

## A Educação Infantil como espaço para a constituição do sujeito: a interação, o ambiente sociomoral e os conflitos interpares

### Early Childhood Education as a space for the constitution of the subject: interaction, the socio-moral environment and peer conflicts

Rebeca Maria Porto Alves<sup>1</sup>, Francismara Neves de Oliveira<sup>1\*</sup>, Guilherme Aparecido Godoi<sup>1</sup>, Sidney Lopes Sanchez Júnior<sup>1</sup>

---

#### RESUMO

O presente estudo objetivou analisar situações conflituosas interpares no contexto da Educação Infantil a partir do aporte teórico da Epistemologia Genética, especialmente no desenvolvimento da moralidade em sua relação com os conceitos de egocentrismo e descentração. Para isso, os dados foram coletados por meio de observação participante e registros em diário de campo, em uma turma de Educação Infantil III, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) situado em uma cidade do norte do Paraná. Participaram 16 crianças com idades entre 2 e 3 anos e 2 professoras. Os dados foram analisados na perspectiva qualitativa. Os resultados revelaram que o fator predominante nas situações de conflitos foi o pensamento egocêntrico – característico do período pré-operatório no qual se encontram as crianças participantes do estudo. Da parte das professoras, observou-se dificuldades para mediar os conflitos entre as crianças, tais situações não foram tomadas enquanto construtivas para a descentração do pensamento e das ações em direção à autonomia e respeito mútuo. Nas ações autoritárias e heterônomas observadas, o ambiente sociomoral construtivista para as relações cognitivas, sociais e afetivas deixou de ser instalado.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Desenvolvimento Moral; Egocentrismo; Descentração; Epistemologia Genética.

---

#### ABSTRACT

The present study aimed to analyze conflicting situations between peers in the context of Early Childhood Education from the theoretical contribution of Genetic, especially in the development of morality in its relation to the concepts of egocentrism and decentration. For this, data were collected through participant observation and field diary records, in an Early Childhood Education III class, from a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) located in a city in the north of Paraná. 16 children aged between 2 and 3 years old and 2 teachers participated. Data were analyzed from a qualitative perspective. The results revealed that the predominant factor in conflict situations was egocentric thinking – characteristic of the preoperative period in which the children participating in the study find themselves. On the part of the teachers, difficulties were observed to mediate conflicts between children, such situations were not taken as constructive for the decentering of thought and actions towards autonomy and mutual respect. In the authoritarian and heteronomous actions observed, the constructivist socio-moral environment for cognitive, social and affective relationships was no longer installed.

**Keywords:** Early Childhood Education; Moral Development; Egocentrism; Decentration; Genetic Epistemology.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina, PR, Brasil.

\*E-mail: francismara@uel.br

---

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica com a finalidade de desenvolver na criança de até 5 anos de idade, os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Nessa direção, as creches e pré-escolas têm a função de acolher as vivências e conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente familiar e da comunidade, articulando-os às suas propostas pedagógicas. Tal aspecto objetiva ampliar as experiências, conhecimento e habilidades, aproximando as aprendizagens dos contextos familiar e escolar, por meio da socialização, desenvolvimento da autonomia e comunicação (BRASIL, 2017). Abordar a temática da moralidade na Educação Infantil está diretamente relacionada ao conceito de egocentrismo, presente nessa etapa do desenvolvimento.

A teoria piagetiana, Epistemologia Genética, que compõem os estudos da psicologia Moral, compreende o conceito de egocentrismo em três âmbitos: o cognitivo, o afetivo e o sociomoral (DALTOÉ; SILVA, 2020). Sasso e Morais (2013) destacam que desde o nascimento até os dois anos de idade, predomina a diferenciação entre ela mesma e o meio em que se encontra, o que se evidencia em quae um estado permanente de egocentrismo. Piaget (1994) destaca que o egocentrismo é superado a partir da socialização com o meio, em um processo de descentração cognitiva, em que a criança gradativamente passa a pensar sobre si e não mais para si. Assim, o processo de socialização é indispensável ao desenvolvimento da criança, especialmente na Educação Infantil. Os estudos sobre a interação social na perspectiva piagetiana demonstram sua importância em todos os momentos da vida humana (FRANCO; MACHADO, 2020, MAIA et al., 2020).

