

A HORA DA RODA COMO ATIVIDADE FACILITADORA DO DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rita Melissa Lepre *
Bianca de Oliveira **

Resumo: A pesquisa que apresentamos teve como objetivo central estudar a hora da roda como uma atividade permanente capaz de desenvolver o juízo moral das crianças, quando realizada de forma planejada, com objetivos claros e intervenções refletidas por parte do professor. Por meio de observação, entrevistas e discussão de dilemas morais, foi possível comprovar que no decorrer da hora da roda surge uma variedade de temas morais a partir dos conflitos existentes, durante ou anteriores a roda, e que é possível abordá-los não só por meio dos episódios reais, mas também mediante situações hipotéticas a partir da leitura ou contação de histórias e/ou dilemas que contemplem temas morais. Apesar de se detectar essas possibilidades, a investigação demonstrou que esse espaço não é aproveitado na sua potencialidade. O estudo em questão corrobora com a ideia de que o desenvolvimento moral pode, e deve, ser trabalhado junto às crianças desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Educação Infantil. Hora da Roda. Juízo Moral.

CLASSROOM CIRCLE AS ACTIVITY FOR MAKING EASIER THE DEVELOPMENT OF MORAL JUDGMENT FROM CHILDREN'S EDUCATION

Abstract: The research presented has the main objective of studying the classroom circle as a permanent activity able to develop the moral judgment of the children, when performed in a planned way, with clear objectives and interventions reflected by the part of the teacher. Through observation, interviews and discussion of moral dilemmas, it was possible verifying that along the classroom circle a range of moral themes arise from the existing conflicts, during or previous to the circle, and it is possible to approach them not only through real episodes, but also, under hypothetical situations from the storytelling or reading of stories and/or dilemmas that contemplate moral themes. Despite these highlighted possibilities, the investigation showed that this space is not used with its full potential. The study at issue corroborates with the idea that the moral development can be, and must be, worked with the children since the kindergarten.

Keywords: Development. Children's Education. Classroom Circle. Moral Judgment.

Introdução e justificativa

A Educação Infantil é uma etapa educativa prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96) (BRASIL, 1996) que tem como objetivo central o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. É oferecida em creches, para crianças entre zero e três anos, e em pré-escolas, para crianças entre quatro e cinco anos de idade, apresentando estrutura própria, sugerida pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998).

O ingresso das crianças brasileiras na Educação Infantil, a partir da Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, passou a ser obrigatório a partir dos quatro anos de idade, constituindo-se um direito da criança e um dever do Estado e da família. No entanto, ainda que essa obrigatoriedade se refira à pré-escola, frequentar as instituições de Educação Infantil desde a mais tenra idade tem se tornado um hábito cada vez mais comum nas famílias, que enviam seus filhos às creches e pré-escolas por razões diversas, que vão desde a necessidade de ter um local adequado para deixar os filhos enquanto os pais trabalham até a busca por locais que possam estimular o desenvolvimento integral das crianças.

Essa etapa educativa deve ter o cuidar e o educar como ações indissociáveis, superando a antiga visão de que as instituições de Educação Infantil são apenas lugares para que as crianças tenham atendidas suas necessidades básicas de higiene, alimentação e descanso. O trabalho pedagógico nessa etapa deve ir muito além de cuidados básicos e se ater a alguns eixos importantes como o conhecimento de si e dos outros, por meio da interação social, e o conhecimento de mundo, através do contato com os conteúdos de conhecimentos construídos pela humanidade ao longo do seu desenvolvimento.

[...] a escola, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação de vida. A escola por essa perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sociocultural. (GUSMÃO, 2003, p. 94 *apud* ALMEIDA, 2011).

O cotidiano das instituições de Educação Infantil é composto por algumas atividades permanentes como a roda de conversa, a contação de histórias, a hora do lanche, do descanso, entre outras que atendem à necessidade indissociável de cuidar e educar as crianças. Na pesquisa que ora apresentamos nos interessou estudar, especificamente, a hora da roda como uma atividade permanente capaz de desenvolver o juízo moral das crianças, quando realizada de forma planejada, com objetivos claros e intervenções refletidas por parte do professor.

O volume dois do RCNEI (BRASIL, 1998) desdobra-se sobre a formação pessoal e social das crianças e aponta a necessidade de se trabalhar com o desenvolvimento da autonomia moral dos pequenos a fim de se construir a personalidade integral da criança. De acordo com esse documento, a autonomia é entendida como uma capacidade de se conduzir e tomar decisões por si,

considerando os valores morais, as regras e a perspectiva do próprio indivíduo e a do outro. O desenvolvimento moral, com vistas à construção da autonomia, envolve diversos aspectos que precisam ser trabalhados durante a Educação Infantil. A forma como as crianças lidam com as regras de convivência, por exemplo, é um fator importante que precisa ser considerado num trabalho que objetive a construção da personalidade moral, nesse sentido Libâneo (2011) afirma:

[...] é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas. (LIBÂNEO, 2011, p. 11).

Nessa perspectiva, a hora da roda constitui-se como um momento oportuno para a exposição dos conflitos morais permitindo ao professor adotar uma postura de mediador das relações entre as crianças e o mundo que as cerca. Trata-se de um espaço no qual o professor estabelece com as crianças diálogos com a finalidade de desenvolver atividades que estimulem a construção do conhecimento, promover discussões acerca dos projetos a serem trabalhados pela classe, além de favorecer a construção da consciência moral nas crianças (DEVRIES; ZAN, 1998). A proposta de favorecer as interações sociais entre as crianças a partir da hora da roda pode ajudá-las a controlar seus impulsos, internalizar regras, ser sensível à opinião do outro, desenvolver a comunicação para compreender sentimentos e conflitos e alcançar a satisfação emocional.

Segundo La Taille (2006a), a moral é um objeto de conhecimento e tem seu conteúdo construído culturalmente e, como qualquer outro conteúdo, as pessoas devem entrar em contato com ele, “re-significá-lo” e “re-construí-lo”, e isso desde a infância. O momento da roda possibilita essa prática a partir da solução de conflitos e por explorar certas contradições presentes na cultura das crianças.

O objetivo geral da pesquisa apresentada foi o de analisar a hora da roda como possível espaço para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças, observando e buscando entender as concepções dos professores sobre o tema e sua ação pedagógica a esse respeito. Foram objetivos específicos: a) observar e analisar como as crianças se comportam durante a hora da roda no que diz respeito a resolução de conflitos morais; b) observar e analisar como os professores

conduzem a roda e se há o estímulo a discussões sócio morais e c) propor alternativas para se trabalhar com o tema ética e moral na Educação Infantil tendo a hora da roda como espaço privilegiado, objetivando o desenvolvimento da autonomia moral das crianças.

