

## A pré-escola e a construção da autonomia<sup>1</sup>

Patrícia Ligocki Silva e Tania Mara Sperb<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

### Resumo

Este estudo investigou as contribuições que uma pré-escola da rede municipal de Porto Alegre oferece para a construção da autonomia pela criança. Utilizando-se da microetnografia, observou-se o cotidiano escolar de uma turma de crianças de 3a a 8 me a 4 a 8 me. Fez-se isso analisando-se, entre outros aspectos, as interações adulto/criança e as interações das crianças. Levou-se em consideração para essa análise os momentos da rotina – brincadeira na sala, pátio, atividade dirigida e rodinha – e o turno – manhã e tarde. Os resultados indicam que o cotidiano desta instituição é propício às interações criança/criança que levam à autonomia, especialmente nos momentos de brincadeira. Já as interações educadora/criança ocorreram com mais frequência na atividade dirigida e na rodinha. Entretanto, encontrou-se diferenças quanto à forma de tratamento – voltada ou não para a autonomia – que as educadoras proporcionavam às crianças nos dois turnos, apontando-se a qualificação daquelas como um dos fatores prováveis para essa discrepância.

**Palavras-chave:** autonomia, pré-escola, interação social.

### Preschool and the construction of autonomy

### Abstract

This study investigated the contributions offered by a public preschool in Porto Alegre to children's construction of autonomy. A microethnographic approach was used to observe the everyday activities of 3yr 8mo to 4yr 8mo olds. Adult/child and child/child interactions were analysed. The analysis has taken into account routine moments – play in the classroom, play in the playground, directed activities, and circle chats, twice a day, in the morning and in the afternoon. Results indicated that the everyday activities of this school favor child/child interactions leading to autonomy, especially in play situations. Teacher/child interactions have occurred more often during directed activities and circle chats. Differences were found concerning the promotion of autonomy between the group of teachers working in the morning or in the afternoon turn. The reason for this discrepancy has seemed to be due to teachers' qualification.

**Key words:** autonomy, preschool, social interaction.

### A pré-escola e a construção da autonomia

A autonomia vem sendo freqüentemente citada como uma das metas fundamentais da educação, sem, no entanto, ser feita uma real análise

do que poderia significar tal termo. Na literatura especializada, percebe-se que este construto teórico é explicado de diversas formas, adquirindo especificidade dentro do contexto de cada teoria ou de cada pesquisa.

1. Trabalho apresentado na Mesa redonda *Autonomia e educação infantil* na XXIX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, Campinas – SP, outubro de 1999.

2. Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia, Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 116 – CEP 90.035-003 - Porto Alegre - RS. Fone (51) 3309507. Fax (51) 3304797. e-mail: sperbi@vortex.ufrgs.br

Apoio Financeiro CNPq. Agradecimento à aluna de IC Luciane Raupp, pelo auxílio na coleta e análise dos dados.

Paradigmas clássicos da ciência psicológica têm dado suporte teórico às pesquisas sobre autonomia. No paradigma behaviorista, por exemplo, a autonomia é explicitada através de indicadores comportamentais, tais como tomar iniciativa, querer executar ações sem ajuda de outras pessoas etc. Já no paradigma psicodinâmico, o conceito de autonomia é entendido a partir de um movimento gradual do ser humano da dependência para a independência (Bernades, 1993).

A autonomia é também explicada a partir do paradigma cognitivista, na sua vertente construtivista, opção teórica de estudo na qual este artigo está baseado. Nesse caso, ela deve ser pensada no âmbito do desenvolvimento da moralidade como o resultado de uma construção que se relaciona à educação. Dentro dessa perspectiva, entende-se que a autonomia é um processo que vai sendo construído pela criança, na medida em que esta se desenvolve e interage com seu meio (Freitag, 1992; Piaget, 1932/1977). Entrando no mundo da moral através da heteronomia, a partir de relações assimétricas - de autoridade - que promovem o nascimento do sentimento de obrigatoriedade, necessário à moralidade, a criança pode ir aos poucos superando a moral heterônoma a fim de alcançar a moral autônoma (La Taille, 1998).

