analisa, a partir de entrevistas apoiadas no método clínico, a representação do mundo social pela criança, investigando aspectos das noções econômicas e políticas, da visão infantil do trabalho, entre outras.

Sobre as questões interindividuais Doise e Mugny (1981) e Perret-Clermont (1978) desenvolveram seu trabalho com a preocupação a respeito dos conflitos existentes nas relações interpessoais e maneiras de solucioná-los.

Os estudos recentes priorizam trabalhos com grupos e procuram proporcionar às crianças uma tomada de consciência dos diferentes tipos de relações estabelecidas entre os

colegas. Objetiva-se levá-las a identificar e analisar aspectos positivos e negativos destes contatos e a diferenciar seus próprios sentimentos dos alheios.

Sendo assim, acredita-se que os frutos do desenvolvimento serão semelhantes independente de sua ênfase concentrar-se no desenvolvimento de aspectos do raciocínio físico ou social. Destaca-se o papel da cooperação neste processo uma vez que representa uma união de esforços no exercício constante da busca de desenvolvimento de ações conjuntas para a realização de objetivos comuns, fundamentada no potencial cooperativo e no sentimento comunitário de cada um dos participantes do processo. Assim, estreitam-se os laços de solidariedade, parceria e confiança mútua de forma a fortalecer as ações de perseverar, compartilhar sucessos e insucessos, compreender e aceitar o outro, como elementos constitutivos do processo de co-evolução do Homem.

Desta forma, estar-se-ia promovendo a emancipação do indivíduo. A criança buscaria independência e liberdade enquanto ser único e total. Encorajar-se-ia o despertar, a busca da autonomia, o indagar, o explorar das experiências a fim de procurar seu significado. O verdadeiro desenvolvimento dar-se-ia por intermédio da criatividade e da autenticidade, da capacidade de discernir criticamente e elaborar genuinamente suas próprias razões de existir.

3. DO MODELO PIAGETIANO

Piaget elaborou uma obra importante para a compreensão do tema discutido neste trabalho, qual seja o das condutas cooperativas, sendo analisadas logo no início do desenvolvimento do Homem com vistas a proporcionar uma discussão em torno da

necessidade e possibilidade do ambiente (especialmente a escola e a nível mais precoce a pré-escola) estar intervindo para promover uma qualidade melhor neste processo.

Considera-se necessário situar o leitor dos princípios norteadores de seu pensamento e produção teórica.

Os estudos de Piaget deram ênfase principal à investigação da natureza do desenvolvimento, especialmente do desenvolvimento intelectual da criança. Sua preocupação inicial era sobre como o indivíduo desenvolve o pensamento lógico-matemático, estendendo-se daí para o conhecimento lógico global.

Ao contrário das teorias empiristas - preconizadoras da aquisição de conhecimentos por meio dos sentidos; e racionalistas - para as quais o conhecimento seria fruto da razão, e os sentidos passíveis de conduzirem ao erro; Piaget adota uma posição pela qual o conhecimento seria construído a partir da interação entre a experiência sensorial e o raciocínio, por intermédio da atividade mediadora e da elaboração do sujeito. Neste sentido, é considerado um autor interacionista. Além disto, o conhecimento a seu ver (Pulaski, 1980) desenvolve-se durante um longo e lento processo de relacionar novas idéias e atividades às anteriores.

Estuda o processo evolutivo e a gênese do conhecimento (psicogênese) com vistas a pormenorizar os processos mentais envolvidos nas situações de resolução de problemas e que tipo de mecanismos ocorrem na criança para possibilitar aquele tipo de atuação.

Enfoca o pensamento e as noções que o sujeito apresenta sobre o mundo e objetos reais. Estes, em si mesmos, permanecem em segundo plano, uma vez que o interesse está

voltado para o processo de produção e origens do conhecimento. Define como Epistemologia Genética tal enfoque.

Trabalha com a noção de “sujeito epistêmico” para referir-se àquele que passa por modificações ao longo da construção do conhecimento. Nessa perspectiva, ao ver uma ação sendo realizada, sua preocupação seria identificar as hipóteses cognitivas utilizadas pelo indivíduo para levá-la a um fim.

O objeto de estudo de Piaget são as trocas entre sujeito e objeto e os processos das estruturas em expansão:

“A natureza de uma realidade viva não é revelada unicamente por seus estados iniciais nem por seus estados terminais, mas pelo processo mesmo de suas transformações(...). O que importa é a lei de construção, isto é, o sistema operatório em sua constituição progressiva” (Piaget, 1950, 1975, p.17).

No presente trabalho, em que se estuda as condutas cooperativas na pré-escola, a preocupação concentra-se na gênese e evolução destas em direção à cooperação. O foco será concentrado nos passos que as crianças vão dando em seu processo de desenvolvimento da cooperação. Serão observadas as condutas que apresentam e as transformações que sofrem ao longo do tempo.

Desta forma, a necessidade de adaptar-se faz com que o sujeito organize seus esquemas (conhecimentos) em sistemas integrados de ações num processo de equilíbrio progressiva e que tende ao alcance das operações formais. Para Piaget as estruturas operatórias condicionam-se por tais necessidades funcionais próprias a toda organização viva. Neste sentido, pode-se entendê-lo como um autor construtivista: a criança organiza e desenvolve por si mesma todos os recursos de que necessita para progredir cognitivamente.

“Desde que se proporcione condições mínimas para assegurar um funcionamento normal, a criança reproduz, pelo seu próprio funcionamento, condições que conduzem ‘as construções operatórias’” (Piaget, in Coll C. & Gilliéron, C., 1983, p.45).

Um ambiente rico e desafiador que estimule o estabelecimento de relações e o teste de hipóteses deveria ser introduzido na vida escolar da criança por meio da participação direta do professor em seu papel de arranjar as situações para que tais idéias sejam concretizadas. No caso do desenvolvimento da cooperação este procedimento seria vital, e como estabelecido no capítulo sobre cognição social e não social, acabaria por estimular outras noções em virtude das trocas intelectuais propiciadas pela discussão e intercâmbio das informações.

Neste contexto, o desenvolvimento produz as estruturas lógicas (sistemas de esquemas em inter-relação) que permitem ao indivíduo atuar sobre o mundo de formas cada vez mais flexíveis e complexas e com uma certa regularidade de organização. As estruturas mentais e os novos modos de funcionamento mental que implicam resultam do esforço do sujeito para entender o mundo externo, compreender seus eventos e sistematizar suas idéias num todo coerente. Sua atuação sempre ocorre no sentido de dar explicações aos eventos; contudo, estas vão ficando cada vez mais ricas, flexíveis e coerentes, no decorrer do desenvolvimento.

“O nível de competência intelectual de uma pessoa em determinado momento de seu desenvolvimento depende tanto da natureza e do número de esquemas que possui como da maneira como tais esquemas podem combinar-se e coordenar-se entre si” (Coll, C. & Gilliéron, C., 1983, p.35).

Para Piaget (1964, 1987) o desenvolvimento estaria, então, na dependência de quatro fatores fundamentais. Em primeiro lugar viria a maturação biológica e o

desenvolvimento das estruturas orgânicas hereditárias, propiciando condições de responder ao meio e um potencial para assimilar e estruturar novas informações a partir dele.

Logo em seguida estaria a experiência física com os objetos e a observação sobre como reagem à ação, possibilitando inclusive, a construção de relações lógicas e relações entre estas, representadas apenas na mente do sujeito. Esses pensamentos ou operações mentais emergem de ações motoras e experiências sensoriais e são interiorizados, uma vez que a experiência não é somente um registro, mas uma estruturação ativa: assimilação a esquemas lógicos-matemáticos. Assim, convém ressaltar (Ortega, E. M., 1980) que apesar de Piaget não subestimar a experiência com objetos para o desenvolvimento intelectual, coloca-a como subordinada à ação estruturante do sujeito: *“As experiências são importantes na medida em que as ações dos sujeitos são estruturantes e ao coordenar-se dão lugar a conhecimentos lógico-matemáticos”* (pg. 83).

Um terceiro fator seriam as experiências sociais, o contato com outras pessoas, que possibilitariam trocas de informações e o chamado “conflito sócio-cognitivo”, ou seja, perturbações no equilíbrio que surgem na interação social. O uso do termo social justifica-se na medida em que ocorre entre duas ou mais pessoas e a partir de informações, idéias e opiniões proporcionadas pelo outro. A denominação cognitivo baseia-se no fato de que tal conflito também se situa num plano intelectual intraindividual. (Enesco I. 1992). Tais interações e transmissões sociais não prescindiriam, no entanto, da assimilação ativa da criança, viabilizada por instrumentos operatórios adequados.

O último fator seria a equilibração que coordenaria os outros três e faria surgir estados progressivos de equilíbrio: *“o desenvolvimento é uma equilibração progressiva a*

partir de um estado inferior até um estado mais elevado de equilíbrio” (Piaget, J., 1964, 1987, p.11). É o mais importante de todos sendo o que distingue a teoria de Piaget das demais correntes de desenvolvimento, correspondendo a um “estado constante” (Pulaski, 1980) num sistema de equilíbrio e coordenação em permanente mudança entre o organismo e o seu meio, em que a resposta do ambiente contribui para um processo constante de reorganização interna auto-regulada. Além desses fatores, a afetividade também exerceria um papel importante no processo de desenvolvimento intelectual havendo inclusive uma certa reciprocidade entre ambos:

“As motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo. Nunca há ação puramente intelectual, assim como também não há atos que sejam puramente afetivos” (Piaget, J., 1964, 1987, p.37).

Piaget apresenta o desenvolvimento cognitivo em termos de períodos (estágios), cada qual constituindo-se de estruturas integradas em conjunto e definidos por diferentes formas de interação com o ambiente e maneiras típicas de agir e pensar de acordo com a faixa etária.

Até o fim do segundo ano de vida (Piaget, 1966, 1978) os esquemas de ação são coordenados respeitando regras (identidade, associatividade, reversibilidade, composição interna) que traduzem o aparecimento das primeiras estruturas intelectuais equilibradas que permitem à criança estruturar a ação prática a nível espaço-temporal e causal. Com o aparecimento da função simbólica e dos primeiros esquemas representativos, entre 2 e 7 anos, o pensamento torna-se pré-operatório procedendo por intuições: o raciocínio é caracterizado por egocentrismo, artificialismo e irreversibilidade. Entre 8 e 11 anos os esquemas representativos começam a coordenar-se. Surgem as operações e com elas o

domínio da reversibilidade no plano da representação (capacidade de representar uma ação e a ação inversa que a anula) ajudando na construção de novos invariantes cognitivos. O equilíbrio das trocas cognitivas é mais rico, mais estável e mais aberto quanto a seu alcance. Entre os 11 e os 15 anos as operações desligam-se do plano da manipulação concreta, o indivíduo consegue agrupar representações em estruturas equilibradas e tem acesso a um raciocínio hipotético-dedutivo, característico das operações formais.

Desta forma, Piaget concebe o desenvolvimento do conhecimento humano como um processo lento e que não depende exclusivamente das estruturas biológicas inatas, mas sobretudo de uma troca com o ambiente que, de acordo com as alterações produzidas pela ação, fornece subsídios avaliativos para orientar a reconstrução interna do sujeito, no sentido de auto-regular-se de acordo com a situação. O organismo se adapta, portanto, ao material novo que lhe é apresentado. A adaptação constitui a essência do funcionamento intelectual e se apresenta como assimilação (o indivíduo incorpora à sua atividade valores, idéias, pessoas, transformando-os em algo próprio) e como um mecanismo inverso dirigido ao meio, acomodação, por meio do qual o indivíduo leva em conta as propriedades específicas do objeto em questão, modificando suas antigas estruturas a fim de dominar a nova situação.

O PERÍODO PRÉ-OPERATÓRIO

Considera-se importante ilustrar o que acontece com o indivíduo, do ponto de vista intelectual, na faixa etária analisada neste estudo. Far-se-á uma breve descrição do que Piaget denomina o Período Pré-operatório.

O período do pensamento pré-operatório abrange o fim do período sensório-motor (2 anos) até o início da construção das operações concretas (6-7 anos) e será descrito uma vez que abarca a faixa etária estudada neste trabalho girando em torno dos 4-6 anos de idade.

O pensamento representativo (Flavell, 1992) apresenta uma vantagem muito grande em relação a seu antecedente: a capacidade simbólica que permite a abrangência simultânea de vários eventos isolados num todo único, organizado e sintetizado. A criança neste período, ao invés de simplesmente unir as ações e percepções sem nenhum critério de ordem sequencial, apresenta procedimentos mais eficientes e eficazes com agilidade e mobilidade de pensamento.

Neste estágio ocorre a instrumentalização estrutural para a capacidade de, representando uma ação no presente, evocar o passado e antecipar o futuro. O pensamento amplia seu campo para além das ações e dos objetos concretos, apresentando a capacidade de diferenciar significantes (linguagem, imagem mental, gesto), de significados (objeto, acontecimento, esquema conceitual), evocando um sem referência ao outro. Tal função é chamada “simbólica” pelo fato de gerar representações.

A capacidade simbólica, por sua vez, permite o desenvolvimento progressivo das funções de assimilação e acomodação, sobretudo desta última, por meio da imitação interiorizada e apta a converter-se em pensamento (sob forma de imagem interna) a fim de orientar a ação futura.

Contudo, para que haja um desenvolvimento saudável, tanto a nível intelectual quanto afetivo, Piaget salienta a importância do equilíbrio entre assimilações e acomodações, ou em outros termos, entre o jogo e a imitação.