Para Wadsworth (1997), de acordo com Piaget, a criança é incapaz de assumir o ponto de vista do outro, de maneira que seu pensamento é centrado nos aspectos perceptivos dos objetos. Juntamente ao processo de descentração do sujeito, ocorre o desenvolvimento moral da criança, que para Alves e Montoya (2017) se dá por meio do respeito e a cooperação. Ao vivenciarem um ambiente cooperativo, de respeito, igualdade, participando ativamente das questões sociomorais, os sujeitos podem alcançar um maior desenvolvimento moral, passando de uma moral heterônoma para uma moral autônoma (ALVES; MONTOYA, 2017).

No ambiente escolar, em especial na Educação Infantil, tais aspectos se manifestam em um ambiente cooperativo, em especial na maneira com que as regras são construídas e apresentadas. Por outro lado, um ambiente coercitivo apresenta profusão de formas de punição. Piaget (1994) descreve como as crianças constroem e reconstróem as regras de funcionamento social e moral na sociedade em que vivem. O ambiente arranjado para promover construções morais, pautadas no respeito mútuo, intensifica o valor da solidariedade, da cooperação e da justiça, permitindo que construam significados importantes à educação moral e toma por objetivo oportunizar espaço para o desenvolvimento de personalidades livres e responsáveis.

Posto isto que ancora a temática de pesquisa ao campo teórico, indica-se que o presente estudo teve como objetivo analisar situações conflituosas interpares no contexto da Educação Infantil a partir do aporte teórico da Epistemologia Genética, especialmente no desenvolvimento da moralidade em sua relação com os conceitos de egocentrismo e descentração.

## **O DESENVOLVIMENTO DA MORAL E OS CONCEITOS DE EGOCENTRISMO E DESCENTRAÇÃO**

A moral é constituída por um conjunto de regras, e a essência da moral consiste no respeito que o ser adquire por essas regras. Piaget (1994) estuda os jogos construídos pelas crianças, nas situações em que as regras são elaboradas pelas próprias crianças em suas interações sociais, o que permite que sejam transmitidas de geração em geração. Para Piaget (1994), primeiramente a criança cria seus próprios hábitos e regras individuais que buscam satisfazer a elas mesmas, as regras coletivas surgem para criança, a partir da aprovação recíproca de dois indivíduos ou da autoridade de um sobre o outro.

Para Vinha (1999), a moralidade se refere a um conjunto de regras, de valores e crenças e, principalmente das ações que se devem ter com o outro. Assim, “[...] a moral se refere ao que eu devo ser, como eu devo agir perante o outro. Como eu devo e não como eu ajo” (VINHA, 1999, p. 17). Na teoria piagetiana, são diferenciados dois tipos de moral, a autônoma e a heterônoma, que são construídas a partir de diferentes entidades sociais, como a família, a escola, os colegas e outros. A moral autônoma se dá quando uma pessoa governa a si mesma, e se torna responsável pelos seus atos, levando em conta os outros antes de tomar sua decisão (VINHA, 1999). Enquanto a moral heterônoma, a

“[...] pessoa é governada pelos outros. É uma pessoa que justifica o que ela faz, justifica o que ela sente em nome do outro, do terceiro” (VINHA, 1999, p. 17). Na moral heterônoma, o sujeito realiza comportamentos esperando recompensas. Nesse tipo de moral, as regras e comportamentos não são internos ao indivíduo, e sim, externos. No processo de construção da moral autônoma, o respeito mútuo é a base. O indivíduo internalizou as regras que se tornaram valores, por conta disso, é capaz de decidir pensando nele e no próximo, não por medo de ser castigado, ou esperando alguma recompensa, mas por vontade própria.

Piaget (1994) descreve uma lógica própria que a criança apresenta ao tomar consciência das regras, de acordo com suas estruturas mentais, que permitem uma apropriação racional das regras. Esse processo, inicia no período sensório motor até aproximadamente 2 ou 3 anos, por conta do egocentrismo presente nesse estágio as crianças ainda não são capazes de seguir regras, essa ausência na compreensão da regra é denominada por Piaget como anomia. A partir dos 3 ou 4 anos, as crianças são naturalmente heterônomas, a fonte da obediência às regras vem do mundo exterior. Por fim, por volta dos 8 ou 9 anos em média, as crianças têm a possibilidade de começar a desenvolver a autonomia moral, na qual a apropriação racional das regras é internamente orientada. Acerca desse processo, Marques, Tavares e Menin, explicam que (2017, p. 59):

A evolução de uma tendência para a outra, porém, dependerá de vários fatores, principalmente das qualidades das relações sociais vivenciadas. Assim, o desenvolvimento moral é bem-sucedido quando, com o tempo, o controle vai se tornando cada vez mais interno, ou seja, uma obediência às normas que não depende mais do olhar de outras pessoas. Na moral autônoma, o sujeito é capaz de se autogovernar e tem a capacidade de decidir a que normas quer obedecer, considerando o benefício para o maior número de envolvidos.