Assim, buscamos compreender como a hora da roda pode ser um espaço/momento propício ao desenvolvimento sóciomoral das crianças, despertando o senso moral, a cooperação, as possibilidades de descentração por meio da contação de histórias e outras atividades que busquem a construção da autonomia.

A hora da roda: atividade permanente da Educação Infantil

DeVries e Zan (1998) consideram a hora da roda como a atividade mais importante em termos de atmosfera sóciomoral¹ por ser o momento em que o educador proporciona a participação das crianças nas decisões e no planejamento diário; compartilham experiências, descobertas e sentimentos; elaboram regras que afetam seus modos de convivência em grupo; trabalham o conhecimento social e científico; discutem os problemas da turma e dilemas sóciomorais; ouvem histórias; cantam etc.

A hora da roda é o encontro do(a) professor(a) com as crianças e, por isso, requer planejamento, intenção, organização e direção. O momento tem como objetivo primordial desenvolver o raciocínio sóciomoral e cognitivo das crianças, a partir da construção do senso de comunidade e do sentimento de pertencimento ao grupo², do incentivo ao autogoverno, do pensar sobre questões sóciomorais específicas, do aprender que todas as vozes têm o direito de serem ouvidas, do respeito mútuo, da cooperação e da promoção da construção do conhecimento (DEVRIES; ZAN, 1998).

É importante esclarecer que a finalidade da roda não é somente marcar a data no calendário, realizar a chamada ou contar histórias, essas atividades estão a serviço de objetivos mais amplos e a longo prazo, como o desenvolvimento da autorregulagem e da cooperação.

O(a) professor(a) desempenha o papel fundamental de cooperar com as crianças a fim de se compreender seu raciocínio e buscar mecanismos que facilitem o processo construtivo do indivíduo de forma integral. Além disso, o(a) educador(a) deve encorajar a cooperação das crianças com seus pares, promovendo situações

em que construam o equilíbrio emocional e que desenvolvam suas capacidades de entendimento e enfrentamento interpessoal e valores morais.

DeVries e Zan (1998, p. 119) recomendam que a roda deve ser organizada e conduzida no chão, em um círculo, de modo que todos possam ver uns aos outros. Às crianças é permitido sentar na posição que consideram mais confortável. O(a) professor(a) deve estar em seu lugar antes das crianças chegarem ao círculo e o trabalho em grupo pode ser iniciado assim que a primeira criança se sentar. Canções, brincadeiras com os dedos e outras estratégias ocupam as crianças que já estão na roda e funcionam como atrativo àquelas que chegam e/ou relutam em participar.

A duração da roda depende, intrinsecamente, do interesse e da capacidade de manter a atenção e a participação das crianças, portanto, consiste em uma decisão prática e não há como prever, visto que cada roda é única e seu funcionamento relaciona-se com a forma que é estruturada, com níveis de humor e de envolvimento dos sujeitos. Os(as) professores(as) têm a incumbência de serem sensíveis às necessidades e capacidades das crianças. Geralmente, a roda terá duração de 5 a 10 minutos para crianças menores de três anos, de 10 a 20 minutos para crianças entre três e quatro anos e de 30 minutos para crianças de cinco anos (BOMBASSARO, 2010; DEVRIES; ZAN, 1998).

A hora da roda é uma atividade permanente que aparece com certa frequência em grande parte das instituições de Educação Infantil, entretanto, muitas vezes é realizada de modo incipiente. Frequentemente, a roda reduz-se ao momento em que se faz a chamada, constrói a rotina diária e escolhe o ajudante; transformando-a em um instrumento burocrático (ALMEIDA, 2011; BOMBASSARO, 2010).

A roda constitui um importante instrumento para uma educação que busca a autonomia e a emancipação dos sujeitos, mas, quando mal aplicada e/ou inserida em ambientes coercitivos, ao invés de proporcionar o diálogo, a emancipação e a participação, pode levar ao silenciamento dos indivíduos, funcionando como instrumento de controle e vigilância³. O fato de as crianças sentarem em círculo para uma conversa não significa uma relação de respeito mútuo (ALMEIDA, 2011).

Nesse sentido, a roda de conversa requer do(a) educador(a) preparo e conhecimento acerca de sua estrutura, organização e desenvolvimento, exige uma postura democrática e mediadora para que as crianças se sintam à vontade em se

expressar, ouvir e serem ouvidas de modo a minimizar os efeitos coercitivos exercidos pelos adultos nas crianças em fase heterônoma. Visto que na mesma medida que essa atividade pode ser uma facilitadora potencial do desenvolvimento cognitivo, sócio moral, autônomo, expressivo e afetivo, quando utilizada como instrumento de punição, vigilância e/ou controle pode ter efeitos nocivos no desenvolvimento integral das crianças. Por vezes a roda é desenvolvida erroneamente porque não se dispõe do conhecimento acerca de sua complexidade e potencialidade construtiva do desenvolvimento integral da criança, mesmo que esta seja uma atividade sugerida como permanente pelo RCNEI, ainda é pouco explorada e desenvolvida pela escola.

Definição e diferenciação entre os conceitos de ética e moral

Para prosseguir na discussão sobre o desenvolvimento moral como um elemento-chave no desenvolvimento de sujeitos autônomos, responsáveis, cooperativos, recíprocos, aptos a conviver e a respeitar o outro, faz-se necessário que o(a) leitor(a) compreenda qual o conceito de moral adotado para a composição desta pesquisa.

Fato é que estamos inseridos em uma sociedade em que o mal-estar ético está presente e notável, por isso, é comum ouvirmos muitos debates e diálogos acerca desse assunto tanto por profissionais de diversas áreas do conhecimento como também por pessoas comuns. Mas, afinal, o que é ética? O que é moral? São a mesma coisa ou são conceitos completamente diferentes? Sendo assim, explanar-se-á sobre a diferença e a correlação entre os termos moral e ética.

Costuma-se aplicar o termo ética como sinônimo de moral, nesse sentido ética refere-se a normas de conduta também objeto da moral. Observa-se atualmente que há uma valorização/preferência do uso da palavra ética em detrimento da moral. Entretanto, pode-se estabelecer relações distintas entre moral e ética. O filósofo Paul Ricoeur afirma que ética é vida boa para todos em instituições justas. Para La Taille (2006 *apud* KAWASHIMA; MARTINS, 2013) ética está ligada à qualidade de vida das pessoas e às reflexões de “vida boa” ou “vida que vale a pena ser vivida”, inspirada na felicidade. Dessa forma, a ética necessita que as pessoas enxerguem a si próprias como sendo de valor. Segundo Cortella (2015) ética relaciona-se a ideia de liberdade, como alguém *decide* sua própria

conduta. Ainda de acordo com o autor o termo *decidir* sinaliza os critérios e valores mobilizados para conduzir a vida coletiva, por isso a ética é convivência, ela só existe porque somos humanos.