Menin (1985) coloca que essas duas tendências morais têm marcado o estudo deste campo na psicologia, visto que diversos autores buscam evidenciar uma evolução da moral observando estas duas tendências básicas. Alguns destes estudos, tais como os de Piaget (1932/1977) e Kohlberg (1966), buscam no desenvolvimento da criança as tendências morais que o filósofo Kant (1786/1974) já havia estabelecido. Para esse autor, a heteronomia está presente quando, em função de nossos interesses, desejos ou inclinações, nos conformamos a agir segundo determinadas regras, ou seja, obedecendo à pressão de forças externas e não por um princípio moral. Já a autonomia para Kant significa agir de acordo com um princípio moral válido por si, absoluto e universal, o que é feito por amor a este

princípio, independente de qualquer pressão exterior.

Nessa mesma linha de pensamento, Piaget (1932/1977) considera a moralidade como sendo um sistema de regras que tem sua essência no respeito do indivíduo por essas regras. A heteronomia e a autonomia, para Piaget, são duas formas de respeito às regras ou normas, tal como para Kant. No entanto, diferentemente de Kant, para Piaget a moral não é inata mas, sim, resultado de um processo de construção. Para ele, as duas tendências morais, a heteronomia e a autonomia, são construídas durante o desenvolvimento da criança e a sobreposição de uma sobre a outra dependerá de vários fatores, especialmente os que dizem respeito às formas de relações sociais a que a criança estiver exposta.

Ainda que Piaget acredite não haver coação completa e respeito puramente unilateral, ele coloca o adulto em posição de exercer uma determinada coação moral sobre a criança, promovendo assim relações heterônomas. Através dessas relações, em que os adultos desempenham uma função de autoridade, é que nasce na criança o sentimento do respeito moral. La Taille (1998), ao falar sobre a moral autônoma, refere que "para que ela tome lugar na vida da criança, o sentimento de obrigatoriedade já deve ter brotado e, como vimos, ele nasce através do respeito unilateral. O respeito mútuo da autonomia é a superação do respeito unilateral" (p.93).

A passagem para a autonomia, conforme Piaget (1932/1977), torna-se possível, então, a partir das relações de cooperação e de respeito mútuo. Piaget destaca o processo de descentração, isto é, a necessidade de a criança coordenar os diferentes pontos de vista, como possibilitador da construção da autonomia. A moral da autonomia deve-se, segundo Piaget, especialmente ao fato de a criança passar a viver relações com outras, quando se torna necessária e possível a troca de pontos de vista, de desejos, de opiniões entre iguais. Nestas relações não há mais uma única autoridade a quem obedecer (possuidora de um poder maior) e a necessidade de respeitar equipara-se à necessidade de ser respeitado (respeito

mútuo). O princípio de reciprocidade torna-se a regra constituinte da moral.

Cabe ressaltar que, para Piaget, as duas morais encontradas não são duas unidades estanques ou claramente separadas mas, sim, tendências que mostram uma evolução que vai da heteronomia à autonomia. Há a possibilidade de simultaneidade com relação a elas, isto é, um indivíduo pode estar na fase da autonomia para a prática de determinado grupo de regras, permanecendo a consciência dessas regras ainda heterônoma. De um lado, podemos encontrar adultos heterônomos para determinadas regras. Ao contrário, em certas circunstâncias, a partir da experimentação de novas condutas, na cooperação com seus semelhantes, a criança pode ser considerada adulta, agindo com autonomia.

Kamii (1990) foi quem tomou o conceito de autonomia no sentido que Piaget lhe deu, ligado à dimensão moral, ampliando-o para os domínios afetivo e intelectual, de maneira a torná-lo um dos objetivos da educação. Esta autora enfatiza a importância de se criar condições para que as crianças sejam capazes de tomar decisões por si só, de se governar, sem, no entanto, deixar de levar em consideração os fatores relevantes para agir da melhor forma para todos, respeitando os desejos do outro e superando seu egocentrismo. Considerando dessa forma, pode-se dizer que, para essa autora, autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa, de fazer tudo aquilo que se quer e, sim, requer o controle mútuo dos desejos para tomar decisões que parecem adequadas a todos os envolvidos.