“É portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções: tal é o jogo, que transforma o real, por assimilação mais ou menos pura, às necessidades do eu, ao passo que a imitação (quando constitui um fim em si mesma) é a acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores a inteligência é o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação” (Piaget, J., 1966, 1978, p.56).

Assim, o jogo simbólico (Assis, 1994), que constitui a brincadeira de faz-de-conta, caracteriza este período em que a criança não se prende a regras e a finalidade de jogar liga-se à necessidade de dar vazão a fantasias e desejos.

Num certo sentido a criança neste período confunde o jogo e o brinquedo com a realidade em si mesma. Para ela as regras são as mesmas em ambas as circunstâncias inclusive na ausência de razões lógicas.

Uma característica básica deste estágio diz respeito ao egocentrismo da criança em relação a suas representações levando-as a admitir (Piaget, 1924, 1967) que falam umas às outras, e que se escutam efetivamente, na crença de que cada um de seus pensamentos é comum e compreensível a todas não necessitando de nenhum esclarecimento.

Esta forma egocêntrica de pensamento (Piaget, 1966, 1989) revela-se intermediária entre o pensamento autístico e o pensamento inteligente devido a seu pequeno grau de comunicabilidade. A criança não está totalmente pronta para a socialização por ser incapaz de adaptar sua comunicação às necessidades dos ouvintes. Demonstra, nestes termos, uma ampla dificuldade de assumir o papel do outro, de mudar de perspectiva, de considerar seu próprio ponto de vista como apenas mais um entre tantos e de tentar coordená-lo com os demais.

Além da interferência na relação com o outro, prejudicada pela não percepção da necessidade de explicar seu raciocínio, a criança também apresenta uma baixa capacidade de tratar seus próprios processos mentais como objetos de pensamento, impossibilitando uma tomada de consciência de suas ações. Segundo Piaget (1924, 1967), as relações interpessoais tomariam um papel essencial na proporção direta do grau de discussões e discordâncias que ocasionam. Apenas por intermédio deste processo de confronto de perspectivas o pensamento poderia auto-justificar-se e tornar-se apto a acatar normas lógico-sociais de não contradição e coerência, obrigando a criança a refletir sobre o que pensa e o que pensam os outros.

“Não são as coisas que bastam para levar o espírito à necessidade de verificação, já que as próprias coisas são moldadas pelo espírito. (...) É o choque de nosso pensamento com o dos outros que produz em nós a dúvida e a necessidade de provar. Sem os outros, as decepções da experiência nos levariam a uma supercompensação de imaginação e ao delírio. (...) É a necessidade social de compartilhar o pensamento dos outros, de comunicar o nosso e de convercer, que está na origem de nossa necessidade de verificação” (Piaget, J., 1924, 1967, p.191).

Na medida em que vai passando por uma série de decepções e pela experiência da resistência dos outros, a criança torna-se cada vez mais impulsionada no sentido de conscientizar-se de sua subjetividade, e de sentir como singulares suas vontades e seus afetos.

“A consciência do eu é o produto de uma dissociação do real, e não uma intuição primitiva, e esta dissociação é produzida por fatores sociais, isto é, a diferenciação dos pontos de vista dos outros e do ponto de vista próprio” (Piaget, J., 1926, p.109).

O pensamento da criança pré-operatória encontra-se centrado em relação à capacidade de considerar múltiplos aspectos. Sua atenção dirige-se a um único fator

preponderante em destaque. Ela não leva em conta duas características do mesmo objeto na medida em que não equilibra os efeitos contrários ao aspecto centrado.

Percebe-se, assim, que a criança neste período não consegue integrar, num todo organizado, uma sucessão de condições e transformações coerentes. Pensa de forma estática e imóvel focalizando numa única condição ocasional uma vez que qualquer mudança de configuração pode destruir o equilíbrio entre assimilação e acomodação que tenha conseguido no momento anterior.

“Ela não tem uma organização cognitiva estável, duradoura e internamente consistente, não tem um sistema-em-equilíbrio com o qual ordenar, relacionar e formar coerentemente o mundo que a cerca. Sua vida cognitiva, como sua vida afetiva, tende a ser instável, descontínua e momentânea” (Flavell, 1992, p.160).

Constata-se uma intensa tendência a operar com as imagens concretas, em detrimento de esquemas abstratos. A criança é realista (Piaget, 1926) supondo que o pensamento esteja ligado a seu objeto e os nomes às coisas que nomeiam. Confunde, assim, o signo e o significado, o interno e o externo. Tal concreticidade do pensamento assegura uma percepção imediata e egocêntrica de coisas e fenômenos (sonhos, nomes, pensamentos).

Neste período (Flavell, 1992) a criança não consegue raciocinar sobre um fato e retornar à premissa inicial, seu pensamento é irreversível em termos da total ausência de flexibilidade e mobilidade e de sua incapacidade de corrigir distorções perceptivas por meio de descentrações sucessivas. Sendo assim, as crianças deste estágio, frequentemente se contradizem por não serem capazes de manter suas premissas inalteradas durante uma sequência de raciocínio.

O tipo de raciocínio mais empregado pela criança pré-operatória passa (Flavell, 1992) do particular para o particular devido a sua centração nos aspectos mais atraentes e é denominado por Piaget raciocínio transductivo. Assim, ao invés de ordenar os elementos por uma relação causal, a criança simplesmente os justapõe por ligações aditivas. Isto permite a ela encontrar para tudo uma razão compatível, já que reúne sincreticamente no mesmo todo vários fenômenos distintos, negando, ao mesmo tempo, qualquer hipótese de acaso ou probabilidade. *A transdução é uma combinação de relações elementares, mas sem reciprocidade destas relações umas com as outras; por conseguinte, sem a necessidade que conduz à generalização*” (Piaget, J., 1924, 1967, p.186).

É essencial destacar, para os objetivos deste estudo, o papel das regulações durante a transição do período pré-operatório para o operatório. O período pré-operatório (Flavell, 1992) não é sempre o mesmo quanto ao nível de desenvolvimento na medida em que se passam os cinco anos que o constituem. A criança torna-se cada vez mais capaz de raciocinar sobre problemas ou manifestações experimentais de maior amplitude e complexidade em situações de teste. Além disso, as estruturas rígidas e estáticas tornam-se mais móveis e descentradas e a ação regulada (compensada no momento presente) torna-se uma operação apta a ser utilizada num contexto futuro.

Tais regulações (pré-requisitos para a construção posterior das operações propriamente ditas) surgem, entretanto, apenas nos casos em que as condições do evento percebido são favoráveis a seu aparecimento. O fato externo deve, portanto, conduzir a perturbações e contradições tais que impulsionem a criança a uma comprovação de suas próprias hipóteses.

INTERAÇÃO SOCIAL, JUÍZO MORAL E AFETIVIDADE NA CONCEPÇÃO DE PIAGET

Piaget considera o desenvolvimento intelectual e social em termos de processos simultâneos. Um dos pontos de convergência seria o equilíbrio a que devem chegar tanto as relações e trocas sociais quanto a estruturação intelectual em cada estágio do desenvolvimento.

“(...) As ações dos indivíduos uns sobre os outros, as quais constituem toda a sociedade, só criam uma lógica com a condição de adquirirem elas também uma forma de equilíbrio, análoga à estrutura da qual podemos definir as leis no fim do desenvolvimento das ações individuais. (...) As relações sociais equilibradas em cooperação constituirão “agrupamentos” de operações tais como as ações lógicas exercidas pelo indivíduo sobre o mundo exterior” (Piaget, J., 1965, 1973, p.182).

Ressalta que o equilíbrio social pressuporia um sistema comum de signos e de definições aos participantes, uma conservação das proposições e regras válidas durante a troca e uma reciprocidade de pensamento entre os interlocutores (Piaget, 1965, 1973).

Assim, como o pensamento intuitivo permanece intermediário entre a inteligência sensório-motora e a lógica operatória, também a socialização pré-operatória apresenta características intermediárias entre a natureza individual do primeiro e a cooperação próprias ao terceiro estágio. A criança pré-operatória ainda não usa uma escala comum de referência para o diálogo, não conserva definições e afirmações anteriormente estabelecidas e tampouco coloca-se no ponto de vista do outro. As trocas são pré-cooperativas. Essas características desaparecem nos estágios operatórios permitindo que a qualidade da relação social se aprimore e caminhe para um equilíbrio maior.

Há que se salientar, contudo, que a forma que tal relação social assume determinará sua maior ou menor contribuição ao desenvolvimento moral e intelectual. Nesta perspectiva, Piaget (1965, 1973) distingue as que têm como princípio a coação, baseadas principalmente num elemento de autoridade. A imposição do exterior ao indivíduo constitui-se de regras obrigatórias. São relações de respeito unilateral e apenas uma das partes impõe regras, valores e modos de pensar à outra. A troca e a reciprocidade não estão presentes neste tipo de relacionamento. As relações de coação acabam por reforçar o egocentrismo na medida em que dificultam a assunção de papéis e a troca de pontos de vista. Impedem relações de reciprocidade e levam à heteronomia moral. As relações de cooperação estão em um nível superior pelo fato de estarem fundamentadas numa maior simetria entre os participantes. São definidas pela reciprocidade e respeito mútuo. Neste tipo de relacionamento as regras não são impostas ou dadas prontas e estáticas. O próprio nestas relações é construir regras por acordo mútuo. Existe uma necessidade intrínseca de que os sujeitos descentrem-se para compreender o ponto de vista alheio e coordenar as perspectivas em jogo, para a partir da igualdade, estabelecer a regra. As relações de cooperação levam à autonomia moral. Piaget coloca, por conseguinte, que somente as do segundo tipo propiciam o desenvolvimento, uma vez pressuporem (De La Taille, 1992) a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos, havendo para tanto, discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo de argumentos e de provas.

Para Piaget, a cooperação promove avanços no pensamento e na moralidade devido ao questionamento de proposições possibilitado pelas trocas. A interação das crianças com seus pares atua no sentido de estimular a troca de papéis com seus iguais. Ao contrário dos

relacionamentos hierárquicos (com pais e professores, por exemplo) que devido a seu caráter de assimetria e subordinação encorajam encontros imaturos, a relação com pares, por caracterizar-se pela igualdade, promove mudanças de perspectiva consequentes da tentativa de atender a todos os interesses em jogo.

Pretende-se evitar (Sastre, 1988), que os resultados do processo histórico da construção dos conhecimentos científicos e técnicos cheguem às crianças, assumindo uma forma acabada da qual se perceba apenas as etapas finais. Ao invés de uma mera internalização de conceitos e valores espera-se que conheçam a dinâmica de operações que lhes deram origem.

“Na medida em que as verdades éticas ou racionais, mesmo quando convergem em seu conteúdo com as normas admitidas pela elite moral ou científica da sociedade considerada neste momento de sua história, são impostas por uma coação educativa familiar ou escolar, em vez de serem revividas ou redescobertas sob o efeito da livre colaboração, elas mudam ipso facto de característica, subordinando-se a um fator de obediência ou de autoridade que depende da regulação e não mais da composição lógica: a obediência moral” (Piaget, J., 1965, 1973, p.63).

A cooperação possibilita tal construção interna que permite à criança discriminar entre o que é melhor para si mesma de acordo com cada situação, visto que analisa separadamente cada alternativa exposta por seu grupo ou par. Ela não se conforma ou aceita a imposição na coação mas, identifica-se com determinados agentes e valores socializados e levados à discussão por meio da ação conjunta. Os efeitos da coação não seriam os mesmos devido a seu caráter hierárquico de imposição e aceitação de verdades prontas.

“Faz parte, na realidade, da essência da cooperação, por oposição à coação social, comportar ao lado da situação de fato das opiniões recebidas provisoriamente, um ideal de direito funcionalmente implicado no próprio mecanismo de discussão e reciprocidade. A coação da tradição impõe opiniões e usos, e termina por aí. A cooperação não impõe nada, a não ser os próprios processos de intercâmbio intelectual ou moral” (Piaget, J., 1932, 1994, p.62).

Neste caso, as regras podem ser estabelecidas a partir do grupo e as diferentes perspectivas individuais não comprometem a coerência do conjunto. Não há autoritarismo nem sanções. Não há um modelo a ser seguido e sim uma forma, que amplia trocas, e conseqüentemente, as possibilidades de construção e desenvolvimento intelectual. A autoridade do adulto (pai ou professor) funciona como elemento mediador das contribuições infantis individuais emergentes nos grupos ou pares quando, por exemplo, chama a atenção para ações do outro ou retorna pedidos e informações que passaram despercebidos. Sua atuação orientadora ocorre no sentido de instigar a participação, propor situações e utilizar recursos que desencadeiem um processo de raciocínio sobre temas sociais e morais. Desta forma, leva as crianças a participar e desenvolver um interesse genuíno em apreender o ambiente social e o mundo externo como um todo, a partir de uma progressiva construção interna.

“Se, pelo contrário, um grupo humano apresenta suas verdades e valores como fruto de uma construção através da qual, lenta e gradualmente se avança da ignorância ao conhecimento, do fracasso aos êxitos relativos, favorece um estilo de vida aberto à análise das situações problemáticas e à busca das respostas mais idôneas para cada caso particular. A criança imersa num universo cultural aberto aprende a dar, diante de uma mesma ‘pergunta’ de seu meio, respostas distintas até chegar a construir a solução adequada” (Sastre, G., 1988, p. 383).