Enquanto a ética se refere a esfera da felicidade, da liberdade e da convivência, a moral faz menção a dimensão do dever, como restrição de liberdade. Segundo Comte-Sponville e Ferry, “a moral responde à questão ‘que devo fazer?’, e ética, à questão ‘como viver?’” (COMTE-SPONVILLE; FERRY, 1998, p. 214 *apud* LA TAILLE, 2010, p. 56). Logo, de acordo com La Taille (2010), “[...] o plano ético referente da ‘vida boa’ e o plano moral, ao tema dos deveres para com outrem e para consigo mesmo”. Nessa perspectiva, Cortella (2015) concebe a ética como sendo um conjunto de princípios e valores, e moral como a prática desdobrada a partir dos princípios éticos, de modo que moral e ética constituem-se em concepção e prática.

Nota-se, então, que moral e ética, apesar de serem conceitos análogos e conectados, não têm sentido idêntico, visto que, como exposto, ética é o conjunto de valores e princípios que guiam a conduta do sujeito em sociedade, e a moral é a prática desses valores na ação cotidiana.

Diante da explanação realizada acerca dos conceitos de moral e ética é importante compreender o processo de desenvolvimento do juízo moral dos sujeitos, já que é a partir da apreensão desse conhecimento que o educador estará apto a atuar de forma efetiva, reflexiva e de acordo com as capacidades e limitações dos indivíduos, evitando a reprodução de erros prejudiciais tanto para o(a) educando(a) como para o(a) educador(a).

O principal referencial teórico dessa pesquisa situa-se nos estudos realizados por Jean Piaget (1932/1994) e Selman (1980), que aprimorou a teoria proposta pelo pesquisador genebrino no que se refere à moral.

O desenvolvimento do juízo moral numa perspectiva psicogenética

O desenvolvimento moral consiste em um processo de construção interior, como o das estruturas cognitivas. Seu desenvolvimento só é possível a partir de trocas estabelecidas entre o indivíduo e o meio, interação essa marcada pela busca do equilíbrio e da reciprocidade dialógica entre o sujeito e a ação. Destarte, o juízo moral evolui à medida que as pessoas se defrontam com os problemas sociais e

experenciam conflitos morais (VINHA, 2003).

De acordo com Piaget, “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.” (PIAGET, 1994, p. 23). Desse modo, para que exista o desenvolvimento da moralidade, é necessário que haja, sobretudo, respeito às pessoas que nos impõem tais regras, baseado na reciprocidade.

A moralidade está inserida na esfera social por sempre se referir a uma situação de interação com o outro. A promoção do desenvolvimento moral relaciona-se diretamente com o tipo de experiência que vive cada indivíduo e a atmosfera moral de seu círculo de convivência familiar, social e escolar, porquanto, a moralidade resulta das relações estabelecidas entre o sujeito e esses ambientes (DELVAL; ENESCO, 1994 *apud* VINHA, 2003). A fim de orientar essas relações com outrem é que se faz necessário a existência de regras e normas de conduta.

O ambiente sóciomoral exerce influência direta no desenvolvimento integral da criança. Segundo Piaget (1954/1981), os sentimentos morais têm sua origem nos relacionamentos interpessoais, visto que são nessas relações que a criança constrói suas ideias e sentimentos sobre si, sobre o mundo dos objetos e o mundo social (DEVRIES; ZAN, 1998). Entretanto, o ambiente sóciomoral de grande parte das escolas requer que as crianças sejam conformadas, obedientes e submissas, em todos os aspectos, tanto os relacionados à autonomia e à iniciativa, quanto ao pensamento reflexivo (DEVRIES; ZAN, 1995 *apud* VINHA, 2003).

Os adultos são os responsáveis por determinar a essência do ambiente sóciomoral no qual vive a criança. Esse ambiente constrói-se pela relação adulto-criança, bem como da relação criança-criança durante as interações diárias.

Muitas pesquisas (ARAÚJO, 1994; BAGAT 1984; BZUNECK, 1975; DEVRIES; ZAN, 1995; VINHA, 2003) têm evidenciado que os tipos de relações sociais presentes no ambiente vivenciado pelas crianças são as que favorecem o desenvolvimento moral dessas em instituições de Educação Infantil, tais relações determinam o modo como as crianças convivem e lidam com conflitos.

Ambientes autoritários e coercitivos reforçam a heteronomia das crianças e as orientam à moral da obediência de regras externas, dessa forma, as crianças resolvem os conflitos de modo agressivo e submisso, pois estão acostumadas a recorrerem aos adultos para os resolverem, uma vez que são os adultos que detém a autoridade. Já em ambientes cooperativos/construtivistas, os adultos encorajam a

autorregulação da criança através de princípios autoconstruídos em relações baseadas na democracia e na cooperação, o que favorece o desenvolvimento da autonomia. Nesse contexto, as crianças enfrentam os problemas a partir do diálogo e do respeito mútuo (BARONI, 2011).

O adulto que se relaciona diretamente com a criança exerce grande influência naquilo que ela será ao crescer. De tal modo, o adulto possui o papel de formador na construção dos seus sentimentos, valores e princípios. Além disso, são os adultos que determinam o tipo de ambiente no qual a criança vive, cresce e se desenvolve. O ambiente sóciomoral é composto por diversas ações, reações e relações do adulto com a criança e da criança com seus pares. Essas relações contribuem de forma efetiva para o desenvolvimento e comportamento dos pequenos (VINHA, 2003).

Com base nos estudos realizados por Piaget (1932), a construção da moral na criança pode ser expressa, em linhas gerais, na forma de três estágios que devem ser interpretados, de acordo com o autor, como “atitudes dominantes” encontradas em determinadas idades.

Durante o primeiro estágio, a criança estabelece uma relação puramente motora com as regras, afastando sua natureza coercitiva por desconsiderar a obrigatoriedade desta. Não há consciência moral, isto é, as regras não são observadas por ela (anomia). Dessa forma, a criança age de acordo com sua própria vontade e ideias. O estado de anomia desaparecerá progressivamente, sob a pressão das regras lógicas e morais coletivas e com o desenvolvimento cognitivo, tornando-a capaz de interiorizar as normas (BARONI, 2011; OLIVEIRA, 2012; PIAGET, 1994).

Ao longo do segundo estágio, a regra já é internalizada e generalizada pela criança, que a considera como imutável, intangível e sagrada. Compreendida como de origem adulta e de essência eterna, deve ser obedecida sem questionamentos; toda modificação é vista como uma transgressão (BARONI, 2011; PIAGET, 1994).