Levando-se em consideração o que foi exposto, pode-se pensar que todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos, seja de forma a fortalecer a heteronomia ou a autonomia (Kamii, 1990; Petersen, 1967; Piaget, 1930/1998, 1932/1977, 1967, 1973; Wodehouse, 1967).

Sendo assim, estudos dentro dessa concepção teórica têm procurado analisar a influência das instituições educativas sobre a formação moral de seus alunos (Araújo, 1993, 1996; Geralde, 1997; Menin, 1985; Robson, 1991, 1992). Com tal

objetivo, estes estudos apontam para a importância das estruturas organizacionais criadas pela escola (as tarefas e atividades oferecidas às crianças) e, principalmente, dos tipos de relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos dentro da escola.

Menin (1985), por exemplo, menciona que o modo como as regras escolares são colocadas exerce um importante papel no estabelecimento de uma tendência moral ou autônoma ou heterônoma nos alunos. Por isso, em sua pesquisa, buscou investigar a passagem da heteronomia à autonomia, a partir das regras estabelecidas em sala de aula, procurando verificar, entre outros aspectos, como ocorria a coação dos professores sobre os alunos em sala de aula e o tipo de relações estabelecidas entre as crianças. Seus resultados indicam que as relações instituídas na escola fortalecem a heteronomia moral, através da coação exercida pelos professores e funcionários. A autora conclui que, da maneira como a escola encontra-se constituída, não há lugar para o desenvolvimento da autonomia moral na rotina das salas de aula.

Da mesma forma, Geralde (1997), ao comentar sobre os contatos que vem estabelecendo com escolas de educação infantil, percebe que, embora a maioria dos professores verbalizem o desejo de encontrar em seus alunos características de indivíduos autônomos, tais como não mentir, respeitar os outros, ser crítico, criativo e curioso, as condições necessárias para que esses comportamentos possam surgir não são efetivamente asseguradas. Observa que as escolas, pela maneira como organizam seus trabalhos e pelas relações que estabelecem em seu interior, não propiciam às crianças a construção da autonomia.

A partir dessa concepção sobre a influência que as relações sociais podem exercer sobre a construção da autonomia do sujeito e, por outro lado, sobre o modo como ambientes autoritários podem impedir o desenvolvimento da verdadeira autonomia, Araújo (1993, 1996) vem desenvolvendo pesquisas relacionadas à influência que ambientes escolares democráticos (chamados por ele de

cooperativos), ou autoritários, podem exercer sobre o desenvolvimento do julgamento moral infantil. Este autor formula a hipótese de que, se a criança conviver num *ambiente cooperativo* que solicite trocas sociais por reciprocidade, no qual seja respeitada pelo adulto e tenha participação ativa nos processos de tomada de decisões, ela tenderá a desenvolver a autonomia moral e intelectual. Denomina-se *ambiente escolar cooperativo* aquele no qual a influência do adulto é reduzida ao mínimo possível e, no qual, encontram-se as condições que geram a cooperação, o respeito mútuo, as atividades grupais que favorecem a reciprocidade, a ausência de sanções expiatórias e de recompensas e, também, onde as crianças têm oportunidade constante de fazer escolhas, tomar decisões e de expressar-se livremente.