Para estudar o respeito às regras morais, Piaget parte da análise das regras do jogo. Acredita (neste ponto seu pensamento converge com o de Kant, Durkheim e Bovet) que a gênese da moralidade reside no respeito que o indivíduo adquire por tais regras. Ressalta que é exatamente nos jogos sociais mais simples que estas regras são elaboradas apenas pelas próprias crianças. Um jogo típico usado por Piaget para descrever este processo é o jogo de bolinhas de gude cujas regras são transmitidas de geração em geração e mantidas

exclusivamente devido ao respeito que se tem por elas no decorrer do jogo. A intervenção adulta é quase nula, o processo de observação correta das normas surge espontaneamente a partir da participação das crianças.

Realizando estudos particulares Piaget pesquisa tanto a questão da prática da regra em si, por meio de indagações quanto ao modo de jogar, quanto a consciência infantil da regra no sentido de sua origem e da possibilidade de serem modificadas. A partir dos resultados de suas entrevistas com as crianças, Piaget distingue quatro estágios sucessivos quanto à prática das regras:

1o estágio - Motor e individual

A criança joga individualmente por meio de rituais a serviço de seus próprios desejos e hábitos motores. As regras são exclusivamente motoras sem terem adquirido ainda uma significação coletiva.

2o estágio - Egocêntrico (2 a 5 anos)

A criança recebe do exterior o exemplo de regras codificadas. Ela o imita mas ainda joga sozinha, sem se preocupar em encontrar parceiros. Quando joga junto com outras crianças ela não pensa em vencê-los. Jogam cada uma para si sem uniformização de regras. Todos podem ganhar ao mesmo tempo. Ao mesmo tempo em que ocorre imitação recíproca, os exemplos adquiridos são utilizados individualmente.

3o estágio - Cooperação Nascente (7-8 anos)

Nessa fase todos procuram ser o vencedor e surge a necessidade de controle mútuo e unificação das regras.

Ainda que existam regras comuns, quando interrogadas individualmente sobre as mesmas os participantes informam detalhes diferentes ou contraditórios sobre seu funcionamento.

4o estágio - Codificação das Regras (11 a 12 anos)

As partidas são minuciosamente regulamentadas. Todos os procedimentos e código de regras a seguir devem ser conhecidos por todos. As exceções e casos possíveis de ocorrer são organizados e discutidos.

Em relação à consciência da regra (sentimento de obrigação) Piaget expressa três estágios:

No primeiro (início do estágio egocêntrico) a regra é motora. Não é precebida como obrigatória e nem é coercitiva.

No segundo estágio, abrangendo o egocêntrico e a primeira metade do estágio de cooperação, a regra é externa e de origem adulta. É considerada sagrada e eterna. Qualquer modificação é percebida pela criança como uma transgressão.

No terceiro estágio a regra é o resultado de um acordo mútuo. O respeito a ela passa a ser obrigatório ainda que a discussão e o consenso possam levar a modificações nas leis gerais.

Desta forma, parte-se de uma limitação individual e egocêntrica das regras, em seguida, joga-se literalmente a partir das regras para, num último momento ocorrer uma adaptação cooperativa a elas. Toda esta evolução acompanha o desenvolvimento da criança e relaciona-se ao tipo de interações sociais que ela estabelece com o mundo.

Assim, para Piaget (De La Taille, 1992) cada membro do grupo pode ser um “legislador” no sentido de poder alterar as normas, sendo que o respeito às mesmas envolve um caráter moral proveniente de acordos mútuos entre os jogadores. Este tipo de conduta caracteriza a etapa de autonomia em que a criança, além de praticar a regra, assimila o sentido de sua existência.

Numa fase anterior (heteronomia) predomina, segundo o autor, o chamado “realismo moral” no qual a criança considera bom todo ato de obediência à regra imposta, que é considerada sem nenhuma interpretação do seu significado e é julgada pelas conseqüências dos atos sem levar em conta a intencionalidade do sujeito agente.

“A heteronomia, agora expressa pelo realismo moral, corresponde a uma fase durante a qual as normas morais ainda não são elaboradas, ou reelaboradas pela consciência. Não são entendidas a partir de sua função social. O dever significa tão-somente obediência a uma lei revelada e imposta pelos adultos. A razão de ser dessas leis são desconhecidas” (De La Taille, Y., 1992, p.52).

No estágio de desenvolvimento mais adiantado da moralidade autônoma, que coincide com a cooperação e reciprocidade, as crianças começam a perceber que as regras são mantidas pela concordância social recíproca e que estão, conseqüentemente, sujeitas à modificação. A natureza das relações interindividuais vai mudando tornando as interações mais equilibradas e menos coercitivas.

O elemento de medo presente no respeito unilateral é aos poucos substituído pelo medo essencialmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado. Ao invés de sentir-se coagido a respeitar a criança passa a ter necessidade de ser respeitada, conferindo a esta nova relação um teor de reciprocidade suficiente para aniquilar todo elemento de coação (Piaget, 1932, 1994).

A etapa precursora a estas duas (Piaget, 1932, 1994) denomina-se anomia e refere-se ao não seguimento das regras, característico do pensamento pré-operatório. Ao trabalhar em grupo as crianças deste período concentram-se mais em realizar suas fantasias simbólicas e interesses motores e não tanto em participar de uma atividade coletiva.

Neste ponto convém salientar a importância da afetividade enquanto reguladora do desenvolvimento moral. De La Taille (1992) explica que a educação moral visa justamente fazer com que as crianças sejam capazes de controlar seus sentimentos, seus desejos, em nome de um ideal grupal ou social. Assim, quando as relações são de cooperação (Piaget, 1977) surge uma necessidade racional, interior ao próprio indivíduo, de respeitar as regras e mesmo de criticar a existência das mesmas. A afetividade, nesse caso, ficaria em segundo plano, prevalecendo um sentimento de obrigatoriedade, fruto de uma necessidade intrínseca criada a partir do próprio grupo.

6. DO CONSTRUTIVISMO, O EDUCADOR E A COOPERAÇÃO

Piaget (1973, 1978) define a epistemologia genética como a disciplina que estuda os mecanismos e processos mediante os quais se passa de estados de menor conhecimento aos estados de conhecimento mais avançado. Para ele o nível de competência intelectual de uma pessoa num determinado momento de seu desenvolvimento depende da natureza de seus esquemas, da quantidade dos mesmos e da maneira como se combinam e coordenam-se entre si. Parte da premissa de que as estruturas do indivíduo num período considerado determinam a amplitude e a natureza das trocas com o meio. A educação teria o papel de

favorecer a construção de tais estruturas elaboradas de maneira lenta e progressiva pela ação construtiva da criança (neste sentido utiliza-se o termo construtivismo para definir esta abordagem metodológica).

“(...) o objetivo principal da educação é compor a razão intelectual e moral; como não se pode moldá-la de fora, a questão é encontrar o meio e os métodos convenientes para ajudar a criança a constitui-la por si mesma, isto é, alcançar no plano intelectual a coerência e a objetividade e no plano moral a reciprocidade” (Piaget, J. 1969, 1982, p.163).

São enfatizadas as competências intelectuais e os instrumentos cognitivos, paralelamente ao planejamento de conteúdos e situações de ensino adequadas à população a qual se dirige. O problema pedagógico consiste em determinar qual é o método mais eficaz para que este aproprie-se de conhecimentos, considerado seu nível de competência cognitiva. As aprendizagens específicas passam para um segundo plano e a aplicação dos programas torna-se flexível e adequada às necessidades particulares.

A finalidade da ação pedagógica consiste em criar um ambiente rico e estimulante no qual se possa desenvolver sem limitações a “atividade auto-estruturante”, atividade cuja origem, organização e planificação correspondem ao próprio aluno, como o melhor caminho, senão o único, para que este possa chegar a uma verdadeira aprendizagem (Coll, & Martí, 1990).

Leva-se em consideração o processo como o aluno constrói o conhecimento e não apenas o produto de sua aprendizagem. A preocupação dirige-se ao caminho que segue e aos procedimentos pelos quais vai se apropriando progressivamente dos conteúdos apresentados. O papel da ação do aluno sobre o objeto a ser aprendido evidencia a necessidade de que os processos educacionais privilegiem e favoreçam ao máximo sua

atividade, com vistas a estimular as operações mentais por meio das quais ocorre a organização e o progresso do intelecto.

Destaca-se também que o conflito sócio-cognitivo, processo pelo qual o sujeito é levado a testar as hipóteses que tem em relação ao objeto, seria garantido devido ao planejamento preliminar de condições de ensino que maximizassem as possibilidades de sua ocorrência nas situações práticas em sala de aula. Portanto, a intervenção pedagógica apropriada deve ser concebida

“em termos de elaboração de situações que permitam um grau ótimo de desequilíbrio, isto é, que superem o nível de compreensão do aluno mas que não superem tanto que não possam ser assimilados ou que tornem impossível reestabelecer o equilíbrio” (Coll, C., 1983, p.189).

As situações-problema propostas em sala de aula devem adequar-se às necessidades imediatas dos alunos e propiciar o surgimento de dúvidas, o levantamento de hipóteses e a contradição como forma de desencadear o processo de reequilibração.

Contudo, há que se salientar (Coll, 1983) que não basta que um aluno inicie uma atividade autodirigida para se ter a garantia de que será construtiva, e por isso alguns autores insistem em propor situações didáticas como situações - problema destinadas a fazer progredir as representações dos alunos em relação aos conceitos. Sob tal ângulo chega-se ao questionamento do papel do professor nesse processo, enquanto mediador do ensino a quem cabe organizar os métodos.

“A proposta de partir da atividade auto-estruturante na aprendizagem escolar leva naturalmente à análise da interatividade das ações recíprocas e inter-relacionadas do aluno e do professor, que são as que conferem a cada situação de aprendizagem suas características específicas” (Coll, C., 1983; p.90).

Assim, para que o ambiente seja cooperativo e exista cooperação, ou para colher resultados advindos de ações ou operações conjuntas originárias de co-operações - trabalho em equipe com troca e reciprocidade, o professor desempenha um papel central.

Mesmo considerando as condutas cooperativas de crianças na pré-escola a canalização que o professor é capaz de fazer de suas interações representa uma importante referência e possibilidade do desenvolvimento de relacionamentos melhores no sentido de respeitar o outro, fortalecer o espírito de equipe e o planejamento comum.

A autoridade de que é revestido permite uma atuação com vistas a orientar as condutas das crianças de forma a diminuir a competição, levar a uma troca de papéis e a uma oportunidade de visualizar o outro como um pólo da interação a ser respeitado.

II - DO MÉTODO

II - DO MÉTODO

A - SUJEITOS

Foram estudadas 20 crianças alunas da pré-escola de uma escola pública de primeiro grau, a E. E. P. Alice Paes na cidade de Uberlândia - M. G..

A amostra constituiu-se de 10 pares de crianças de ambos os sexos escolhidas aleatoriamente pela professora após ter sido informada sobre o objetivo deste trabalho - estudar as interações das crianças ao participarem de atividades em duplas e identificar as condutas cooperativas presentes nestes contatos.

O anexo 2 apresenta os dados relativos aos sujeitos: nome, sexo, idade.

B - MATERIAL

Para observar as interações dos sujeitos foram estabelecidos critérios para cada atividade proposta. Tais critérios foram feitos com base nos trabalhos de Assis, e na obra de Piaget; *O Julgamento Moral na Criança*; (anexo 3).

A cada dupla foram propostas 4 atividades:

A - pintura com um único pincel;

B - desenho com canetas coloridas presas por um barbante;

C - montar com blocos (Lego);

D - quebra-cabeças/dominó

Este material está descrito no anexo 1.

As atividades foram gravadas por meio de uma filmadora e fitas de vídeo.

C - PROCEDIMENTO PARA A COLETA DE DADOS

A coleta de dados para este trabalho foi realizada pela própria pesquisadora na escola onde os sujeitos estudam. Recorreu-se à Escola Estadual Professora Alice Paes, instituição que atende a uma grande quantidade de crianças de classe média de primeiro grau, devido à receptibilidade quanto a oferecer os sujeitos da pesquisa.

Por se tratar de um trabalho que busca analisar as interações entre as crianças do ponto de vista das condutas cooperativas delas emergentes, a técnica utilizada consistiu na observação: mais que um simples assistir, orientada para o fim determinado de recolher os dados significativos para a pesquisa.

Foram fornecidas a cada dupla quatro atividades distintas. A direção da escola reservou uma sala (biblioteca) onde poderia realizar as filmagens das crianças nas atividades em pares. Em seguida, procedeu a escolha de uma sala de aula que atendia aos requisitos estabelecidos pela pesquisadora para constituir o conjunto dos participantes do estudo.

A diretora realizou então a apresentação da pesquisadora à professora regente da classe colocando as razões de sua presença e os propósitos do estudo.

Neste primeiro contato, após obter a permissão receptiva para a realização das atividades propostas, foi comunicada a presença da pesquisadora na escola a partir do dia seguinte durante o período da tarde.

Selecionou-se quatro atividades que reunissem características importantes para estimular a troca e a ajuda e que fossem intrinsecamente motivadoras a fim de despertar nas crianças uma necessidade de trabalhar. Estas atividades não teriam regras a priori e nem uma sequência pré-determinada de ações a seguir. A pesquisadora forneceu o material e deu as instruções do que fazer com ele sem intervir. A questão do “fazer” e do “como fazer” seria objeto da observação.

A situação de par foi escolhida por se acreditar que levaria as crianças a uma possibilidade maior de atingir um mesmo objetivo juntas, uma vez que haveria apenas uma perspectiva diferente da própria.

Com vistas a possibilitar uma análise detalhada e minuciosa dos fatores recorrentes neste processo de construção elegeu-se a gravação em “videotape” como método mais indicado.

Cada dupla foi filmada separadamente para permitir uma atenção exclusiva ao procedimento utilizado.