No terceiro estágio, “[...] a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja o consenso geral.” (PIAGET, 1994, p. 34).

A construção da moralidade compreende inúmeras implicações pedagógicas, por isso o educador tem a responsabilidade de, em sua prática, favorecer o

desenvolvimento de uma moral autônoma na criança. Para tanto, é muito importante que o professor propicie a autogestão e a interação social; dado que, é somente a partir da efetiva vivência de relações de cooperação que o egocentrismo se transforma pouco a pouco em personalidade autônoma (VINHA, 2003, p. 92-93).

Entendimento interpessoal atuante: desenvolvimento da capacidade de pensar sobre os outros

Para melhor compreender o processo pelo qual o sujeito desenvolve a capacidade de pensar sobre os outros, Selman (1980) aprimorou o trabalho de Piaget ao analisar a progressão do egocentrismo à reciprocidade e desta à mutualidade.

O modelo proposto por Selman e sua equipe para avaliar o entendimento interpessoal que se reflete no comportamento interpessoal tem como vantagem, de acordo com DeVries e Zan (1998, p. 41-42), a possibilidade de avaliar os níveis desenvolvimentais de entendimento interpessoal expressos no momento da interação, e descrevem como as crianças formam juízos sobre os outros, sendo compreendido como fundamentalmente cognitivo. O que é observado envolve a combinação de fatores afetivos, cognitivos e situacionais.

É nesse sentido que Selman define dois tipos de experiências que favorecem o desenvolvimento do entendimento interpessoal, uma vez que essas duas experiências refletem temas complementares na estruturação do desenvolvimento social. A primeira experiência diz respeito a negociação em que o objetivo desenvolvimental é o de manter a identidade separada dos outros. A segunda é a experiência compartilhada, em que se estabelece conexão ou reciprocidade com outrem.

Segundo DeVries e Zan (1998), três componentes devem ser considerados no entendimento interpessoal durante a avaliação da capacidade de pensar sobre o outro durante as interações sociais. Primeiro, infere-se como o sujeito elabora cognitivamente sua própria perspectiva em relação ao outro – o comportamento sugere a troca de papéis? Segundo, depreende-se como o indivíduo percebe e reage ao desequilíbrio emocional na interação – a afetividade é ou não regulada a serviço de interações bem-sucedidas? Por fim, busca-se entender a finalidade primária da pessoa na interação – a finalidade é de dominar ou cooperar o/com o outro?

O quadro a seguir descreve os cinco níveis de adoção de perspectiva conceituados por Selman (1980).

Quadro 1: Níveis de entendimento interpessoal proposto por Selman (1980)

Estratégias de Negociação	Níveis Desenvolvimentais Centrais na Coordenação da Perspectiva Social	Experiências Compartilhadas
Negociação através de estratégias físicas irreflexivas (luta ou fuga impulsiva)	Nível Impulsivo Egocêntrico (0)	Experiência compartilhada através de imitação irreflexiva (contagante)
Negociação através de comandos/ordens unilaterais em uma só direção ou por meio de estratégia de obediência automática	Nível Unilateral (1)	Experiência compartilhada através de entusiasmo sem preocupação com a reciprocidade
Negociação através de estratégias cooperativas em uma orientação persuasiva ou diferenciada	Nível Reflexivo Recíproco (2)	Experiência compartilhada através da reflexão conjunta sobre percepções ou experiências semelhantes
Negociação através de estratégias cooperativas orientadas para integração das necessidades de si mesmo e de outros	Nível Mútuo de Terceira Pessoa (3)	Experiência compartilhada através de processos reflexivos, empáticos e cooperativos
Negociação através de estratégias cooperativas pela tentativa mútua de introspecção e autorreflexão, admitindo a ambivalência de emoções	Nível de Terceira Pessoa(4) num núcleo integrativo	Experiência compartilhada através das relações de natureza coesiva, pluralística em conceito, orientadas ao compromisso de alcançar determinados objetivos. Admitindo que o outro possa crescer fora do relacionamento já existente

Fonte: DeVries; Zan (1998, p. 43); Sônego; Zamberlan (2007, p. 344).

Selman (1980) entende o desenvolvimento interpessoal como níveis porque tais níveis continuam acessíveis ao sujeito mesmo depois de o nível posterior ter sido atingido. Diferentemente dos estágios postulados por Piaget, nos quais os indivíduos conservam qualidades contínuas.

De maneira geral, segundo Vinha (2003, p. 64-65), o nível zero corresponde ao período dos 3-6 anos, em que a criança não identifica que as experiências íntimas e subjetivas dos outros possam ser diferentes das suas, de modo que os outros são vistos como objetos. No nível um, período entre 5-9 anos de idade, a criança descentra-se e sabe que cada pessoa tem uma experiência subjetiva única, entretanto, apresenta dificuldades em considerar mais de uma perspectiva por vez. O nível dois pode ser encontrado em torno dos 7-12 anos, período em que a criança

progrediu em seu descentramento e já é capaz de considerar reciprocamente pensamentos e sentimentos dela própria e dos outros. No nível três, início da adolescência, o sujeito descentra-se mais em relação ao período anterior tornando-se apto a coordenar simultaneamente as perspectivas recíprocas em uma perspectiva mútua. Já o nível quatro compreende ao nível mais avançado de descentramento e está mais relacionado ao final da adolescência e início da vida adulta, não envolvendo a criança pequena, ênfase dessa pesquisa.

Nesse sentido, os estudos de Selman (1980) evidenciam e confirmam a incapacidade de a criança pequena perceber diferentes pontos de vista, ou seja, de se colocar no lugar do outro. Isso reforça a ideia de que é necessário trabalhar com o desenvolvimento dessa capacidade, que é construída por meio das relações sociais estabelecidas pelas crianças.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa abordada no presente artigo, de caráter empírico-descritiva, teve como finalidade coletar informações e conhecimentos acerca da hora da roda como um espaço propiciador do desenvolvimento da autonomia moral das crianças, bem como das concepções dos professores sobre o tema e suas práticas pedagógicas.

Participaram da pesquisa duas professoras da Educação Infantil e suas respectivas turmas de crianças entre quatro e cinco anos de idade, totalizando quarenta e seis crianças, de duas Escolas Públicas do Sistema Municipal de Bauru (SP), situadas à zona norte do Município. Privilegiou-se trabalhar com essa faixa etária pela maior possibilidade das crianças se expressarem verbalmente nos momentos da roda, possibilitando melhor entendimento de seu raciocínio moral.