Dito isso, é importante destacar que nessa perspectiva, nem as normas morais e as lógicas são inatas aos indivíduos, dependendo do processo de desenvolvimento, na superação gradativa do pensamento egocêntrico. Assim, é importante analisar o que vem a ser essa evolução que permite a mudança das condutas, do egocentrismo à reciprocidade.

Na concepção de Piaget, o egocentrismo é definido como um fenômeno de indiferenciação ou confusão do ponto de vista próprio com o de outras pessoas, ou da ação das coisas e das pessoas com a própria atividade. O egocentrismo é apresentado na

teoria em profunda relação com a incapacidade de descentrar. Segundo Piaget (1962, p. 122):

O egocentrismo cognitivo, tal como ensaiei explicar, provém de uma falta de diferenciação entre seu próprio ponto de vista e os outros possíveis, e não de um individualismo que determina as relações com outrem.

Esta característica do pensamento está diretamente relacionada à dificuldade de descentração do pensamento. Há, nesta centração, a impossibilidade de relativizar, de considerar outras perspectivas, coordenar pontos de vista. Um interessante aspecto a destacar, diz respeito ao fato de que o egocentrismo é elemento indispensável ao desenvolvimento cognitivo pois prepara as interações do indivíduo no mundo e as trocas interindividuais. Piaget (1976), explica que a adaptação do indivíduo tanto ao meio social, quanto ao meio físico, implica na construção de um conjunto de relações coordenadas entre si por reciprocidade de diferentes pontos de vista. Descentrar acontece de forma progressiva, no sentido da consciência das ações, situando a própria perspectiva num conjunto de outros possíveis pontos de vista, no qual não há mais o predomínio ou privilégio da própria perspectiva, mas a aceitação de que ela figura como uma dentre as demais.

A descentração relaciona os mecanismos de autorregulação em busca de estados de equilíbrio, em que o um erro pode ser inversamente anulado pelo erro inverso, de maneira que a descentração ocupa um lugar primordial nas construções próprias a um sujeito ativo (PIAGET, 1978). Outro aspecto bastante significativo da descentração, refere-se à inversão da assimilação, o que implica em renunciar à perspectiva própria, condição necessária à construção de um sistema lógico, caracterizado por coordenações de vários pontos de vista e das interações entre eles.

Montangero e Maurice-Naville (1998, p. 141) descrevendo o processo de descentração tal como compreendido por Piaget, argumentam que é pela descentração que o indivíduo se libera de seu egocentrismo inicial, ou seja, é a descentração que permite a saída de uma análise comprometida com a subjetividade deformante da realidade, para uma objetividade relativa.

A descentração, tal como discutida por Piaget, é responsável por direcionar o desenvolvimento cognitivo na medida em que libera a ação e o ponto de vista do indivíduo, dos limites postos pela impossibilidade própria de estabelecer coordenações. Neste contexto de análise, é possível compreender que a descentração implica em um crescimento qualitativo do desenvolvimento, pois impõe uma mudança de sistema de

referência que vai muito além do acréscimo quantitativo de mais pontos de vista, e chega à coordenação de vários observáveis e perspectivas.

Justamente por depender de sucessivas descentrações e coordenações é que o desenvolvimento atinge a reversibilidade. Essas coordenações são paralelamente individuais e sociais, pois engendram estruturas mentais e mecanismos internos de construção, ao mesmo tempo em que implicam em reciprocidade interindividual, própria à cooperação. Sendo que a cooperação está diretamente relacionada à capacidade de descentrar, o que permite ao indivíduo, ajustes de seu pensamento ou ação, à ação e pensamento dos outros, a partir de relações recíprocas entre os indivíduos que cooperam.

Se analisada no contexto social, a cooperação é incompatível com toda forma de coação, autoritarismo e unidirecionalidade. Ao invés disso, conduz à solidariedade, à autonomia, ao senso de justiça. A relação entre os aspectos social e individual está justamente na compatibilidade da lógica e da reciprocidade pois permite ao indivíduo a construção de valores que se localizam tanto no plano intelectual quanto no plano social, cada vez mais afastado das atitudes egocêntricas.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

O presente estudo caracteriza-se como sendo do tipo descritivo com abordagem qualitativa. A coleta dos dados ocorreu em uma turma de Educação Infantil III (E3), de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) situado em uma cidade do norte do Paraná. Os participantes foram 16 crianças com idades entre 2 e 3 anos e 2 professoras. Para que a identidade das crianças e das professoras sejam preservadas, os alunos foram chamados de A1, A2, A3, etc., e as docentes de P1 e P2.