O tempo de duração de cada filmagem era em torno de 25 minutos para cada tarefa. A gravação era interrompida quando a dupla manifestasse (verbalmente ou não) haver concluído seu trabalho. Caso isto não acontecesse até 30 minutos do início da filmagem a pesquisadora interrompia a observação. Foram realizadas, para cada atividade apresentada, em torno de 10 gravações (exceção ficando por conta de alguns sujeitos que se ausentaram em função de contratempos como gripe e fratura no pé) num total de aproximadamente 20 horas (10 fitas) de observações.

D - PROCEDIMENTO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi qualitativa e as observações foram analisadas para encontrar as características do início da autonomia, reciprocidade, cooperação e ajuda mútua. A pesquisadora centrou-se nas interações entre as duplas em busca da forma de moralidade subjacente a cada conduta.

Os resultados foram analisados em função de estarem mais próximos da cooperação, intermediários em direção à cooperação, ou menos próximos da cooperação de acordo com os critérios elaborados para a observação (Anexo 3).

III - DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

III - DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os critérios para cada atividade foram construídos de acordo com uma escala que caminha do menos próximo ao mais próximo da cooperação. O número 10 corresponde ao tipo de conduta mais próxima e o número 1 à menos próxima.

Esta classificação pode ser observada nos quadros seguintes:

QUADRO I - DA CLASSIFICAÇÃO DAS DUPLAS POR FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA DOS CRITÉRIOS OBSERVADOS NA ATIVIDADE PINTURA COM UM ÚNICO PINCEL

QUADRO I PINTURA COM UM ÚNICO PINCEL			
	DUPLA	SEXO	CRITÉRIOS PREVALENTES
01	CLEV. / VAN.	MAS / FEM	10,8,2
02	ARI. / LAR.	FEM / FEM	8,6,3,2
03	VIN. / LIR.	MAS / FEM	8,6,2
04	JES. / DAN.	FEM / MAS	8,2,1
05	LAR. / LUA.	FEM / FEM	6,2
06	MAR. / ANA	FEM / FEM	5,4,3,2
07	NAY. / MARC.	FEM / MAS	8,6,2,1
08	ISAD. / ALIS.	FEM / MAS	8,6,2

De acordo com os dados registrados no quadro I (Atividade A: Pintura com um único pincel), notou-se que em 25% dos casos observados não houve nenhum tipo de organização do trabalho e apenas uma criança pintou (critério 1).

Em 100% dos casos observou-se que cada criança fez seu próprio desenho sem se importar com o companheiro e sem planejar um desenho em comum para o grupo (critério 2).

Também em duas duplas observou-se que uma das crianças ordenou, impôs uma regra e até mesmo tomou para si o pincel (critério 3).

Outro critério bem cotado nesta atividade (70%) informou que apesar de dividir o pincel, permitindo alternância e descentralização da posse sobre o instrumento de trabalho, as crianças não planejaram a tarefa em comum e nem estabeleceram seus objetivos em relação a ela (critério 6).

Notou-se uma alta concentração (90% dos casos) de condutas demonstrando divisão de atividades e complemento, ficando cada criança responsável por uma parte do desenho total. Este procedimento de complementariedade e alternância foi considerado mais próximo da cooperação (critério 8).

Em apenas uma dupla as crianças estabeleceram em consenso como seria o uso do pincel (critério 10) conduta que para esta atividade foi considerada a que mais vai de encontro à cooperação, ou seja, a mais cooperativa.

QUADRO II - DA CLASSIFICAÇÃO DAS DUPLAS POR FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA DOS CRITÉRIOS OBSERVADOS NA ATIVIDADE CANETAS COLORIDAS PRESAS POR UM BARBANTE

QUADRO II CANETAS COLORIDAS PRESAS POR UM BARBANTE			
	DUPLA	SEXO	CRITÉRIOS PREVALENTES
01	CLEV. / VAN.	MAS / FEM	7,6,1
02	ARI. / LAR.	FEM / FEM	8,7,6,5
03	VIN. / LIR.	MAS / FEM	6,2,1
04	JES. / DAN.	FEM / MAS	7,3
05	LAR. / LUA.	FEM / FEM	7,6,1
06	MAR. / ANA	FEM / FEM	9,8,5,4,3,2
07	NAY. / MARC.	FEM / MAS	7,5
08	ISAD. / ALIS.	FEM / MAS	7,5,3
09	CRIS. / WIL.	FEM / MAS	7,1
10	GUI. / AUG.	MAS / MAS	4,3,1

Analisando o quadro II relativo à atividade B (canetas coloridas presas por um barbante) observou-se que 50% das duplas tiveram uma conduta bastante distante da cooperação cada criança fazendo seu desenho sem se importar com a presença do outro

(critério 1). Tal conduta revela uma preocupação maior com os próprios desejos e necessidades. A regra é motora e não leva em conta o benefício do par. Apesar de brincarem lado a lado as crianças não estão envolvidas na atividade buscando um fim coletivo.

Houve briga, disputa e delação em 20% dos casos (critério 2).

Em 40% dos pares observou-se que uma das crianças dirigiu, centralizou as decisões, ordenou ou impôs uma regra (critério 3).

Em 20% das duplas foi verificado haver ridicularização do trabalho do companheiro (critério 4).

Desenhar separadamente, trabalhando lado a lado com divisão da folha e das canetas (critério 5) foi uma conduta presente em 40% das duplas e indica que apesar de não planejarem a atividade as crianças organizaram o tempo e o espaço em função da presença do outro.

Também em 40% observou-se que os pares trocaram informações sobre seus desenhos apesar de trabalharem individualmente (critério 6).

Verificou-se uma frequência maior do critério 7: tolerância e respeito mútuo quanto ao uso das canetas (70% dos casos). A maioria das duplas permitiram alternância das canetas e da ocupação do tempo e do espaço na interação, conduta que se dirige para uma cooperação. Uma conduta melhor foi observada em 20% dos casos analisados e refere-se à comunicação e ao diálogo estabelecido pelos sujeitos.

Duas duplas, durante a execução da atividade, conversaram trocando idéias e sugestões, complementando informações ou ações específicas concernentes à realização da tarefa (critério 8).

Nesta atividade, um melhoramento ainda maior em termos de cooperação pôde ser observado em apenas uma dupla que estabeleceu e planejou o que desenhar por meio de consenso (critério 9).

QUADRO III - DA CLASSIFICAÇÃO DAS DUPLAS POR FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA DOS CRITÉRIOS OBSERVADOS NA ATIVIDADE MONTAR COM BLOCOS (LEGO)

QUADRO III MONTAR COM BLOCOS			
	DUPLA	SEXO	CRITÉRIOS PREVALENTES
01	CLE. / VAN.	MAS / FEM	10,5
02	ARI. / LAR.	FEM / FEM	10,6,5,2
03	VIN. / LIR.	MAS / FEM	6,5
04	JES. / DAN.	FEM / MAS	10,6,5,3
05	LAR. / LUA.	FEM / FEM	6,5,3
06	MAR. / ANA	FEM / FEM	10,7,6,5,2
07	NAY. / MARC.	FEM / MAS	7,6,5
08	ISAD. / ALIS.	FEM / MAS	6,5,2,1
09	CRIS. / WIL.	FEM / MAS	6,5
10	GUI. / AUG.	MAS / MAS	8,6,5

Analisando o Quadro III (Atividade C: montar com blocos) foi constatado que apenas uma dupla manifestou a conduta de centralização da maioria das peças sobre uma única criança (critério 1).

Verificou-se brigas e disputas por peças com divisão e delimitação das mesmas em 30% dos pares (critério 2).

Em 20% foi observada a direção, ordenação e imposição de regras por parte de uma criança (critério 3).

Notou-se ainda, uma frequência elevada (100%) da conduta de montar objetos independentes (critério 5).

Também bastante alta (90%) foi a ocorrência de troca e empréstimo de peças e oferecimento de ajuda (critério 6).

A imitação recíproca de ações e objetos, além de comunicação verbal de procedimentos (critério 7) foi observada em 20% dos pares. A imitação recíproca caracteriza uma etapa do desenvolvimento da autonomia e reciprocidade em que o outro começa a ser percebido enquanto parceiro ou oponente e advém a necessidade do estabelecimento de regras e do controle mútuo. A imitação representaria um início da tomada de perspectiva alheia.

Em apenas uma dupla as crianças uniram partes separadas que cada uma havia montado previamente e construíram uma nova forma a partir dela (critério 8).

O consenso e a execução conjunta de um mesmo objeto (critério 10) foram observados em 40% dos casos.

QUADRO IV- DA CLASSIFICAÇÃO DAS DUPLAS POR FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA DOS CRITÉRIOS OBSERVADOS NA ATIVIDADE QUEBRA-CABEÇAS/DOMINÓ

QUADRO IV QUEBRA-CABEÇAS / DOMINÓ			
	DUPLA	SEXO	CRITÉRIOS PREVALENTES
01	CLE. / VAN.	MAS / FEM	9,8
02	ARI. / LAR.	FEM / FEM	9,8,6,4
03	VIN. / LIR.	MAS / FEM	10,9,3
04	JES. / DAN.	FEM / MAS	8,7,5,2
05	LAR. / LUA.	FEM / FEM	8,7,5,2
06	MAR. / ANA	FEM / FEM	8,5,3,2,1
07	NAY. / MARC.	FEM / MAS	9,8,5,3,2
08	ISAD. / ALIS.	FEM / MAS	9,8,3
09	CRIS. / WIL.	FEM / MAS	9,3
10	GUI. / AUG.	MAS / MAS	9,8,5,4

De acordo com o Quadro IV (Atividade D: quebra-cabeças / dominó) foi verificado que em apenas 10% cada criança fez sua parte separadamente sem nenhuma forma de diálogo (critério 1).

Em 50% observou-se que uma das crianças impunha regras e não levava em consideração o que havia sido construído pelo parceiro (critério 3).

Brigas e delação ou disputa por montar mais que o parceiro (critério 4) foram observados em 20% dos casos.

Uma frequência considerável (50%) foi observada quanto à união de partes montadas separadamente por cada criança a fim de lhe dar uma nova forma final (critério 5).

A imitação do procedimento do outro ou o desenvolvimento de processos semelhantes e recíprocos (critério 6) ocorreram em 10%.

Observou-se mudança no procedimento e curso de ação de acordo com o que havia sido montado pelo outro (critério 7) em 20% das duplas.

Houve troca e empréstimo de peças (critério 8) em 80% dos casos.

Houve complementareidade, questionamento do procedimento do parceiro e sugestão a partir do que o mesmo havia montado (critério 9) em 70% dos casos.

Apenas uma dupla examinou o material juntas e estabeleceu regras em comum acordo a respeito de como montá-lo (critério 10).

As condutas observadas foram classificadas de acordo com três categorias:

- condutas menos próximas da cooperação: abrangendo condutas relativas aos critérios 1 a 4
- condutas intermediárias em direção à cooperação: abarcando condutas referentes aos critérios 5 a 6
- condutas mais próximas da cooperação: englobando condutas referentes aos critérios 7 a 10

Retomar-se-á agora cada atividade a fim de fazer uma análise das condutas menos próximas da cooperação (categoria 1).

Na atividade A (Pintura com um único pincel) houve casos em que não existiu organização e só uma criança pintou (critério 1). O espaço da interação foi ocupado por um só membro do par, enquanto que a outra criança assistia passivamente à evolução do trabalho de sua companheira. Esta conduta reflete uma etapa em que os interesses são individuais e egocêntricos. Diante da instrução de desenharem juntas, a regra externa não é reconhecida.

Como exemplo apresenta-se a dupla Jes. e Dan., Dan. monopoliza para si o pincel durante aproximadamente 90% do tempo de observação. Da parte de Jes. percebe-se, quando permanece de braços cruzados, tanto algum grau de tolerância (indicativo positivo de cooperação), quanto um certo egocentrismo por não conversar com seu par e tentar expor seu interesse ou sua opinião. Nesta atividade, ambos revelam condutas menos próximas da cooperação.

Todas as duplas nesta atividade fizeram seu próprio desenho sem se importar com o companheiro (critério 2). Assim, as atividades permaneceram individuais e as trocas foram restringidas pela ausência de interação e integração.

Nota-se, por exemplo, que a dupla Marc. e Lir. divide o tempo e o pincel de maneira equilibrada, são tolerantes e aguardam sua vez de usá-lo, ainda que não conversem e nem procurem informar-se sobre o que faz seu parceiro.

A forma de socialização observada reflete uma fase do desenvolvimento em que a criança não consegue ultrapassar sua perspectiva a fim de coordená-la com o objetivo e interesse comuns ao grupo de trabalho. Ao contrário, isola-se e tende a realizar as tarefas de acordo com seu próprio pensamento. Esta conduta centrada em seu ponto de vista particular

reflete uma atividade representativa egocêntrica e pode ser classificada como menos próxima da cooperação.

O critério 3 foi observado em duas duplas e diz respeito ao fato de um de seus elementos haver ordenado ou imposto alguma regra a seu colega ou tomado para si o pincel sem permitir uma alternância no momento da confecção da atividade.

Verificou-se, por exemplo, que enquanto Mar. comunica a sua parceira Ana seu próximo procedimento, esta impõe uma regra inexistente até aquele momento: Mar.: *“Agora eu vou colorir com rosa.”* Ana: *“Não pode colorir, só pode desenhar. (...) Ou, não pode colorir não!”*

Este tipo de conduta revela um progresso em relação às últimas analisadas uma vez que já inclui e já permite situar dois pólos na interação: uma parte que comanda ou faz uma tentativa neste sentido e outra parte submetida à instrução. Apesar disto, existe uma comunicação unilateral. Esta conduta continua menos próxima da cooperação por causa do teor coercitivo explicitado na ordem. A coação por si só contraria os propósitos de uma construção conjunta e em equipe. Impede que a busca da melhor direção e solução seja espontânea e fruto de uma necessidade interior ao grupo. Substitui este sentimento de prazer e desafio pelo medo da pressão e de suas conseqüências.