Optou-se por realizar observação direta intensiva através de investigação sistemática das atividades realizadas ao longo do período em que as crianças permanecem na escola com ênfase na hora da roda, a fim de se verificar como esse momento era conduzido pelas professoras e se surgiriam temas morais, por meio de conflitos e dilemas, focando as intervenções do educador.

Após obter um diagnóstico acerca do funcionamento da rotina escolar, a pesquisadora, juntamente com as professoras, introduziu temas morais a partir de dilemas e histórias, a fim de obter indícios sobre o juízo moral das crianças e doravante propor reflexões junto às professoras sobre a introdução de atividades

que propiciassem o desenvolvimento moral.

Utilizou-se também como instrumento de pesquisa entrevistas com as respectivas educadoras, para conhecer e analisar suas concepções sobre o desenvolvimento moral das crianças e sobre a hora da roda como momento/espço propiciador da construção da autonomia moral. Para que não houvesse contaminação das respostas, as observações foram realizadas antes das entrevistas.

Para introduzir a discussão de temas morais durante a hora da roda, privilegiou-se os valores generosidade, amizade e justiça. Os motivos pelos quais se preferiu trabalhar com essas virtudes serão explicitados a seguir.

O ato generoso favorece quem é por ele contemplado, não quem age de forma generosa. Nesse sentido, a retribuição não é exigida, esperada e tampouco garantida, de modo que não existe auto interesse, pois se houver, não haverá generosidade (LA TAILLE, 2006 *apud* KAWASHIMA; MARTINS, 2013).

Optou-se por abordar o tema durante a hora da roda, por constituir-se em uma atitude pró-social, espera-se, assim, que a generosidade constitua uma atitude mais espontânea e autônoma nas crianças, cumprindo um papel importante no desenvolvimento moral.

Há que se notar que na teoria piagetiana, a generosidade não é relegada enquanto constituinte do processo de descentração que centraliza a justiça no universo moral. Piaget (1994 *apud* LA TAILLE, 2006b) diz que “É quando a criança habitua-se a agir do ponto de vista dos próximos, e preocupa-se mais em corresponder aos anseios dos outros do que a eles obedecer, que ela chega a julgar em função das intenções”. A capacidade de julgar considerando-se as intenções é uma característica da autonomia moral logo, constitui-se em uma capacidade de prevalência da justiça sobre a obediência. De acordo com a tese piagetiana fica evidente que um dos fatores de promoção do desenvolvimento moral da criança é sua capacidade e motivação em corresponder às expectativas singulares das pessoas de seu entorno. Eis exatamente o que se faz nos atos generosos. La Taille (2006) afirma que os atos generosos das crianças menores demonstram o desejo de se levar em conta o ponto de vista alheio (descentração) abrindo caminhos para as relações de reciprocidade, sobre as quais se ligam as ideias de justiça.

Segundo Piaget (1994, p. 156-157), a regra da justiça é uma espécie de condição imanente ou lei de equilíbrio das relações sociais de modo que a veremos

destacar praticamente em total autonomia a medida em que cresce a solidariedade entre as crianças. Apesar de os adultos influenciarem o comportamento das crianças através de seus preceitos sobre o que é justo ou injusto, o sentimento de justiça se desenvolve pelo respeito mútuo e pela solidariedade estabelecida entre a criança e seus pares.

Ao investigar a respeito da noção de justiça relacionada ao desenvolvimento moral da criança, Piaget (1994) identificou a existência de três noções distintas de justiça: a imanente, a retributiva e a distributiva, que podem evoluir com o avanço da idade e das concepções de sanção.

Desse modo, a justiça imanente constitui a noção mais primitiva da justiça, por se fundamentar na ideia de que qualquer falta cometida acarreta uma sanção automática, que emana dos próprios fatos. A criança atribui intenção e vida à natureza e aos objetos que passam a ser cúmplices dos adultos, de modo que passará a compreender que o justo é obedecer sempre e em qualquer situação ou circunstância ao adulto.

A justiça retributiva é definida pela proporcionalidade entre o ato e a sanção, considera-se justo que o infrator sofra uma sanção na mesma proporção de seu ato e injusto quando um inocente é punido, quando um culpado é premiado ou quando é aplicada uma sanção ou mérito de forma desproporcional.

A justiça distributiva, por sua vez, é aquela em que os princípios de igualdade e equidade têm primazia, em que o considerado justo é a distribuição igualitária e equitativa dos recursos e injusto quando a repartição desses recursos favorece uns em detrimento de outros.

Nesta pesquisa centrou-se o estudo no desenvolvimento do juízo moral de crianças entre quatro e cinco anos de idade, dessa forma, foram analisados os julgamentos a partir da noção de justiça imanente, visto que Piaget (1994) afirma que nas crianças, até cerca de os sete anos de idade, prevalece o respeito unilateral sobre o respeito mútuo, por se encontrarem na fase de heteronomia. Sendo assim, a noção de justiça só poderá desenvolver-se em determinados pontos, onde a cooperação delinea independentemente da coação. Já nos demais pontos, o justo confunde-se com o que é imposto pela lei, e a lei é inteiramente heterônoma e imposta pelo adulto.

Por isso, de acordo com Trevisol, Rhoden e Hoffelder (2009) é possível que quando questionadas, as crianças apontem como justo tudo o que é proibido: brigar,

falar palavrões, mentir, quebrar coisas, roubar etc. A injustiça é apontada como condutas contrárias à igualdade, principalmente no que se refere à distribuição de materiais concretos do que aos princípios de igualdade social.

A amizade é definida por Bennett (1995 *apud* LIMA, 2011) como uma virtude moral por propiciar aos indivíduos a troca de papéis ao adotar a perspectiva do outro, o que é essencial para a construção e o desenvolvimento da moralidade.

As constantes transformações ocorridas na sociedade contemporânea têm exposto as crianças cada vez mais cedo e mais intensamente com os pares fora das famílias, seja pela escolarização precoce, pela alteração na estrutura familiar ou pela urbanização. Logo, é crescente a importância das relações de amizade na vida e no desenvolvimento integral da criança, uma vez que a amizade na infância somada a aceitação pelos pares, representa uma importante forma de socialização, pois essa relação estimula as crianças a cooperarem, a exercitarem o respeito mútuo e a serem recíprocas, mesmo que ainda não compreendam completamente a profundidade desses valores morais.

Para Foucault (2004 *apud* LIMA, 2011), as relações de amizade fazem com que o indivíduo desprenda-se de si mesmo, tornando-se capaz de modificar seu próprio pensamento e não apenas o de outrem. Isso porque as amizades influenciam tanto no comportamento pró-social demonstrado pelo sujeito em relação ao outro, predispondo-o a ação, como também, nas situações de conflitos em que as crianças amigas, no processo de resolução de problemas, concordam e negociam mais, já que a amizade realiza-se em um contexto de socialização que promove o desenvolvimento de habilidades sociais.