A coleta de dados aconteceu durante 20 dias e ocorreu por meio da observação participante das aulas e demais atividades, dando principal atenção aos momentos em que foram observadas situações conflituosas nesse contexto. Para registro das observações foi elaborado um protocolo de registro em um diário de campo, no qual eram identificados os sujeitos envolvidos no conflito, a descrição da situação, do espaço físico onde o conflito acontecia, a temática geradora do conflito e a atitude tomada pelas professoras diante do conflito entre as crianças. Os dados foram analisados qualitativamente à luz da teoria piagetiana, em especial suas discussões sobre a construção da moralidade na criança (PIAGET, 1994). O estudo teve parecer aprovado pelo Comitê de Ética em

Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina, acatando deste modo todos os procedimentos éticos prescritos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise qualitativa dos dados transcritos para os protocolos de registro das observações, permitiram que emergissem 3 categorias de análise para as situações de conflitos interpares, a saber: conflitos entre as crianças pela disputa de objetos e a postura adotada pelas professoras para resolução; conflitos entre criança e professor e a questão da autoridade; e por fim, conflitos que culminam em agressões físicas. Os resultados e discussões sobre cada categoria são apresentados a seguir, juntamente com excertos dos protocolos de registros mais representativos de cada categoria.

Categoria 1: conflitos entre as crianças pela disputa de objetos e a postura adotada pelas professoras para resolução

### Quadro 1 – Situações representativas das disputas por objetos materiais

Situação 1 – Disputa por brinquedos
Descrição: As crianças estavam no parquinho brincando com alguns brinquedos colocados pela professora P2. A maioria dos brinquedos tem mais de uma unidade igual ou semelhante. Quando a docente tirava os brinquedos das caixas e os colocavam à disposição das crianças, elas se agitavam desordenadamente para pegá-los. Algumas disputas pelos brinquedos começavam nesse momento: o aluno A1 pegou o brinquedo que estava na mão da aluna A4, esta então começou a chorar. O aluno A1 bateu na colega e saiu andando com o brinquedo. A aluna A4 foi chorando reclamar para a professora P2.
Atitude da professora P2: A professora P2 chamou o aluno A1 para perto dela. O aluno demorou a ir. P2 falou que o brinquedo era da aluna A4 e mandou que A1 devolvesse a ela. O aluno A1 estava com certa resistência para devolver o brinquedo, então P2 pegou o brinquedo da mão da criança e o devolveu para a aluna A4 dizendo que A4 parasse de chorar porque o brinquedo já tinha sido devolvido.
Situação 2 – Disputa por massinhas de modelar
Descrição: Nessa atividade coletiva os alunos estavam dispostos nas mesas em grupos com quatro crianças. Nesse momento, as professoras começaram a distribuição das massinhas para a atividade. A professora P1 anunciou que se houvesse briga, iria recolher as massinhas. A maioria das crianças começou a pedir por cores específicas na hora que a docente passava na mesa. No início, a professora P2 acatou alguns pedidos e entregou as cores solicitadas. No entanto, na vez das últimas crianças, as cores mais requisitadas haviam acabado e foram entregues as disponíveis. Isso gerou descontentamento e conflitos entre os alunos: as crianças brincavam com as massinhas, quando A8 começou a brigar pela massinha de cor azul que estava com A3 e nessa disputa os alunos começaram a chorar e bater os pés.
Atitude da professora: P1 ao ver a briga entre os alunos pela massinha, afirmou que por conta disso, todos os alunos iriam perder o direito de brincar com o material. A professora recolheu as massinhas da turma inteira. A atitude gerou reclamação de todas as crianças, no entanto, P1 disse a eles que avisou que se houvesse briga, seriam retiradas as massinhas, pois cada criança deveria brincar com a sua.

A observação revelou que muitos conflitos entre os alunos como os exemplificados acima, se relacionavam às disputas por materiais: brinquedos, objetos escolares, móveis da sala como cadeiras, espaços físicos, brinquedos da área externa à sala, dentre outros. Na escola observada, a proposta para o trabalho com a Educação Infantil nos documentos norteadores, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP), indicava que os brinquedos e os demais materiais são de uso coletivo, entretanto, observou-se proposições pedagógicas predominantemente individualizadoras nas posturas das professoras.