Na atividade B, Canetas coloridas presas por um barbante, foram observadas também uma série de condutas menos próximas da cooperação. A metade das duplas fez seu desenho sem se preocupar com a presença do outro (critério 1). Concentravam-se individualmente na escolha de cores e na definição do desenho realizando seus propósitos absolutamente sozinhos. Este extremo de conduta afasta-se bastante da cooperação por

impedir qualquer forma de diálogo, complemento ou mesmo visão de conjunto e do todo constituído pelos componentes do par. Cada criança adota um referencial e estes nunca se encontram. É o caso da dupla Cris. e Wil. que não se comunica de nenhuma forma e trabalha separadamente.

Em 20% dos casos notou-se a ocorrência de brigas, disputa e/ou delação (critério 2). Esta atividade, devido à sua própria estruturação com as canetas presas, propiciaria uma ocasião para o surgimento deste tipo de conduta de acordo com a etapa de socialização manifestada pelo par, qual seja, mais ou menos próxima da cooperação e autonomia.

No diálogo entre Mar. e Ana pode-se perceber um funcionamento neste nível em que a disputa extrapola os limites da própria tarefa. Ana: (...) *“Eu tenho tinta também.”* Mar.: *“Eu tenho uma sacola de canetinhas.”* Ana: *“Quantas você tem? Eu tenho tinta, canetinha, cola brilhante.”* Mar.: *“Eu tenho sete canetinhas”*. Neste caso ganhar significava possuir a maior quantidade de materiais: tinta, canetas, cola; e as duas crianças acharam necessário interromper momentaneamente a atividade a fim de resolverem aquela questão.

Em outro episódio a mesma dupla compete pelo objetivo, em nome da tarefa. Mar. dirige: *“Ana, anda depressa que eu quero fazer também* (pega a caneta da mão de Ana). Ana empurra sua mão: *“Espera!”* Mar. impõe: *“Eu quero fazer também, me dá agora!”* Ana: *Espera!”* Ambas puxam a folha. Mar. grita: *“Não, Ana! Vai rasgar!”* Mar. direciona: *“Colore depressa, vamos Ana! Que saco!”*

Neste episódio da relação entre Mar. e Ana disputar indica que já existe consideração da presença de normas externas. Apesar de não segui-las, a criança já sente a

necessidade de ganhar do parceiro e, para tanto, utiliza de todos os recursos possíveis para destruir seus progressos ou seus movimentos em direção a um sucesso maior do que aquele almejado para si mesmo. É interessante enfatizar que disputar na atividade nem sempre correlaciona-se com disputar por vencer na atividade específica mas com certeza a finalidade de diminuir e subjugar o outro está presente.

Em virtude deste clima pouco amistoso, delatar representaria uma tentativa de conquistar a empatia do adulto (em quem deposita-se toda a imagem da autoridade e das regras) e ter a sua dor compreendida por ele.

Dirigir, centralizar as decisões ordenar ou impor regras (critério 3) foram condutas observadas em 40% das duplas. A manifestação de uma liderança, seja para direcionar o decurso da atividade, seja para introduzir normas de funcionamento do par constitui uma conduta menos próxima da cooperação a partir do instante em que desconsidera a vontade de uma das partes e beneficia apenas a autoritária. Cria-se uma relação unilateral. Aproxima-se de uma etapa heterônoma da moralidade no interior da qual as regras são percebidas como estáticas e uma imposição seria a única forma de modificar a situação de impasse. As crianças seriam incapazes de organizar sua ação com o interesse de discutir e agir em prol de uma mudança boa para ambas.

Em 20% das duplas foi verificada a ocorrência de ridicularização do trabalho do companheiro (critério 4). Este tipo de conduta menos próxima da cooperação aproxima-se da moral da heteronomia na medida em que propicia o surgimento de uma interação totalmente desprovida de respeito mútuo ou reciprocidade. Ao ridicularizar seu par a criança não experimenta a sensação de colocar-se no lugar deste. A estruturação interna desta

interação não proporciona uma troca de papéis, um estar na pele do outro, ou mesmo uma apreensão do outro em sua totalidade e unidade. O conhecimento empático é nulo tornando o contexto fértil para emergir relações de coação como esta.

A dupla Nay. e Marc. apresenta um episódio que constitui um exemplo deste tipo de conduta. Enquanto ambos pintam separadamente Marc. examina o desenho de Nay. e verbaliza em tom de menosprezo e com voz alta: “*Credo, flor amarela!*” Nay. parece um pouco constrangida mas fixa os olhos no desenho erguendo-o levemente, como que para comprovar algum erro e sorri discretamente. Não é necessário discutir os prejuízos deste tipo de colocação para o desenvolvimento harmonioso de um trabalho em grupo. Além de inibir a criatividade, cerceia a confiança e, quem sabe, possa abalar a amizade que a priori poderia levar a crer que o simples fato de expor-se de forma aberta e criativa fosse seguro e representasse uma contribuição genuína ao bom andamento da tarefa do par.

Na atividade C, Montar com blocos, foi registrado 10% (um caso) com ocorrência de centralização da maioria das peças sobre uma das crianças (critério 1).

Percebe-se, assim, que na dupla Isad. e Alis., em determinado momento da realização da atividade, Alis. concentra sobre si e no objeto que monta a quase totalidade das peças disponíveis dificultando muito o trabalho de sua companheira. Ainda assim, verbaliza o desejo de obter mais e insiste na tentativa de convencer sua dupla de provê-lo dos elementos necessários à finalização de sua escultura. Alis.: “*Me empresta este aqui. Você tem um montão, oh...*” (Referindo-se a poucas peças iguais que se encontram com Isad.) Isad., que já parece ter desistido de tentar montar pela escassez de peças disponíveis, nega o pedido ao perceber o tamanho do “boneco” de Alis.: “*Você tem um montão, oh*”.

Este tipo de conduta menos próxima da cooperação revela uma troca unilateral por meio da qual uma das partes domina todo o espaço que deveria estar sendo ocupado por ambos os componentes do par com vistas a engendrar um ambiente facilitador da reciprocidade, troca e ajuda mútua.

Em 30% das duplas observou-se divisão (segregação) de peças incluindo brigas e/ou disputa pelas mesmas (critério 2).

Como ilustração apresenta-se os seguintes trechos: Alis. tenta pegar da mão de Isad.: *“Me empresta este pra montar aqui.”* Isad. afasta sua mão: *“Não.”* Alis. aponta a peça que deseja: *“Tira este aqui, tira este aqui.”* Isad. tenta pegar outra peça que está com Alis. empurrando seu braço. Alis. grita: *“Não”!* Após a disputa a solução para o impasse surge com a verbalização de Isad.: *“Vamos montar outra coisa?”*

Entre Lar. e Ari. foi observado um processo de divisão semelhante. Ari. aponta peça na mão de Lar.: *“Eu precisava deste vermelho.”* Lar pede outra peça nas mãos de Ari.: *“Me empresta este aí.”* Ari. abraça todas as peças sob seu domínio: *“Não, eu peguei por que você está com este aí. Estes aqui são meus.”*

Estas condutas estão menos próxima da cooperação. Na medida em que a regra externa foi a de montar um objeto juntos, disputar e brigar por alguma coisa que a priori seria um direito das duas partes reflete uma falta de discernimento sobre a situação de cooperação na tarefa, um isolamento em atividades individuais e finalmente, um tipo de conduta prejudicial a ambos por levar ao impasse: sem peças nenhum dos dois componentes conseguiria concluir a escultura idealizada.

Ordenar, dirigir, impor regras (critério 3) foram condutas observadas em 20% das duplas.

Como exemplo, apresenta-se um trecho de interação entre Jes. e Dan.. Jes. começa a montar. Dan. oferece peças para ajudar. Jes. desconsidera sua sugestão e direciona: “*É o amarelo.*” Dan. encontra a peça solicitada e entrega questionando o que fazer em seguida: “*E agora?*” Jes. olha para a peça que Dan. havia colocado e impaciente o repreende, mudando a peça de posição: “*Ai meu Deus, vira! É assim oh.*”

Esta conduta menos próxima da cooperação demonstra uma dinâmica grupal com características de uma etapa do desenvolvimento em que a criança está voltada para a responsabilidade objetiva diante de uma regra externa. Ainda não internalizou as normas e não se sente capaz de mudá-las de acordo com as necessidades emergentes no processo de execução da atividade.

Na atividade D, Quebra-cabeças / Dominó não houve diálogo e cada criança fez seu trabalho individualmente (critério 1) em 10% dos casos. Este tipo de conduta pode ser considerada menos próxima da cooperação por afastar-se do objetivo de fazer juntos, levar em conta o outro e planejar. Retrata uma etapa de total ausência de regras. Explicita a anomia própria da primeira etapa do desenvolvimento em direção à consciência das regras.

Houve centralização de peças sobre um dos membros do par e/ou críticas em relação ao trabalho do outro (critério 2) em 40% dos pares observados.

Ilustra-se uma situação deste teor com a dupla Nay. e Marc.. (...) Marc. aproxima-se de Nay.: “*Tem que montar junto.*” Nay. afasta as peças: “*Ei, você não vai montar junto comigo não.*” Neste ponto há uma centralização de peças nas mãos de Nay.. Marc. faz uma

crítica: “*Ou, você colocou de cabeça pra baixo!*” Percebe-se que diante de uma tentativa de Marc. em estabelecer uma parceria com Nay. e construir objetivos comuns ocorre uma individualização por parte de Nay.. Esta conduta menos próxima da cooperação reflete um movimento grupal orientado por uma atividade representativa egocêntrica (na medida em que o outro não foi considerado) e menos próxima de uma moral autônoma.

A imposição de regras por uma das crianças e não levar em conta o que o parceiro havia feito (critério 3) ocorreu em 50% dos casos.

Estas condutas aproximam-se da moral da heteronomia legitimando relacionamentos hierarquizados a partir dos quais a imposição e a submissão constituem formas de estabelecimento da relação em pares aceitas e utilizadas. Enquanto Vin. está concentrado na busca de peças para encaixar no desenho que faz em conjunto com Lir. esta desmancha o que já estava construído. Vin. retruca: “*Ah, não! Montar tudo de novo?*” Ao que ela responde impondo: “*Vira tudo assim, oh.*” (Ambos vão virando todas as peças de cabeça para baixo, e em seguida, vão revelando as faces uma por uma). Desta forma, um dos pólos da interação acabou assumindo o comando.

Qualquer forma de coação caminha em direção contrária ao esperado quando existe cooperação e respeito mútuo. Neste caso, o fato de tentar sobrepor seu ponto de vista sobre a melhor maneira de chegar a um final, sem um esforço no sentido do estabelecimento de um consenso por intermédio do qual fossem beneficiadas e atendidas ambas as partes, constitui uma indicação de uma relação social menos orientada para uma moral da autonomia.

Condutas como brigar, delatar ou disputar por montar mais do que o parceiro (critério 4) foram observadas em 20% dos casos.

Durante a execução desta tarefa a dupla Aug. e Gui. apresenta verbalizações que exemplificam esta conduta. Aug.: *“O meu vai passar o seu! (...) Te peguei, tô te pegando! (...) Já ganhei!”* Isto indica que a competição ocupa o lugar da cooperação. O dinamismo da dupla neste episódio vai de encontro a uma fase em que os esforços dos parceiros pelo bom desempenho na ação são movidos pelo medo da coação externa. Constitui um tipo de relação social pela qual ainda não se consegue trabalhar com reciprocidade e autonomia e não se enxerga o par como um parceiro no real sentido do termo.

Observa-se ainda a dupla Mar. e Ana. Ana pega peças que estão com Mar.. Ao que Mar. responde: *“Não pega o meu. Depois eu falo pra tia que você não deixou eu fazer nenhum pedaço.”* Neste caso, ao invés de tentarem chegar a um acordo bom para ambas as partes a delação aparece como forma de transferir a responsabilidade para o mundo exterior representado pelo adulto (professor) em quem é depositada a autoridade e o poder de resolver aquela questão.

A partir de agora serão analisadas as condutas classificadas como intermediárias em direção à cooperação (categoria 2).

Na atividade A, Pintura com único pincel, foi possível notar que 10% (uma dupla) dividiu o pincel mas depreciou o trabalho do par. Esta conduta é considerada intermediária em direção à cooperação já que abrange tanto um elemento de cooperação (dividir o pincel) quanto um de coação (depreciar). A relação social deste par permitiu a ocorrência de episódios ambíguos nos quais condutas melhores conviveram com condutas menos próximas da cooperação.

Grande parte das duplas (70%) equilibrou a divisão do uso do pincel e permitiu alternância. Contudo, não planejou a tarefa em conjunto e nem estabeleceu a finalidade comum em relação a ela (critério 6). Pode-se dizer que a dinâmica interna que perpassa este par, neste momento, empresta características de uma etapa intermediária em direção à cooperação. Ser capaz de lidar com a globalidade da situação percebendo o outro como um parceiro com quem necessitaria dividir o tempo e a vez de pintar constituem indicações de uma etapa pela qual a atividade representativa deixou de ser egocêntrica, ainda que o jogo não seja concebido por regras.