Nota-se que as relações de amizade estão intrinsecamente ligadas à interação do indivíduo com o meio social, mediados por aspectos morais e afetivos solidificados por meio da convivência, adaptação do sujeito com seus pares e com o ambiente. Dessa forma, a amizade na infância constitui-se um dos principais aspectos positivos no desenvolvimento social e de valores da criança.

Garcia (2005) em revisão crítica da literatura a respeito da psicologia da amizade na infância, assinala a família e a escola como dois contextos intrinsecamente ligados às amizades. De acordo com o *corpus* de pesquisa encontrado, a família constitui-se como um contexto que influencia as amizades, mas não compõe a rede de amigos. Dessa forma, os pais afetam as amizades dos filhos por meio da estruturação de sua vida diária, da qualidade da relação entre pais

e filhos, de suas próprias amizades, dos conflitos, e das propriedades do apego na infância. Do mesmo modo, os irmãos também exercem influência sobre a amizade dos infantes.

No ambiente escolar, entretanto, as amizades facilitam a adaptação da criança, a aceitação pelos colegas de classe e o ajustamento da criança tímida à escola. As pesquisas apontam que crianças com amigos geram atitudes mais positivas em relação à escola, o que traz benefícios para o rendimento escolar.

Compreende-se, com Garcia (2005), que as relações de amizade se desenvolvem em redes sociais complexas, incluindo a criança, seus pares, amigos, familiares e outras pessoas. Frequentemente, essas redes relacionam-se ao ambiente escolar, a família e a diferentes formas de interação social, incluindo a tecnologia. Assim, a amizade está relacionada às propriedades dos relacionamentos e das características pessoais de cada participante, de modo que a qualidade e o tipo de experiência vivida pelo indivíduo e a atmosfera sócio moral de seu círculo de convivência influem diretamente em seu desenvolvimento cognitivo, moral, afetivo e físico.

Decidiu-se por introduzir os temas a partir de dilemas morais por esses favorecerem as crianças na emissão de juízo, na justificativa das posições defendidas, na defesa do ponto de vista, além de gerarem um desequilíbrio cognitivo. Segundo DeVries e Zan, “Fazer uso de dilemas [...] implica o reconhecimento da existência de pontos de vistas opostos nas situações e ajuda as crianças pensarem sobre a resolução de questões morais da forma mais justa para todos os envolvidos.” (DEVRIES e ZAN, 1998, p. 124). Dessa forma, o trabalho com a discussão de dilemas morais propicia situações em que a criança terá que refletir sobre questões interpessoais de formas diferenciadas, tornando-se cada vez mais apta a raciocinar além de sua própria perspectiva (VINHA, 2003, p. 469).

Os dilemas morais são histórias curtas compostas por um conflito moral que requer uma decisão individual, para isso “[...] a pessoa deve pensar sobre qual a melhor solução para o dilema e fundamentar sua decisão na forma de raciocínios morais e logicamente válidos.” (BUXARRAIS, 1992, p. 21 *apud* VINHA, 2003, p. 468). O sujeito tenta resolver os conflitos de acordo com seu nível de juízo moral e, portanto, não existe uma resolução evidentemente certa ou errada, de modo que a situação pode ser resolvida por pelo menos duas formas aceitáveis e que podem ser igualmente defendidas.

É importante ressaltar que ao introduzir dilemas morais na hora da roda, busca-se favorecer o desenvolvimento moral das crianças, tomando como referência o motivo pelo qual julgam correta uma ou outra ação, e principalmente porque seguem determinados princípios ou valores. Por isso, no trabalho com dilemas morais, “[...] não basta apenas dizer que considera que o melhor é fazer isso ou aquilo, optando por uma resolução qualquer, o mais importante é ‘o porquê’ da opção, a argumentação que fundamenta o juízo moral.” (VINHA, 2003, p. 469-470). Assim, a partir das respostas apontadas pelas crianças, o professor infere o raciocínio que as permeia.

Utilizou-se os dilemas elaborados por Daniele Martins (2015), desenvolvidos em sua dissertação de mestrado. O instrumento é composto por pares de histórias com gravuras que demonstram situações opostas sobre os temas generosidade, amizade e justiça. Para cada valor moral foram elaboradas duas histórias com finais diferentes, de modo que as crianças deveriam escolher a história preferida e justificar a resposta, além de se imaginar na situação e decidir o que fazer.

Resultados e análise dos dados

Esta pesquisa buscou compreender como a roda de conversa é desenvolvida nas instituições de Educação Infantil e se o trabalho realizado possibilita o desenvolvimento da moralidade infantil com vistas à autonomia. Os resultados comprovaram que no decorrer da hora da roda surge uma variedade de temas morais a partir dos conflitos ocorridos – durante ou anteriormente à roda –, e que é possível abordá-los não só por meio dos episódios reais, mas também por meio de situações hipotéticas a partir da leitura de histórias e/ou dilemas que contemplem temas morais.

O que ocorre com certa frequência é que ao surgir um tema moral as professoras, mesmo àquelas que possuem uma postura mais cooperativa, o aproveitam de forma inadequada, valendo-se da coerção e do autoritarismo a fim de manter a turma sob controle. Por essa razão, quando há conflitos as crianças não têm autonomia para resolvê-los e buscam o adulto para que os solucione e/ou aplique uma sanção, visto que o educador transmite às crianças mensagens que reforçam a heteronomia e a relação assimétrica existente entre eles.

A hora da roda como uma atividade permanente varia de acordo com o

planejamento diário do professor, dado que em uma das escolas pesquisadas, apesar de o momento estar previsto no Projeto Pedagógico da escola, não é priorizado pela docente, enquanto que a professora da outra instituição realiza diariamente a atividade com as crianças seguindo uma estrutura regular.

O comportamento das crianças durante a hora da roda é influenciado por diferentes fatores como: o modo como o momento é organizado e conduzido, pela postura do educador (controlador ou cooperativo), se a temática discutida é interessante para a criança, se esta se sente pertencente ao grupo, se percebe que sua voz é ouvida, respeitada e valorizada pelo grupo e se entende a roda como um momento construtivo, colaborativo ou como um instrumento de controle e punição.