Na situação do brinquedo disputado por dois alunos, o conflito se estabeleceu por influência do pensamento egocêntrico no qual suas vontades são tidas como as únicas possíveis, característico deste momento do desenvolvimento. Observou-se que por mais que pudessem acessar brinquedos muito semelhantes e até mesmo idênticos, o aluno A1 queria o que estava em posse do seu colega. Para prevalecer a sua vontade egocêntrica, A1 agiu pegando à força o brinquedo da mão de A4. A atitude da professora foi a mesma geradora do conflito entre as crianças, na medida em que toma o objeto da mão de A1 e o devolve à A4 que havia pegado primeiro. Nota-se que a situação de conflito não trabalhada, ao contrário, a ausência de diálogo entre os alunos envolvidos, impediu a resolução do impasse, apenas negando-o como oportunidade de crescimento, de tomada de consciência das próprias ações (PIAGET, 1977).

Correlato à disputa por brinquedos, a temática da disputa pelos materiais escolares como descrita na situação da atividade com massinhas, também deixou de oferecer um ambiente construtivo para a descentração, reforçando assim o pensamento egocêntrico nos alunos. O egocentrismo é apresentado na teoria piagetiana em profunda relação com a incapacidade de descentração. Para Piaget (1962) o egocentrismo cognitivo provém de uma falta de diferenciação entre o próprio ponto de vista e os outros possíveis, e não de um individualismo. Na situação observada, o pensamento egocêntrico se sobrepõe e impede a cooperação. Deste modo, ocorre a disputa pela massinha desejada, sem se estabelecer outros pontos de vista, a não ser da sua própria vontade, ou ainda de quem pediu primeiro, chegou primeiro ao brinquedo etc.

Contudo, esses conflitos interpares observados no contexto escolar, têm potência para estruturarem ambientes construtivos para o desenvolvimento social, cognitivo e

afetivo dos alunos (VINHA, 1999; VINHA et al., 2017). A disputa pelos brinquedos, a qual poderia se configurar como uma situação para o debate da solidariedade, divisão, cooperação, dentre outros aprendizados, como por exemplo, o controle do tempo em que um brinquedo fica em posse de uma das crianças, para que ceda à outra na sequência, não foi aproveitada pela professora P2. Ao agir de modo autoritário e coercitivo perdeu-se uma grande oportunidade de as duas crianças aprenderem a administrar os conflitos quando desejam a mesma coisa que o outro, descentrando assim do seu próprio ponto de vista e de suas vontades (VINHA, 1999; VINHA et al., 2017). No caso das massinhas, em tese, a atividade era para ser coletiva (estão dispostas 4 crianças por mesinha). No entanto, as massinhas foram distribuídas individualmente e a professora explicou que cada aluno deveria brincar somente com a que recebeu. Esse tipo de organização não favoreceu uma atuação coletiva e uma construção conjunta, além de ter favorecido a posse pela massinha. O objeto atuou segregando as crianças pela cor da massinha o que limita inclusive a criatividade.

Segundo Oliveira (2005, p. 77) “é somente pelo processo construtivo que a criança chega progressivamente à coordenação de centrações sucessivas e passa a considerar mais que uma dimensão, o que permite que chegue à coordenação de diferentes perspectivas além da sua própria”. Depreende-se, portanto, que as ações dos adultos envolvendo as situações de conflitos das crianças produzem possibilidades de construções a respeito da ética e da moralidade. Assim, um ambiente sociomoral construtivista implica em vivências de respeito mútuo, cooperação e autonomia para resolução de conflitos que envolvem a todos.

## Categoria 2: conflitos entre criança e professor e a questão da autoridade

### Quadro 2 – Situações representativas dos conflitos entre aluno e professor

#### Situação 1 – Aluno que alega não conseguir realizar as atividades

Descrição: O aluno A3 em vários momentos, alegava que não conseguia realizar determinada atividade. Por exemplo: quando acordava e as docentes pediam para que colocasse os sapatos, A3 sem sequer tentar, dizia não conseguir, muitas vezes chorava até a professora colocar o sapato para ele. Em outra ocasião, quando a atividade consistia em trabalhar com massinhas, fazendo rolinhos e bolinhas, o aluno A3 chorava e dizia para professora que não conseguia. Essa manifestação ocorria praticamente todas as vezes, nas mais diferentes atividades diárias, acompanhado quase sempre de choro. Praticamente em todos os episódios observou-se que não havia sequer tentativa do aluno em realizar as tarefas, desde as mais simples até as mais complexas.