Na atividade B, Canetas coloridas presas por um barbante, verifica-se em 40% dos casos o trabalho individual mas com divisão das canetas (critério 5). Desta forma, apesar de não haver discussão sobre o que desenhar e, tampouco, o planejamento do uso comum do material as crianças já apresentam alguma visão do outro ao ter consciência da necessidade de dividir a vez.

O tipo de interação entre os pares que caracteriza a execução desta tarefa, a ausência de uma estipulação de normas internas de regulação do andamento da atividade, ou por outra, a inexistência de um diálogo mais completo limitam a conduta de permitir alternância a um nível de intermediária.

Em 40% dos pares verificou-se o trabalho individual, porém com troca de informações e questionamento a respeito da tarefa do companheiro (critério 6). Este tipo de conduta intermediária em direção à cooperação reflete uma relação social remetente a um elemento de cooperação na medida em que permite supor uma relativa descentralização de pontos de vista individuais para um olhar integral da dupla enquanto equipe de trabalho.

Assim, o fazer separado não impediu a curiosidade em questionar e em interessar-se pelo colega.

Um breve exemplo poderia ser mostrado pela verbalização de Ari. quando ambos componentes da dupla desenham separadamente: *“Olha o meu...”* Ao que seu par (Lar.) retruca, demonstrando interesse e levando em consideração sua fala: *“O que é isso?”*

É sabido que a verdadeira cooperação requeriria outra forma de interação por meio da qual as crianças estivessem totalmente integradas na realização conjunta de determinado objetivo por elas estabelecido pela discussão e consenso. Teoricamente, são conhecidas as limitações que os sujeitos desta pesquisa sofrem neste sentido devido a sua idade precoce. Contudo, a conduta mencionada constitui um importante passo em direção a modos cada vez melhores de atuarem em grupo.

Na atividade C, Montar com blocos, todas as duplas montam objetos independentes (critério 5), conduta considerada intermediária em direção à cooperação. O tipo de relação social estabelecida garantiu a distribuição do espaço interativo de modo a permitir a livre expressão de cada componente das duplas observadas. Não houve monopólio, anulação do outro ou centralização de peças.

Houve troca e empréstimo de peças ou oferecimento de ajuda (critério 6) em 90% dos casos.

Analisando-se o seguinte trecho de interação entre Isad. e Alis. é possível perceber esta conduta: Isad. aponta uma peça que está com Alis.: *“Ali, me empresta um olho desse aqui, oh.”* Alis. retira a peça e a empresta a Isad. tentando negociar e propondo uma troca: *“Então me empresta estes dois verdes aqui (apontando outras peças que estão com Isad.).*

Isad. consente com a troca e ambos parecem satisfeitos com a negociação. Em outro momento verifica-se outro pedido de empréstimo atendido. Isad.: *“Me empresta este?”* Alis.: *“Pode pegar ué.”*

Este tipo de conduta pode ser considerada intermediária em direção à cooperação já que a dinâmica interna subjacente à interação permite supor uma certa tomada da perspectiva do outro ao realizarem uma troca de objetos capaz de trazer benefícios mútuos para ambos os membros da díade. Envolve uma relação de simpatia que pode representar um primeiro passo em direção a formas melhores de relacionamentos em que o respeito mútuo seja bastante forte para despertar a necessidade de tratar o outro como gostaria de ser tratado.

Na atividade D, Quebra-cabeças / Dominó, 50% das duplas uniu partes montadas separadamente por cada par a fim de dar-lhe uma forma final em comum (critério 5).

Ilustra-se este tipo de conduta com um trecho da interação entre Mar. e Ana. Ana está construindo uma parte do quebra-cabeças e Mar. a observa. Mar.: *“Ah, você não deixa eu fazer nenhum, né?”* Ana aproxima a parte montada por si própria da que Mar. montou: *“Eu vou por esta parte aqui.”* Mar. nega: *“Não.”* Ana: *“Deixa eu montar que eu vou por uma parte aqui (nas peças próximas de Mar.) que não tem ali”* (nas peças unidas por Ana). Ana parece tentar convencer Mar. da necessidade de uma união das partes montadas separadamente por cada uma. Mar. recusa a ajuda: *“Mas eu dou conta.”* Ana aproxima mais as peças de Mar. insiste na união das partes: *“É pra você me ajudar que eu estou colocando aqui.”*

Nesta atividade, este tipo de conduta pode ser considerada intermediária em direção à cooperação. A relação social desta dupla criou um contexto favorável a uma percepção global da atividade, trazendo a necessidade de uma síntese que abrangesse as partes formadas individualmente. A decisão de unir os trechos do quebra-cabeças a fim de dar complementariedade e formar uma figura total e completa em conjunto representa uma conduta intermediária em relação à cooperação. Superou-se a atividade representativa egocêntrica, apesar de que as regras ainda não estejam reconhecidas.

Imitar o procedimento do outro ou desenvolver processos semelhantes e recíprocos (critério 6) esteve presente em uma dupla. Sabe-se que a imitação precede a regra uma vez que a criança inicia um processo de atentar-se ao que é realizado pelo outro e a considerar aquele ato útil ao andamento do trabalho ou jogo. O real é considerado em seu estado puro. Há um progresso na socialização, uma abertura de possibilidades. Representa o início do trabalho coletivo em contraposição à realização individual. Esta conduta pode ser considerada intermediária em direção à cooperação uma vez já permitir supor dois pólos na interação. Além disso, sendo o modelo da realidade externa um sujeito de mesmo nível (criança) reflete um início do que poderá constituir-se numa reciprocidade futura, a partir da qual haja interatividade e trocas significativas, nas duas direções da interação diádica.

Observa-se este tipo de conduta entre a dupla Ari. e Lar.. Lar. encaixando uma peça que faltava: *“Vamos por assim, oh. Este aqui assim, oh.”* Ari. pergunta sobre a peça que falta no que a Lar. acabara de colocar: *“E a parte da tartaruga?”* Lar. responde: *“Não sei...”* Ari. encontra e a oferece para Lar. completar: *“Está aqui oh.”*

Neste momento, serão analisadas as condutas classificadas como mais próximas da cooperação (categoria 3).

Na atividade A, Pintura com um único pincel, 90% das duplas realizaram a tarefa por meio de divisão e complemento, cada criança ficando responsável por uma parte do desenho total (critério 8). É sabido que este tipo de conduta está mais próxima da cooperação já que envolve uma relação social pela qual o coletivo é tomado como perspectiva. Esta mudança na orientação processual da díade de individual para grupal representa uma discreta gênese da reciprocidade. Neste caso, parece que o jogo começa a ser visto com regras. Representa um início de internalização das normas e sentimento de obrigação em respeitá-las sendo sentidas internamente como necessárias e cada criança assumindo sua parte de responsabilidade para o alcance do objetivo final.

Com a dupla Cle. e Van., por exemplo, foi possível observar claramente este tipo de conduta de preocupação e interesse pela posição do par. Sempre que algum deles pegava o pincel, fazia rapidamente seu desenho e passava-o ao parceiro a fim de que também pudesse pintar. Este procedimento repetiu-se sucessivamente nesta atividade não apenas com esta dupla, mas também com outras.

Em um par verificou-se o estabelecimento de como seria o uso comum do pincel pela mediação do consenso (critério 10). A decisão coletiva foi quanto à escolha do desenho a ser feito. A forma tomada pela relação social desta dupla apresenta um progresso qualitativo que caminha para o futuro estabelecimento de um respeito mútuo total, além de reciprocidade na participação. Esta conduta foi considerada a mais próxima da cooperação

uma vez que se aproxima de uma etapa da moralidade autônoma pela qual o planejamento das ações e a antecipação do que pode acontecer durante a atividade refletem uma tomada de consciência da necessidade de regras recíprocas e construídas em conjunto.

A dupla que manifesta esta conduta é Mar. e Ana: Mar. começa a pintar e pergunta a Ana: *“O que que nós vamos desenhar?”* Em seguida solta o pincel e o passa a Ana. Então Mar. sugere: *“Vamos fazer uma gatinha, vamos?”* Ana concorda: *“Uma gatinha”*. Desta forma, o trabalho em grupo apresenta-se socializado e bem aproveitado pelas duas partes envolvidas.

Na atividade B, Canetas coloridas presas por um barbante, a tolerância e o respeito mútuo enquanto aguardavam sua vez de pintar (critério 7) estiveram presentes em 70% dos casos. Esta conduta pode ser considerada mais próxima da cooperação por indicar uma superação da etapa das atividades representativas individuais para uma aproximação ao jogo de regras em que se considera a presença do outro e faz-se um esforço no sentido de adaptar as ações com vistas ao bom aproveitamento mútuo. Aproxima-se de uma maturidade em relação à percepção das regras do jogo e de uma voluntariedade e responsabilidade subjetiva para com o trabalho e seu resultado.

Ao aguardar sua vez e dar uma oportunidade ao par de atualizar sua idéia ocorre um aparente esforço (de acordo com o observado em algumas duplas) no sentido de conter o impulso de realizar sozinho. Contudo, o sentimento de solidariedade e o espírito de grupo sobrepuseram-se aos interesses individuais. Trata-se de Isad. e Alis.. Alis. começa e faz muitos desenhos com cada canetinha. Isad. tolera, chupando o dedo. Alis. passa as canetinhas para Isad. que usa o mesmo procedimento do parceiro: faz muitos desenhos com

cada caneta. Enquanto aguarda sua vez Alis., atento ao trabalho de Isa, muda sempre de posição, debruça-se na mesa e até sobe na cadeira. Contorce o corpo e quase não se contém dentro do mesmo tamanho a pressa em recomeçar a usar as canetas. O respeito mantido por Isad. parece ter sido mais forte, fazendo-o esperar até o fim do trabalho da parceira.

Percebe-se também que em algumas situações existe mais tolerância de uma das partes enquanto a outra explora mais o jogo, ou seja, faz mais movimentos em direção à busca da solução ou da realização da tarefa. No caso da dupla Lar. e Lua. parece haver uma parte movida pela ação (Lar.) e outra orientada para a conciliação (Lua.). Assim, mesmo pintando ao mesmo tempo e coordenando as cores de acordo com a posição do barbante, Lar. empurra a mão de Lua., reclama baixinho, faz careta. Lua., por sua vez, apenas continua pintando com a caneta disponível não se envolvendo em nenhum conflito.

Duas duplas (20%) conversaram durante a atividade com vistas a trocar idéias e sugestões, completar informações ou ações referentes à tarefa (critério 8). Esta conduta mais próxima da cooperação acrescenta outro elemento à interação da diade: o diálogo. Isto indica uma ampla capacidade em trocar de papel com o parceiro a fim de considerar outra boa alternativa para os rumos do trabalho realizado. Quando sugere ou complementa algo que a outra criança começou predomina uma relação social próxima do jogo de regras e da autonomia moral movida pela solidariedade e respeito mútuo.

Verificou-se planejamento e estabelecimento do que desenhar por meio de consenso (critério 9) em 10%, uma dupla. Acredita-se que esta conduta mais próxima da cooperação tenha se manifestado em virtude da dinâmica interna tomar um forma mais coletiva do que individual orientando-se para uma moral da autonomia. Neste caso, as regras teriam sido

internalizadas e o desejo de segui-las seria ditado por uma consciência pessoal autônoma. Esta situação representa o início da compreensão, por parte das crianças, da necessidade de respeitar o outro e de haver uma reciprocidade em seus relacionamentos.

Analisando-se, por exemplo, um trecho de interação entre o par constituído por Mar. e Ana. São introduzidas sugestões e ajustes até o estabelecimento final de um consenso. A questão a que se referia dizia respeito a nomear o trabalho final com a assinatura de cada membro da díade. Mar. sugere: *“Depois você coloca seu nome e o meu, tá?”* Ana parece hesitar: *“Eu não sei colocar o seu não”*. Mar. sorri e parece estar feliz por Ana haver concordado com este ponto: *“Então você me dá pra colocar”*. Ana acrescenta: *“Ou, mas pode ser cursiva (referindo-se ao tipo de letra)”*. Mar. aparentemente não entende a colocação de Ana e argumenta: *“Ah, ela deu pra nós duas, põe o seu e o meu”*. Ana esclarece expressando seu sentimento: *“Mas não tem que ser ‘de forma’. Vou fazer cursivo”*. Mar. concorda e acrescenta: *“Faz pequeno!”* Ambas parecem satisfeitas com a negociação.

Percebe-se que apesar do consenso estabelecido não ter ligação direta com a atividade em si, uma vez que era sobre algo feito depois desta haver ficado pronta, indica uma interação bastante cooperativa envolvendo criatividade e inovação numa questão não discutida por nenhum outro par.

Na atividade C, Montar com blocos, foi verificada a ocorrência de imitação recíproca de ações, além de comunicação verbal de procedimentos (critério 7) em 20% dos pares.

As verbalizações seguintes representam um exemplo destas condutas. Nay. monta enquanto Mar., apontando para o barco na caixa de blocos pergunta: *“Vamos montar este?”*

(Pausa) *“O que é que você está montando?”* Nay. responde: *“Um prédio.”* (Pausa) Mar.: *“Montei igual ao seu só que o meu ficou maior.”* Percebe-se que Nay. sentia-se mais à vontade naquela situação, tomando a iniciativa da escolha do objeto a ser montado. Ao perceber isto Mar. questionava e ficava atento a fim de iniciar sua ação de acordo com o observado na atuação da parceira.

Imitar constitui uma conduta mais próxima da cooperação já que representa progresso na socialização do par. Neste caso, a criança não obedece cegamente ao que é imposto externamente. Ao contrário, ao invés de fixar-se no desempenho individual predomina uma dinâmica coletiva e aparecem os primeiros passos no sentido da formulação de regras, uma vez que as próprias crianças começam a perceber sua necessidade. Representa uma gênese do que poderá contribuir para formar futuros autores das regras, capazes de levar em conta a possibilidade de modificá-las, além de prever possíveis pontos no decorrer da tarefa que exigirão uma adaptação ou mudança.