Comprova-se, assim, o que Piaget (1994) já afirmava sobre a potencialidade do ambiente sóciomoral influenciar no desenvolvimento autônomo das crianças. De fato, em ambientes nos quais o relacionamento é construído com bases coercitivas as crianças não são motivadas a analisar, examinar ou questionar suas próprias convicções, tornam-se dependentes do controle dos outros e desenvolvendo, assim, uma submissão que pode levá-las ao conformismo irrefletido na vida intelectual e moral. Em ambientes nos quais se desenvolve um relacionamento baseado na cooperação, o adulto transfere à criança o respeito que lhe foi dado concedendo-lhes a possibilidade de regular seu comportamento voluntariamente. “O motivo para a cooperação começa com um sentimento de mútua afeição e confiança que vai transformando em sentimentos de simpatia e consciência das intenções de si mesmo e dos outros.” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 57). Nesse sentido, a criança tem a oportunidade para regular seu comportamento e de construir um caráter confiante que valoriza a si e aos outros de forma positiva. Ao respeitar a vontade da criança, o adulto coopera para que ela desenvolva sua autorregulação fundamentada no respeito mútuo. Assim, a criança é capaz de exercer sua vontade construindo pouco a pouco um sistema estável de sentimentos morais, sociais e intelectuais, valores e interesses (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 58).

Trabalhar com dilemas morais na hora da roda possibilitou a compreensão do raciocínio moral das crianças na resolução de conflitos morais. Verificou-se que algumas crianças têm dificuldades para assumir a perspectiva dos outros e pensar sobre suas intenções e sentimentos, principalmente em situações em que o próprio interesse está em jogo. Foi possível notar também que um número reduzido de crianças apresenta a heteronomia bastante evidenciada por considerarem que a

regra, o princípio ou o valor é de origem adulta compreendendo-a como sagrada e imutável e por isso deve ser obedecida sem questionamentos. Dessa forma, a criança age apenas para agradar ao adulto e inibe a construção de suas próprias razões para seguir as regras morais.

Existem crianças que resolvem os conflitos morais a partir de princípios embasados no ideal universal “faça aos outros o que gostaria que fizessem com você”. No entanto, a maior parte das crianças demonstraram capacidade de formar suas próprias opiniões de modo que constroem o senso moral a partir das experiências vivenciadas no cotidiano.

A partir da análise das verbalizações das crianças frente aos dilemas morais percebeu-se que as crianças se engajam amiúde em comportamentos pró-sociais. Essas ações e/ou juízos podem ocorrer antes mesmo de elas serem capazes de assumir a perspectiva do outro e constitui-se em uma base sólida que desencadeia sentimentos morais. Sabe-se, todavia, que o comportamento pró-social sem a intenção moral não é moral, é apenas obediente ou vantajoso. A esse respeito, cabe destacar que o objetivo desta pesquisa foi subsidiar o trabalho educativo no desenvolvimento dos sentimentos e intenções morais e não apenas comportamentos, por isso, é mister que o trabalho realizado com o desenvolvimento da moralidade infantil não deva limitar-se a fazer com que as crianças ajam de forma socialmente positiva, mas que estas sejam capazes de enfrentar, de modo autônomo, questões interpessoais que fazem parte de sua vida.

As professoras da Educação Infantil participantes da presente pesquisa compartilharam da importância de realizar um trabalho que contemple a construção moral das crianças, e reconheceram a hora da roda como um momento privilegiado para abordar o tema. No entanto, possuem um conhecimento bastante superficial sobre a moralidade infantil, o que dificulta no desenvolvimento de um trabalho comprometido além de bem embasado e orientado. Essa situação reclama a importância de uma formação adequada, de modo a sensibilizar e instrumentalizar o(a) docente com conhecimentos acerca de como se desenvolve o juízo moral nas crianças, o que são crianças morais, como o ambiente sóciomoral influencia o desenvolvimento infantil e caminhos para abordar o tema cotidianamente.

Considerações finais

Uma análise quanti-qualitativa realizada por La Taille, Souza e Vizioli (2004) sobre publicações que abordam a relação entre ética e educação e temas relacionados no período de 1990 a 2003, revela que a temática “não inspirou [...] questões centrais, que se encontrariam em praticamente todas as publicações.” (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004). Portanto, as relações entre ética e educação não se configuram como temas que surgem com frequência nas reflexões educacionais.

Esse mesmo estudo constatou, entretanto, que a produção tem aumentado progressivamente, uma vez que 50% dos trabalhos⁴ foi produzida entre os anos de 2000 e 2002. De acordo com os autores “[...] o crescente interesse pela ética no meio acadêmico educacional [...] é coerente com a atual preocupação a respeito das relações sociais e dos valores”. (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004, p. 08).

Um dado bastante pertinente apresentado pela pesquisa supra citada aponta para a escassez de publicações que trazem propostas pedagógicas de como, concretamente, trabalhar a moral e a ética no contexto escolar, ou de como enfrentar de forma prática os conflitos que lá surgem incessantemente. “Discute-se bastante, propõe-se muito pouco [...] parece que estamos num impasse: a situação é crítica, mas não se sabe o que fazer; há um diagnóstico pessimista, mas não projeto.” (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004, p. 14).

Nesse sentido, esta pesquisa não se limitou a apenas ampliar o debate acerca da importância de a escola formar crianças orientadas por valores, mas sua ênfase foi a de propor alternativas para trabalhar com temática ética e moral durante a hora da roda como um momento/espço propício para o desenvolvimento do juízo moral autônomo das crianças.

Não há como negar que a escola constitui um “braço do governo no cotidiano das famílias” (CORTELLA, 2015, p. 43) e que sem a escola não será feita uma transformação na sociedade. Nas instituições escolares há espaço para construir aquilo que precisa ser feito, e em uma sociedade em que o mal-estar ético está instaurado faz-se necessário, cada vez mais, resgatar o princípio de que a educação é um processo coletivo e tem como responsabilidade formar não apenas sujeitos dotados de conhecimento científico, mas em construir valores, formar cidadãos éticos e morais.

É de suma importância que desde o início da escolarização sejam trabalhados valores e princípios morais de modo que sejam experimentados em

situações propiciadas pelo ambiente sócio moral da escola, como na hora da roda e em atividades colaborativas e comunitárias a partir do trabalho com conflitos que favoreçam rupturas e consolidações éticas. Uma vez que “[...] o principal papel da escola é fazer com que a prática dos princípios não seja automática, nem robótica, nem alienada, nem fingida.” (CORTELLA, 2015, p. 56).

Nesse sentido, a preocupação com a formação moral das crianças não se centra no simples engajamento de as crianças adotarem comportamentos socialmente positivos, pois agindo assim, estar-se-ia ignorando o cultivo do sentimento da necessidade de se comportar de forma moral, posto que não se compreende por crianças morais àquelas que são obedientes, polidas ou que exibem um conjunto de atitudes morais. Crianças morais são aquelas capazes de enfrentar questões que pertencem ao cotidiano de suas vidas a partir do que acreditam como bom e mau, certo e errado, justo e injusto. Formam suas próprias opiniões e consideram a perspectiva dos outros através de suas experiências.