Atitude das professoras: As professoras perceberam esse comportamento frequente em relação ao aluno A3 e, na maior parte das vezes que ele ia até elas chorando, as professoras sinalizavam que ele não havia

tentado e pediam para parar de chorar e tentar realizar a ação, pois ele conseguiria. Na maior parte das vezes, o aluno continuava chorando e não tentava. As professoras perdiam a paciência e visivelmente irritadas, resolviam a situação ou realizando a tarefa para ele, como no exemplo de calçar os sapatos, ou o ignoravam e pediam para ele voltar para seu lugar e tentar realizar a atividade, no caso da tarefa com massinhas.

#### **Situação 2 – Calçando os sapatos**

Descrição: Terminado o horário do descanso, as crianças acordavam e era solicitado que colocassem seus sapatos. O aluno A12 colocou apenas um pé do sapato, e este foi colocado ao contrário. A aluna A5 que já tinha terminado de se calçar, pediu para o A12 tirar o pé do sapato que havia colocado errado e começou a tentar colocar o sapato nos pés do amigo.

Atitude da professora: A professora P2 ao ver a situação, falou para A5 que cada aluno deveria colocar o seu sapato. P2 então pegou os sapatos das mãos de A5 e colocou no aluno A12.

Fonte: dados do estudo

A primeira situação extraída do protocolo de registro demonstra o comportamento de um aluno que resiste em realizar por si próprio as atividades diárias presentes no contexto escolar. Seja para calçar os sapatos, ou para as atividades escolares, o aluno na maioria das vezes solicitou ajuda das professoras, demonstrando assim a primazia da heteronomia, na qual a tomada de ação do sujeito está sob a dependência do outro. Por conta do seu pensamento egocêntrico, o aluno está centrado no seu próprio ponto de vista, não coordenando as diversas ações que se desenvolvem neste contexto coletivo.

Essa situação destacada corrobora com o fato de que a impossibilidade de descentrar o pensamento torna-se um limitador à evolução, vez que o desenvolvimento se orienta justamente na direção do rompimento com as falsas certezas próprias às centrações prévias (PIAGET, 1962). A descentração é responsável por direcionar o desenvolvimento cognitivo na medida em que libera a ação e o ponto de vista do indivíduo dos limites egocêntricos, postos pela impossibilidade própria de estabelecer coordenações (OLIVEIRA, 2005).

No caso observado, a falta de autonomia do aluno foi reforçada pelas docentes, as quais agem ou cedendo às birras do aluno e realizando a tarefa por ele, ou sendo permissivas e ignorando a situação. Além disso, houve o impedimento de cooperação interpares alegando que ele deveria colocar o próprio calçado, mas tendo essa ação sido realizada pela professora. Conforme assinalam Montangero e Maurice-Naville (1998), no entender de Piaget, é a cooperação que conduz à solidariedade, à justiça, à autonomia e à construção de valores, tanto do ponto de vista social quanto intelectual, pois libera gradativamente a criança de seu egocentrismo, permitindo seu acesso à lógica. Segundo Vinha et al. (2017), para que seja possível levar as crianças a construção de uma moral

autônoma, é necessário que o professor crie um ambiente cooperativo em sala de aula, em que as crianças interajam, pautado pelo respeito, sem coerção ou pressão, favorecendo que a criança tome pequenas decisões e assuma responsabilidades.

Ou seja, é através da cooperação e do respeito mútuo que a autonomia é alcançada, pois, a cooperação é justamente a capacidade do indivíduo de desprender-se de seus pensamentos e desejos egocêntricos. O conceito de autonomia ao qual a professora fez alusão, é diferente da compreensão de autonomia no campo teórico piagetiano. Co-operar, ou operar junto com outro é reconhecer a codependência nas ações. Para a professora, entretanto, a autonomia é constituída a partir do individual. O comportamento de cooperação foi inibido e a interação interpares foi interrompida. A possibilidade do aprendizado para os dois alunos não foi cultivada, seja quanto ao conhecimento envolvido em calçar o próprio tênis ou o aprendizado de valores como a solidariedade no atendimento da necessidade do outro. A atitude da docente priorizou o individual sobre o coletivo, as interações naquele espaço passaram a ter como regra o dar conta de si e não a cooperação entre alunos. A heteronomia se instalou em detrimento do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