Houve um caso em que as crianças da dupla uniram partes separadas que cada uma montara individualmente e construíram uma forma em conjunto a partir das precedentes (critério 8).

Com a dupla Aug. e Gui. pode-se notar uma conduta como esta. Ambos estão montando objetos separados até que Aug. comenta, pedindo que o companheiro desmonte uma parte: *“Oh, o meu está mais grande agora. Tira aqui pra mim?”* Gui. atende ao pedido. Aug. empresta peças de Gui.: *“Agora nós vamos fazer um brinquedão grandão.”* Gui. une o seu “brinquedo” ao de Aug. e juntos eles vão complementando com peças que faltam. Aug.: *“Agora é a boquinha, agora é a boquinha. Conseguiu!... espera aí, vai ficar*

aqui. Nós temos que por o olho, a boca mais o olho.” Gui. continua fornecendo peças e ajudando a completar o objeto até o fim. Ambos parecem satisfeitos e Gui. comemora: *“Ficou bonito nosso brinquedo”*.

Esta conduta pode ser considerada mais próxima da cooperação por envolver um elemento de complementariedade muito positivo. Indica uma solidariedade em termos da tentativa de unir contribuições separadas para o benefício mútuo. Assim, mesmo que a conduta inicial tenha sido a de começar o trabalho sozinhos, num momento posterior sentiu-se uma necessidade de fusão. A relação social de respeito ao outro propiciada pelo par permite supor um tipo de conduta que caminha em direção à autonomia em relação às regras.

Ainda nesta atividade observa-se ter havido consenso e execução conjunta de um mesmo objeto (critério 10) em 40% das duplas.

Esta conduta pode ser ilustrada com um trecho da interação entre Ari. e Lar.. Lar. comunica a Ari. a parte da escultura realizada: (...) *“Já montei a cabecinha.”* Ari. aponta o modelo na caixa para demonstrar: *“Já deixa assim, é da girafa oh.”* Ari.: *“Th, aqui precisava de um grande.”* Lar. olha a peça que falta e tenta encaixar outra enquanto isto. Ari. ajuda: *“Aqui oh, deixa eu te falar, esse aqui é assim oh.”* Lar. tenta solucionar o problema da parceira com a peça ausente: *“Este aqui oh, pode ficar em cima”*. (Referindo-se a uma peça grande para a cabeça). Ari. complementa e dá andamento à construção: *“Este daqui tem que colocar dois.”* (Indicando e colocando peças que trazem o desenho de um olho). Lar. prossegue: *“Um pequeno e um grande.”* Ari. acata a sugestão e acrescenta uma peça pequena. Lar. acompanha a ação de Ari. e ajuda: *“Não, o pequeno aqui.”* Ari.

considera a dica: “Ah!” Terminam a montagem juntas em sinergia e felizes com o resultado obtido em conjunto.

O consenso e o realizar em equipe representam condutas mais próximas da cooperação. Neste caso, o espírito de equipe parece avançar para um jogo de regras. A relação da dupla cria condições para a emergência de condutas compatíveis com o esperado quando existe uma internalização das regras, uma assimilação de seu sentido e significado para o melhor percurso da tarefa do grupo. Esta forma de relacionamento social abre caminho para uma etapa em que ao invés de serem guiadas pela responsabilidade objetiva decorrente da pressão de normas externas sobre o par, as crianças apresentam uma consciência moral autônoma pela qual se valoriza mais o respeito mútuo e a reciprocidade entre os parceiros do que simplesmente uma obediência cega a leis exteriores a si próprios.

Na atividade D, Quebra-cabeças/dominó, foram constatadas mudanças no procedimento e no curso de ação em decorrência do que havia sido feito pelo outro em 20% das duplas observadas (critério 7).

É possível exemplificar este tipo de conduta pela dupla Lar. e Lua. em que ambas montam objetos separados. Lar. toma para si algumas peças que estavam com Lua.. Lar. parece estar terminando sua construção. Lua. não discute, continua com sua parte e vai aproveitando as peças não utilizadas por Lar. para encaixar em seu trabalho. Ora, Lua. considera a ação de Lar. e modifica sua intenção: passa a usar apenas aquilo de que a parceira não necessitará.

Esta conduta mais próxima da cooperação dirige-se a um nível de desenvolvimento avançado uma vez pressupor uma organização da tarefa pela qual os parceiros sintam-se em sinergia e integrem suas energias em prol de algo superior a cada um isoladamente.

Assim, percebe-se um importante passo em direção à cooperação, qual seja a superação da atividade representativa egocêntrica, facilitando uma saída do ponto de vista individual e uma visualização do outro enquanto alguém capaz de influenciar positivamente os rumos da própria ação.

Verificou-se troca e empréstimo de peças (critério 8) em 80% dos casos.

A partir da interação entre a dupla formada por Nay. e Marc. transcreve-se um trecho que exemplifica esta conduta. Marc. mostra as peças para Nay. e as aproxima de Nay. para que pudesse vê-las com mais facilidade: *“Ei, você colocou de cabeça pra baixo. Vamos ter que montar juntos.”* *“Você viu? Olha aqui...”* Como continuam montando separado Marc. tenta conseguir um empréstimo: *“Me empresta uma...”* Nay. procura nas peças que estão com Marc.: *“Cadê a casinha?”* Nay. encontra a peça procurada no ‘monte’ de Marc. e propõe: *“Ei, este aqui você podia montar comigo, porque olha aqui a casinha... Então monta comigo!”* A conduta de Marc. demonstra que a relação social do par caminha para um jogar com regras passíveis de serem construídas e modificadas por si mesmos ao emprestar algumas das peças solicitadas por Nay..

Esta conduta mais próxima da cooperação envolve um nível melhor de descentralização de si mesmo pelo espírito de conjunto. Ao invés de impor posse sobre os objetos as crianças levam em conta a regra exterior de trabalharem em equipe e ainda que isto não se suceda de forma integral é suficiente para germinar uma certa solidariedade e

respeito mútuo. Este tipo de estruturação social emergente pelo contato desta dupla contribui para a formação posterior de uma consciência pessoal autônoma a partir da qual a noção do bem comum surge como necessidade de afeição recíproca.

Observou-se complementariedade, questionamento do procedimento do outro e sugestões a partir do que este havia montado (critério 9) em 70% das duplas.

Um pequeno exemplo desta complementariedade constitui-se neste diálogo entre Aug. e Gui. quando ambos acabam de unir partes individuais e concentram-se na finalização do trabalho comum. Aug. solicita ajuda: *“Cadê a árvore?”* Gui. atende prontamente: *“Aqui.”* Aug. comemora: *“Ah, isso! Cadê o par desses dois?”* Gui. continua a sugerir peças corretas: *“Aqui, oh.”* Aug. aponta parte do coelho: *“Ah, é. Mas nós não terminamos não. Falta este aqui também”*. Gui. encontra a peça certa e a passa para Aug.. Ambos analisam o desenho formado e concluem: *“Terminamos.”*

Estas condutas próximas da cooperação remetem a uma etapa de internalização das regras. Representam um desenvolvimento melhor se comparadas ao observado quando prevalece o espírito individual. Na relação social estabelecida nota-se que não existe coação ou obediência mas sim um desejo de contribuir para o objetivo conjunto. A qualidade afetiva da interação abre precedentes a futuras relações recíprocas e cooperativas.

Em 10%, uma dupla, foi possível perceber um exame conjunto do material e um estabelecimento comum de regras sobre a montagem. Pode-se dizer que a dinâmica interna deste par aproxima-se muito da etapa seguinte, qual seja a do jogo de regras. Esta conduta mais próxima da cooperação constitui a gênese de um posterior sentimento de compromisso decorrente da completa internalização das regras e responsável pelo fortalecimento do

respeito mútuo por meio do qual as crianças possam sempre levar em conta a posição do parceiro.

Nota-se, no quadro geral de condutas observadas, uma abrangência muito grande em termos de sua natureza. Assim, na mesma atividade, a mesma dupla expressa condutas mais próximas da cooperação, condutas intermediárias e menos próximas da cooperação.

Percebe-se também, que a relação social propiciada pelo par possibilita a manifestação de condutas cooperativas por parte de crianças pré-operatórias que teoricamente não são capazes de cooperar.

Tendo em vista este fato seria essencial uma atuação do ambiente a nível de intervenção de forma a canalizar as interações infantis em torno do planejamento comum, da tolerância ao outro, da troca de papéis, do respeito mútuo.

Neste sentido, defende-se a importância de trabalhos junto aos professores com vistas à levá-los a repensar e analisar suas próprias posturas em relação ao planejamento comum, à construção em equipe, ao respeito mútuo e à cooperação entre os colegas e no decorrer de suas práticas pedagógicas.

IV - DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

IV - DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar representa um importante contexto para o estabelecimento de relações sociais entre iguais.

Estudos têm demonstrado a importância da geração de oportunidades para a ocorrência de conflitos sócio-cognitivos por meio de discussões que proporcionem a tomada da perspectiva do outro. Seria necessário levar os alunos a assumir papéis e estimulá-los a fim de que pudessem visualizar diversos ângulos e alternativas de resolução do mesmo problema. Este procedimento favoreceria o desenvolvimento cognitivo e moral.

Piaget (1965, 1973) analisa a cognição social e não social a partir dos mesmos princípios de compreensão. Da mesma forma, Flavell (1985) trata-as como facetas de um mesmo processo intelectual.

Estudos a respeito da cognição social tomam força. Trabalhos desenvolvidos por Delval (1994) a respeito das noções sociais, econômicas e políticas contribuem para o entendimento da rede estabelecida nas escolas e já estão influenciando outras pesquisas no Brasil: Godoy (1996), Tortella (1996).

Os temas transversais também têm sido desenvolvidos com a finalidade de aproveitar o surgimento de situações espontâneas em sala de aula com vistas a promover discussões educativas e conscientizadoras da necessidade do respeito mútuo, da tolerância, da igualdade de oportunidades (Sastre, G.; Sivestre, N. e Moreno, M. 1980).

A cooperação teria um papel importante neste processo uma vez que representa uma união de esforços no exercício constante da busca de desenvolvimento de ações conjuntas para a realização de objetivos comuns, fundamentada no potencial cooperativo e no sentimento comunitário de cada participante do processo.

Despertar-se-ia a solidariedade, parceria, respeito e confiança mútua a fim de promover a emancipação do indivíduo. Ideais de independência e liberdade enquanto ser único e autônomo seriam buscados ao final do processo.

Enquanto epistemólogo, Piaget elaborou uma obra a respeito do processo evolutivo e da gênese do desenvolvimento.

Seu pensamento ajuda a compreender este trabalho que trata da gênese e evolução de condutas cooperativas em direção à cooperação. As transformações e passos percorridos ao longo do tempo e as variações entre cada interação e cada criança.

O problema da presente pesquisa foi: crianças entre 4 e 6 anos apresentam condutas cooperativas capazes de engendrar posteriormente uma cooperação? Em caso afirmativo acredita-se que estas condutas seguiriam, possivelmente, algumas modificações em direção a um aprimoramento.

Foram utilizados os conhecimentos a respeito da Epistemologia Genética de Piaget a fim de demonstrar que tais princípios cabem no entendimento da gênese de qualquer noção cognitiva ou social.

A partir desta visão a criança organiza e desenvolve por si mesma todos os recursos necessários a seu progresso desde que o ambiente assegure tal funcionamento por meio de estimulações desafiadoras e propiciadoras de testes de hipóteses.

Delineou-se o quadro cognitivo, afetivo e moral da criança na etapa de desenvolvimento estudada e classificada por Piaget como Período Pré-operatório.

Analizando o papel da interação social ressalta-se a necessidade da promoção de trabalhos entre os iguais na realização de tarefas geradoras de conflitos e trocas de papéis e regulamentadas por regras cujo respeito seria garantido pela autoridade do adulto ao canalizar e orientar as interações entre os alunos.

Considera-se terem sido atingidos os objetivos propostos além de ter sido aberta a perspectiva para novas pesquisas na medida em que a complexidade do tema requer a contribuição de diversos campos.

Investigações com enfoque na família, enquanto primeira unidade de socialização da criança, visualizando-se tanto a perspectiva dos pais, a quem caberia orientar por meio da autoridade de que são revestidos, quanto a interação das próprias crianças (irmãos) e o ambiente formado por todos os membros constituiriam acréscimos.

Outra contribuição seria esclarecer questões relativas ao desenvolvimento do professor e sua prática pedagógica além de trabalhos a nível de capacitá-los para uma atuação melhor.

Ressalta-se também a possibilidade da escola, por intermédio de um ambiente cooperativo, estar proporcionando a construção de virtudes como honra, coragem e

dignidade uma vez que representam um elevado grau de socialização e aproximação da autonomia moral favorecendo uma maior reciprocidade nas relações micro e macro sociais.

V - DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

V - DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Ulisses F. (1993) Um estudo da relação entre o “Ambiente Cooperativo” e o julgamento moral na criança. Tese de mestrado. UNICAMP. Campinas, SP.
- ASSIS, O. Z.M. (1995) Inteligência, vida social e afetividade. Construtivismo e educação. vol.1(9): 61-66.
- ASSIS, O. Z. M. (1993) Uma nova metodologia de educação pré-escolar. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- ASSIS, O. Z. M. (1994) O jogo simbólico na teoria de Jean Piaget. Pro-posições. vol. 5, n.1(13):03, 99-108.
- ASSIS, O. Z. M. (1976) A Solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança. Tese de doutoramento. Unicamp.
- BECKER, F. (1994) A propósito da “desconstrução”. Educação e realidade. 19 (1), 3-6.
- BENLLOCH, Montserrat. (1981) Pedagogia operatoria y relaciones interpersonales. Cuadernos de Pedagogia. 78, (6)
- BRENELLI, R. (1986) Observáveis e Coordenações em um jogo de regras: influência do nível operatório e interação social. Dissertação de mestrado. Unicamp.
- CARON, M.; PALACIO-QUINTIM, E. (1990) Développement social et développement cognitif: leur relation. In: Le développement social des enfants. Ottawa.
- COLL, C. & MARTÍ, E. (1990) Aprendizaje y desarrollo: la concepcion genetico-cognitiva del aprendizaje. In: Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación. p. 121-139 Madrid: Alianza.
- COLL, C. (1983) La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. In: Coll, C. (Org.), Psicología genética y aprendizajes escolares. Madrid, Siglo XXI. p. 183-201.
- COLL, C. & GILLIERON, C. (1981) Jean Piaget y la escuela de Ginebra: Itinerario y tendencias actuales. Infancia e Aprendizaje. Monografia. n.2, p. 56-95.

- CUBERO, R.; MORENO, M. C. (1995) Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In: Desenvolvimento psicológico e educação - necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre. Artes médicas. Vol.3.
- DE LA TAILLE, Yves (1990) A construção do conhecimento São Paulo. CENP.
- DE LA TAILLE, Yves Piaget, Vygotsky e Wallon. (1992) Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo. Summus.
- DELVAL, J. (1994) Cómo sabemos que hacen y piensan los niños. São Paulo: Sociocultur.
- DOISE, W. (1985) Le développement social de intelligence. In: Mugny (ed) Psychologie Social du Développement Cognitif. Berne: Peter Lang.
- DOISE, W.; MUGNY, G. (1981) Le développement social de l'intelligence. Paris: InterÉditions.
- ENESCO, I. (1992) El trabajo en equipo en primaria. Aprendendo con iguales. Documentos para la reforma. n.11. Alhambra Longman.
- FIELD T.; MILLER, J. & FIELD, T. (1994) How well preschool children know their friends. Early Child Development and Care. Vol.100, pp. 101-109
- FLAVELL, J. H. (1992) A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget. São Paulo: Pioneira.
- FLAVELL, J. H. (1985) Cognitive development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- GODOY, E. A. (1996) A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da Teoria Piagetiana. Dissertação de mestrado. Unicamp.
- GRUSEC, J. E. & LYTTON, H. (1988) Social development. New York: Springer-Verlag.
- HARTUP, W. W. & SANCILIO, M. F. (1986) Children's friendships. In: E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.) Social behavior in autism. pp.61-79
- HINDE, R. A. & STEVENSON-HINDE (1987) Interpersonal relationships and child development. Developmental Review. 7, 1-21.
- HOFFMAN, M. L. (1981). Perspectives on the difference between understanding people and understanding things: the role of affect. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), Social cognitive development: frontiers and possible futures (pp. 67-81). New York: Cambridge University Press.

- INHELDER, SINCLAIR, BOVET. (1977) Aprendizagem e estruturas do conhecimento. São Paulo. Ed. Saraiva.
- KAGAN, S. & MADSEN, M. C. (1971) Cooperation e competition of mexican, mexican-american and anglo-american children of two ages under four instructional sets. Developmental Psychology, 5, 32-35.
- KAMIL, C. & DE VRIES, R. (1991) Jogos em grupo na educação infantil. São Paulo: Trajetória cultural.
- LEITE, L. B. (org) (1987) Piaget e a escola de Genebra. São Paulo. Cortez.
- LEITE, L. B. (1992) Piaget e a escola de Genebra. São Paulo. Cortez.
- LUKJANENKO, M. F. S P. (1995) Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado. Dissertação de Mestrado. UNICAMP.
- MORENO, Montserrat (1993) Los temas transversales. Claves de la formación integral. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- MORO, M. L. F. & BRANCO, V. (1993) Da transformação das formas de interação social das crianças na aprendizagem. Temas em Psicologia. 3:49-55.
- NIELSEN, R. F. (1951) Le développement de la sociabilité chez l'enfant. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- ORTEGA, E. M. (1980) La teoría genética. Enciclopedia practica de pedagogia. Ed. Planeta. Vol. VI. 75-104.
- PERRET-CLERMONT, A. (1978) A construção da inteligência pela interação social. Lisboa. Sociocultur.
- PIAGET, J. (1926) A representação do mundo pela criança. Rio de Janeiro. Record.
- PIAGET, J. (1932, 1994) O Juízo moral na criança. São Paulo. Summus.
- PIAGET, J. (1924, 1967) O raciocínio na criança. Rio de Janeiro. Record.
- PIAGET, J. (1965, 1973) Estudos sociológicos. Rio de Janeiro. Forense.
- PIAGET, J. (1975, 1976) A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro. Zahar.
- PIAGET, J. (1964, 1978) A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro. Zahar.

- PIAGET, J. (1964, 1987) Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro. Forense.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1966, 1978) A psicologia da criança. São Paulo. Saber atual.
- PIAGET, J. (1950, 1975) Introducción a la epistemología genética. Buenos Aires. Paidós.
- PIAGET, J. (1966, 1989) A linguagem e o pensamento da criança. São Paulo. Martins Fontes.
- PIAGET, J. (1977) Psicologia da inteligência. Rio de Janeiro. Zahar.
- PIAGET, J. (1973, 1978) Psicologia e Epistemologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- PIAGET, J. (1969, 1982) Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- PULASKI, M. A. S. (1980) Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Zahar.
- SASTRE, G. (1988) Interacciones sociales y desarrollo intelectual. Enciclopedia practica de pedagogia. Ed. Planeta. Tomo I. 369-396.
- SASTRE, G.; SILVESTRE, N.; MORENO, M. (1980) Descubrimiento y construcción de conocimientos: una experiencia de pedagogia operatoria. Barcelona. Gedisa.
- SASTRE, G.; SILVESTRE, N.; MORENO, M. (1988) Desarrollo social. Enciclopedia practica de pedagogia. Ed. Planeta. Vol.I. p.59-80.
- SILVA, T. T. (1993) Desconstruindo o construtivismo pedagógico. Educação e realidade, 18(2) : 3-10.
- STAMBAK, M, BARRIERE, M., BONICA, L., MAISONNET, R., MUSATTI, T., RAYANA, S. & VERBA, M. (1983). Les bébés entre eux. Paris: P.U.F.
- STAUB, E. (1979) Positive social behavior and morality. New York. Academic Press.
- TORTELLA, J. C. B. (1996) Amizade no contexto escolar. Dissertação de mestrado. Unicamp.
- TUDGE, J. & CARUSO, D. (1988) Cooperative problem solving in the classroom: enhancing young children's cognitive development. Young children. 11: 46-53.
- VINHBANG. (1966) Psychologie et épistemologie génétiques. Paris: Dunod.

ZAIA, L. L. (1985) Interação social e desenvolvimento cognitivo. Dissertação de mestrado. Unicamp.

VI -DOS ANEXOS

VI -DOS ANEXOS

ANEXO 1

Descrição do material (jogos e atividades):

- 1) Pitura com um único pincel: A instrução dada foi a de fazer um desenho juntos. Nesta atividade ofereceu-se a cada dupla uma folha de papel sulfite, um pincel e cinco vidros de tinta guache (branca, amarela, azul, vermelha e verde), além de um copo com água e uma toalha. Caso pedissem a dupla ganhava outra folha.
- 2) Canetas coloridas presas a um barbante: A instrução dada foi a de fazer um desenho juntos. Nesta atividade foram fornecidas 10 canetas coloridas de diferentes cores presas entre si por um barbante e uma folha sulfite. As duplas foram orientadas a desenhar e podiam pedir mais papel se precisassem.
- 3) Montar com bolcos: A instrução dada foi a de montarem um objeto juntos. O material utilizado nesta atividade consistiu de um jogo de montar com blocos plásticos (Lego) em quatro cores, (vermelho, amarelo, azul e verde) num total de 35 peças de tamanhos variados. A caixa do jogo trazia alguns exemplos e sugestões a respeito do que montar: bonecos, animais e outros objetos.

4) Quebra-cabeças/Dominó: A instrução dada foi a mesma: montar juntos alguma coisa. Este jogo artesanal é feito em madeira e pintado a tinta de forma que as peças retangulares possam ser encaixadas a fim de dar continuidade às partes de animais e objetos que o constituem. Decidimos chamá-lo “quebra-cabeças/dominó” por que ao mesmo tempo em que segue as regras de um dominó, devido às formas retangulares das peças, também requer um raciocínio mais elaborado próprio de um quebra-cabeças. O jogo é composto por 11 filas horizontais e 5 filas verticais (60 peças) exigindo um raciocínio que leve em conta as complementariedades de cada peça em todos os sentidos: lado direito, esquerdo, em cima e em baixo.

ANEXO 2

Descrição dos sujeitos: os sujeitos desta pesquisa (num total de 20) foram crianças de 5 a 6 anos de idade, de ambos os sexos (11 meninas e 9 meninos), alunos da pré-escola, divididos em 10 pares:

Cleverson (6 anos, 6 meses) e Vanessa (6 anos, 8 meses);

Ariane (6 anos, 6 meses) e Larissa (6 anos, 2 meses);

William (6 anos, 5 meses) e Cristiane (6 anos, 7 meses);

Vinícius (5 anos, 9 meses) e Liriene (6 anos, 3 meses);

Daniel (6 anos, 8 meses) e Jessica (6 anos, 7 meses);

Augusto (5 anos, 2 meses) e Guilherme (5 anos, 3 meses);

Larissa (5 anos 8 meses) e Luana (5 anos, 11 meses);

Márcia (6 anos) e Ana Carolina (5 anos, 6 meses);

Nayara (5 anos, 5 meses) e Marco Aurélio (5 anos, 8 meses);

Alisson (5 anos 9 meses) e Isadora (5 anos, 4 meses).

ANEXO 3

Para cada atividade foi construído um roteiro de observação. Para construí-lo foram utilizadas as informações extraídas dos textos sobre moralidade e as variações nas condutas das crianças à medida que caminham de um estágio heterônomo para níveis mais elevados de moralidade autônoma e cooperação. Os critérios da observação foram os seguintes para cada atividade:

Pintura com único pincel

- 10- as crianças estabelecem em consenso como será o uso do pincel: quem começa, qual a ordem, etc
- 9- há consenso sobre o que pintar e as tarefas são distribuídas em comum acordo: um desenha e o outro colore, etc
- 8- existe divisão de atividades e complemento: cada criança é responsável por uma parte do desenho total
- 7- existe tolerância e respeito mútuo enquanto o outro usa o pincel
- 6- há divisão do pincel mas não existe planejamento
- 5- as crianças dividem o pincel mas depreciam o trabalho do colega enquanto aguardam sua vez de pintar
- 4- existe briga e disputa pelo pincel
- 3- uma das crianças ordena, impõe uma regra e toma o pincel para si

2- cada um faz seu desenho sem se importar com o companheiro

1- não existe organização e só uma criança pinta

Canetas coloridas presas por um barbante

10- as crianças estabelecem como será o uso das canetas por meio de consenso

9- a dupla estabelece e planeja o que desenhar pelo consenso

8- durante a execução da atividade a dupla conversa e troca idéias e sugestões, complementando informações e ou ações

7- existe tolerância e respeito mútuo quanto ao uso das canetas

6- a dupla faz trabalhos individuais mas cada membro mostra interesse e procura informar-se sobre o trabalho do outro

5- as crianças desenhavam separadamente mas dividem a folha e as canetas

4- uma criança ridiculariza o trabalho da outra, aponta erros

3- uma criança dirige, centraliza as decisões, ordena e impõe uma regra: o que desenhar, com que cores, etc.

2- existe briga, delação, disputa

1- cada um faz seu desenho sem se importar com o outro

Montar com blocos

10- há consenso e as crianças montam juntas um mesmo objeto

9- as regras são estabelecidas em comum e as crianças montam objetos diferentes

- 8- as crianças unem partes que cada um montou e constróem uma nova forma a partir daí
- 7- ocorre imitação recíproca de ações e objetos e comunicação verbal de procedimentos
- 6- existe troca e empréstimo de peças ou oferecimento de ajuda
- 5- as crianças montam objetos independentes
- 4- existe crítica e delação
- 3- uma das crianças dirige, ordena, impõe uma regra
- 2- existe divisão de peças e brigas/disputas pelas mesmas
- 1- uma das crianças centraliza sobre si a maioria das peças

Quebra-cabeças/dominó

- 10- as crianças examinam o desenho juntas e estabelecem regras em comum acordo a respeito de como montar
- 9- complementam e sugerem a partir do que o parceiro montou e questionam o procedimento do companheiro
- 8- existem trocas e empréstimos de peças
- 7- mudam seu procedimento (curso de ação) de acordo com o que foi montado pelo outro
- 6- uma criança imita o procedimento da outra ou ambas desenvolvem processos semelhantes (imitação recíproca)
- 5- as crianças unem partes montadas separadamente por cada um e lhe dão uma nova forma final
- 4- ocorrem brigas pelas peças, delação ou disputa por montar mais que o parceiro

3- uma das crianças impõe regras e não leva em consideração o que foi construído pelo parceiro

2- existe centralização das peças sobre uma das crianças, e/ou críticas em relação ao trabalho do outro

1- cada um faz sua parte separadamente e não há nenhuma forma de diálogo