Tem-se a consciência de que a escola não é a instituição responsável por fazer tudo, mas aquilo que pode fazer, ela precisa fazer. O desenvolvimento do juízo moral nas crianças é uma construção conjunta e exige do educador conhecer sobre as características do estágio do desenvolvimento em que se encontra a criança com quem irá desenvolver a ação pedagógica, como se dá o processo de desenvolvimento do juízo moral, o quanto as atitudes e a linguagem utilizada pelo docente influenciam no comportamento e raciocínio dos pequenos, o quanto o ambiente sóciomoral escolar pode favorecer ou não a participação, a autonomia, a autorregulagem, o descentramento das crianças e como desenvolver um trabalho comprometido com a moralidade infantil por meio de propostas pedagógicas que o contemple.

Nessa perspectiva, a hora da roda apresenta-se como um espaço/momento propiciador do desenvolvimento do juízo moral das crianças considerando seu potencial de construir a moralidade infantil por diferentes formas: diálogos; proposição de atividades colaborativas durante a roda como canções, brincadeiras e dinâmicas; discussão de conflitos morais presentes no cotidiano da turma; abordar o tema por meio da leitura ou contação de histórias e dilemas hipotéticos ou reais que comportem situações conflitantes e antagônicas a serem debatidas com as crianças *a posteriori*; proposição de jogos simbólicos em que as crianças terão a oportunidade de trocar papéis, descentrarem, verbalizar e expressar suas emoções,

ideias e pensamentos de forma lúdica e espontânea etc.

É importante ressaltar que as crianças sentir-se-ão mais à vontade e motivadas a participar, a expressar-se e a desenvolver-se quando o educador propiciar um ambiente colaborativo, democrático, acolhedor e respeitoso. Em situações opostas, independentemente da proposta didática apresentada, as crianças silenciar-se-ão e não se motivarão a participar.

Por conseguinte, urge a necessidade de consolidar na ação pedagógica abordagens sobre ética e moral de modo a efetivar uma educação que busque a autonomia, a emancipação, a descentração e níveis mais altos do raciocínio moral dos sujeitos. Além de ser indispensável preocupar-se com o nível do juízo moral do educador, uma vez que este influencia na atmosfera sóciomoral de sua classe. Para tanto, é importante que os cursos de formação inicial e continuada favoreçam ao educador sua participação ativa estimulando a ação dialógica entre o sujeito e o objeto, expondo-o a situações-problema e trocas de experiências, visto que o juízo moral desenvolve-se à medida que as pessoas se confrontam com os problemas sociais e experenciam conflitos morais (VINHA, 2003, p. 111).

Segundo Cortella (2015), a atividade de formação de pessoas será tão mais honrada quanto for capaz de formar bem e de formar para o bem. Nesse sentido, a educação deve ter como diretriz a formação de personalidades morais autônomas e cooperativas, mas para que isso ocorra é necessário que as atividades pedagógicas estejam fundamentadas teoricamente, articulando a ação pedagógica docente e orientando a escola em sua totalidade. Porquanto, esse é o caminho a ser seguido para que os saberes docentes orientados pelo bom-senso, pela intuição e pela experiência sejam superados a partir da reflexão e da necessidade de desenvolver conjuntamente a autonomia moral e intelectual das crianças.

NOTAS

* Rita Melissa Lepre é doutora em educação pela Universidade Estadual Paulista – Campus de Bauru. Atualmente é Professora Assistente do Departamento de Educação da Unesp/Bauru. Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Unesp/Assis e no Programa de Docência para a Educação Básica, Unesp/Bauru. E-mail: melissa@fc.unesp.br.

** Bianca de Oliveira é aluna regular do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências – Unesp/Bauru e bolsista CNPq de Iniciação Científica. E-mail: bianca.deoliveira3@gmail.com

¹ Utilizamos, assim como as pesquisadoras DeVries e Zan (1998), o termo “sóciomoral” para

designar fenômenos pertencentes às esferas morais e sociais, visto que na prática é difícil manter uma distinção entre o social e o moral.

² De acordo com Almeida (2011), “pertencer é sentir-se inserido no espaço em que se encontra, unido a uma coletividade que representa a essência da existência e proporciona o autorreconhecimento”.

³ Cf. Panóptico de Bentham (1789).

⁴ i.e., 31 publicações de dissertações e teses.

Referências

ALMEIDA, Maria Rita Oriolo. **Roda de conversa na educação não formal: conflitos e diálogos em busca do encontro para a convivência e o respeito às diferenças**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2011.

BARONI, Mariana Custódio Souza. **Justiça restaurativa na escola: trabalhando as relações sociomorais**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Presidente Prudente, SP, 2011.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A roda na escola infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, RS, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, convivência e ética: audácia e esperança!**. São Paulo: Cortez, 2015.

DEVRIES, Retha; ZAN, Beth. **A ética na educação infantil: um ambiente sócio-moral na escola**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GARCIA, Agnaldo. Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. **Interação em Psicologia**, Curitiba, PR, v. 9, n. 2, p. 285-294, jul./dez. 2005.

KAWASHIMA, Rosana Akemi; MARTINS, Raul Aragão. Dilema moral na educação infantil: generosidade ou justiça? **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n. 56, p. 48-74, set./dez. 2013.

LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara Silva.; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão de literatura educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1,

p. 91-108, jan./abr. 2004.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006a.

_____. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 9-17. 2006b.

_____. Moral e ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 26, n. especial, p. 105-114. 2010.

LIBÂBEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Priscila Saraiva. **A amizade em crianças da educação infantil e as relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar**. Bauru, SP: UNESP, 2011.

MARTINS, Daniele. **A literatura como recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral de crianças da Educação Infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, SP, 2015.

OLIVEIRA, Fabrício Costa. **Relações entre desenvolvimento moral, percepção da manifestação de condutas agressivas e estilos de resoluções de conflitos em crianças e adolescentes**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, SP, 2012.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

SÔNEGO, Roselaine Vieira; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. Concepções e práticas sócio-educativas promotoras de autonomia no ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 12, n. 2, p. 343-350, mai./ago. 2007.

TREVISOL, Maria Tereza Ceron; RHODEN, Vanessa; HOFFELDER, Salete. A virtude moral da justiça em foco: um estudo sobre a compreensão de alunos entre 6 e 7 anos. **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 34, n. 2, p. 295-310, jul./dez. 2009.

VINHA, Telma Pillegi. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

Recebido em: setembro de 2015.

Aprovado em: novembro de 2015.