### Categoria 3: conflitos que culminam em agressões físicas

#### **Quadro 3** – Situações representativas dos conflitos que envolveram agressões físicas entre os alunos

<b>Situação 1 – Agressão e punição (castigo)</b>
Descrição: As crianças estavam brincando, o aluno A1 chegou por trás do aluno A12 e mordeu as costas do colega. Imediatamente o aluno mordido começou a chorar e saiu andando na direção em que as professoras estavam sentadas.
Atitude das professoras: As professoras P1 e P2 levantaram a blusa do aluno A12, olharam a mordida e ficaram passando a mão em cima dizendo “já vai passar”. A professora P1 chamou o aluno A1 pediu que se sentasse ao lado dela, pois iria colocá-lo de castigo. O aluno permaneceu sentado sem poder brincar por um longo período. Após o castigo, P1 olhou para A1 e disse que não era para morder os amigos, e falou para pedir desculpas. No entanto, A1 se recusou a fazer isso. A professora P1 disse “você não tem jeito mesmo!”
<b>Situação 2 – Agressão e repressão verbal-moral</b>
Descrição: Os alunos estavam colocando os sapatos. A1 estava com comportamento agitado, parecia estar irritado com algo. A aluna A13 estava colocando os sapatos próxima a ele, sem nenhum motivo aparente o aluno A1 bateu nela. A aluna A13 chorou e ficou sentada no chão.
Atitude da professora: A professora P2 viu a situação, foi até a aluna A13, disse que não havia sido nada e gritou para a sala: “Não deixem o aluno A1 bater em vocês não, viu turma!”. A professora virou para o aluno A1 e disse: “Não sei mais o que fazer, vou colocar você sozinho! Não pode bater nas meninas, nos meninos também não, mas principalmente nas meninas”.

As situações que envolveram agressões físicas foram frequentes durante o período de observação da turma. Em particular, o aluno A1 esteve envolvido em diversas dessas situações, duas delas estão reunidas no Quadro 3. As situações descritas demonstram que A1 pratica agressões físicas aos colegas sem qualquer motivo aparente. A notória exposição do aluno, no caso do segundo episódio apresentado no Quadro 3, pautada no temor que os colegas têm dele, na explicitação da fragilidade das professoras que alegaram não saber o que fazer com ele, revelam “empoderamento negativo”, um lugar social naquele contexto que só acentua as dificuldades de interação com os demais e impede a proximidade de colegas que poderiam romper com essa lógica. Esse dado foi corroborado pela observação de que algumas crianças possuíam receio de brincar com o aluno em questão, aparentemente por medo das agressões, evitando-o.

Outras atitudes que aconteceram com frequência por parte das professoras, foram as questões do castigo e da ameaça de “perda do direito”, ou seja, que se o aluno A1 continuasse batendo, ele perderia o direito de brincar, ou de ir ao parque. Não foram observadas evoluções no comportamento do aluno, quando foi deixado de castigo. Logo que era liberado, em questão de minutos já ocorria outro conflito no qual estava envolvido. Além disso, houve tentativas de afastar o aluno em questão dos demais colegas, em busca de evitar os conflitos. Ou mesmo, situações favorecedoras de um ambiente onde a violência passava a se generalizar, quando, por exemplo, as professoras diziam “Não deixem o aluno A1 bater em vocês não, viu turma!”.

Este tipo de atitude das professoras configura-se como uma coerção, aspecto que à luz teoria piagetiana não corrobora para a resolução dos conflitos como os observados nas atitudes agressivas do aluno A1. Segundo a perspectiva piagetiana, a sociedade é constituída pelo conjunto de relações sociais que engendram dois extremos: a coerção e a cooperação. O primeiro dos extremos, caracterizado pela imposição externa de regras e padrões ao indivíduo e o segundo deles, a cooperação estruturada pelo respeito mútuo e a igualdade nas relações. O conceito de cooperação portanto, está diretamente relacionado à autonomia entre os indivíduos em relações recíprocas de igualdade e respeito mútuo.

A legitimação por meio do diálogo, dos sentimentos de A1 e dos colegas os quais agride fisicamente, é importante para dirimir esses comportamentos. Sentir raiva, frustração, desconforto, tristeza, desrespeitar a vontade alheia para fazer prevalecer a

própria, são emoções legitimamente humanas. Entretanto, a escola em seu projeto de humanização, socialização e desenvolvimento integral é o espaço por excelência para que as emoções sejam trabalhadas. É na escola que estratégias de controle das emoções precisam ser assumidas como demandas pedagógicas e a construção de manifestações não agressivas dos próprios sentimentos, podem ser construídas. A condução dos episódios por parte das professoras, no estudo realizado – seja através castigos ou repreensões verbais – demonstrou não estarem alinhadas a um princípio moral de respeito mútuo e empatia a ser estabelecido na turma. Tal aspecto dificulta interações cooperativas entre os pares e abre espaço para relações heterônomas nas quais a força de um prevalecerá sobre o outro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os autores deste artigo, em consonância com a Psicologia Moral consideram que não é a partir de atitudes autoritárias e unilaterais que o ambiente escolar se constituirá construtivo de relações produtoras de valores sociomorais desejáveis ao ambiente escolar de crianças em formação. Situações conflituosas são inerentes a qualquer organização social, incluindo aí o contexto escolar. Tal aspecto é marcado nas relações interpares na Educação Infantil devido ao predomínio do pensamento egocêntrico nesses alunos, fazendo com que cada um considere somente seu próprio ponto de vista para as diversas atividades naquele ambiente. Contudo, tais conflitos podem ser vistos como situações construtivas de novas relações cognitivas, sociais e afetivas. Para tanto se faz necessário um planejamento flexível e integrado por parte de todos os agentes envolvidos: professores, coordenadores e gestores, familiares.

Em todas as intervenções realizadas pelos professores, são passadas mensagens para as crianças, algumas mais construtivas que outras. O declínio do egocentrismo está relacionado com o progresso de descentração, no sentido da consciência das ações, situando a própria perspectiva ou vontade num conjunto de outros possíveis pontos de vista, no qual não há mais o predomínio ou privilégio do seu próprio, mas a compreensão de que ela figura como uma dentre as demais. Tal aspecto está relacionado a um ambiente sociomoral cooperativo com autonomia para se pensar e resolver os conflitos coletivamente.

Depreende-se, portanto, que a conduta cooperativa pode produzir mudanças no ciclo vicioso que leva às repetições de postura de todos os envolvidos que reforçam mutuamente os comportamentos dos atores no contexto da Educação Infantil. A cooperação é incompatível com toda forma de coação, autoritarismo e unidirecionalidade. Ao invés disso, conduz à solidariedade, à autonomia, ao senso de justiça. A relação entre os aspectos social e individual está justamente na compatibilidade da lógica e da reciprocidade, pois permite ao indivíduo a construção de valores que se localizam tanto no plano intelectual quanto no plano social, cada vez mais afastado das atitudes egocêntricas. A cooperação está diretamente relacionada à capacidade de descentrar, o que permite ao indivíduo, o ajuste de seu pensamento ou ação, à ação e pensamento dos outros, a partir de relações recíprocas entre os indivíduos que cooperam.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Sabrina, C; MONTOYA, Adrian, O. D. A relação entre desenvolvimento moral e violência: contribuições para a educação. **Schème**, Marília, v.9, n.1, p. 70-88, Jan-Jul. 2017. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/7282>. Acesso em: 19 de setembro de 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017. 600p. Disponível em:< [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) >. Acesso em: 06 fev. 2022.
- DALTOÉ, T.; SILVA, J. A. A Epistemologia subjacente ao trabalho de professoras da Educação Infantil por meio de materiais manipuláveis. **Schème**, Marília, v. 12, n. 2 – Ago-Dez. 2020.
- MAIA, F. N. O. et al. Aprendizagem cooperativa como um recurso para a Educação em valores sociomoraes na escola. **Schème**, Marília, v. 12, n. 2 – Ago-Dez. 2020.
- MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. Valores sociomoraes. In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; MENIN, Maria Suzana de Stefano (Orgs.). **Valores Sociomoraes: reflexões para a Educação** (Coleção). Americana: Adonis, 2017.
- MONTANGERO, J., MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução** - Sinopse cronológica e vocabulário. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- OLIVEIRA, Francismara Neves. **Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do jogo xadrez simplificado**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2005.

PIAGET, Jean. Comments on Vygotsky's critical remarks concerning "The language and thought of the child", and "judgment and reasoning in the child", Publication originale en langue anglaise. Traduction in Schneuwly, B. et Bronckart, J.P. (Eds), Textes de base en psychologie, Vygotsky aujourd'hui. (pp. 11-33). Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé, 1962.

PIAGET, Jean. **Linguagem e Pensamento na criança**. Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

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

SASSO, Bruna; MORAIS, Alessandra. O egocentrismo infantil na perspectiva de Piaget e representações de professoras. **Schème**, Marília, v.5 n.2, p.24-51, Ago-Dez. 2013.

Disponível em:

<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3571>. Acesso em: 19 de setembro de 2021.

VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista do Cogeime**, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 15-38, jul. 1999.

Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/506/459>

. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

VINHA, Telma Pileggi et al. Da escola para a vida em sociedade, o valor da convivência democrática. In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; MENIN, Maria Suzana de Stefano (Orgs.). **Valores Sociomorais: reflexões para a Educação** (Coleção). Americana: Adonis, 2017.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. 5ªed, São Paulo: Pioneira, 1997.

*Recebido em: 03/02/2022*

*Aprovado em: 05/03/2022*

*Publicado em: 10/03/2022*