Araújo (1993) observou três turmas de crianças pré-escolares (6 e 7 anos), de três escolas diferentes, sendo que uma delas encaixava-se no que ele definiu como *ambiente cooperativo*. Esta era uma pré-escola pública municipal que atendia crianças de nível sócio-econômico baixo, mas que seguia um programa com base na Epistemologia e Psicologia Genética de Piaget. As outras duas escolas tinham como característica principal um ambiente em que as relações eram autoritárias e se baseavam no respeito unilateral, nas punições e recompensas e na coação exercida pelos adultos sobre as crianças. Uma das escolas era particular, com crianças de nível sócio-econômico médio e médio-alto, e a outra pública, com crianças de nível sócio-econômico baixo, da mesma forma que a primeira escola citada. O autor buscou avaliar o possível nível de desenvolvimento do julgamento moral que estas crianças apresentavam. Para isso, aplicou nas crianças oito provas elaboradas por Piaget (1932/1977), adaptadas à realidade das crianças brasileiras, que tratavam de aspectos diversos da moralidade infantil. Os resultados encontrados indicaram que as crianças que conviveram num *ambiente escolar cooperativo* apresentaram um maior desenvolvimento no julgamento moral, quando comparadas às que

conviveram em ambientes que privilegiavam a coação e o respeito unilateral.

Menin (1985) cita o trabalho de Kohlberg, Bar-Yam e Naame como um estudo em que os autores se propuseram também a investigar as condições de educação para a autonomia moral. Em suas pesquisas interculturais, Kohlberg e cols. descobriram um maior desenvolvimento da moralidade entre os jovens que criaram-se em Kibutztes, em função de que, na educação desses jovens, são encorajados os processos democráticos para o estabelecimento de normas sociais, existe participação social e responsabilidade mútua, além do que há, entre os estudantes, a prática ativa de tomar decisões e responsabilizar-se por elas em função do grupo.

Conforme o que já foi mencionado anteriormente sobre o desenvolvimento da moralidade, sabe-se que os pré-escolares estão muito longe de serem capazes de construir um sistema moral por si próprios. Esse é um processo longo que se estende por muitos anos. No entanto, autoras como Kamii e Devries (1991) referem que ele deveria começar nos anos de pré-escola, no sentido de possibilitar à criança, através de sua interação com o meio ambiente, gradativamente, construir seu próprio conjunto de convicções pessoais. Também Kramer (1991) elenca uma série de atribuições - dentre elas o exercício da autonomia e do espírito cooperativo - que seriam da pré-escola e que levariam a criança a uma inserção crítica e ativa na sociedade.

A Proposta Político-Pedagógica para a Educação Infantil no Município de Porto Alegre (1996) considera como sua meta principal o exercício pleno da cidadania e prega a "formação de um novo cidadão, que será capaz de agir, refletir e saber porque age ou não de determinada forma" (p. 52). Considerando-se esta proposta, levantou-se a hipótese de que uma educação voltada para a autonomia deveria ser prática diária no ambiente destas escolas.

O objetivo, então, deste estudo, foi investigar os subsídios que uma escola municipal infantil de fato oferece para a construção da autonomia pela

criança. Mais especificamente, buscou-se analisar o papel do educador e da interação de pares nesta construção. A partir daí, examinou-se o modo como as interações (adulto/criança e criança/criança) efetivamente ocorrem nessa pré-escola e como favorecem ou não a construção da autonomia pela criança. Visto que as relações interpessoais (adulto/criança e criança/criança) são instituídas e se desenvolvem através das várias atividades existentes dentro da rotina escolar, como por exemplo, a rodinha, a atividade dirigida, a hora do pátio e a atividade de brincar, buscou-se verificar e discutir em quais destes momentos da rotina estas interações acontecem mais freqüentemente. Leva-se em consideração também o turno (manhã ou tarde) em que acontecem estas interações.

## MÉTODO

Utilizou-se neste estudo a abordagem metodológica microetnográfica. Segundo Lutz (1991), a microetnografia aplica-se ao estudo de uma realidade particular, possuindo um foco na interação face a face, procurando descrever o momento singular expresso no cotidiano escolar.

### Participantes

Os dados deste estudo foram coletados em uma escola infantil pública municipal de Porto Alegre, que atende crianças de nível sócio-econômico baixo. A escolha da escola se deu mediante a disponibilidade da direção da instituição na participação do estudo e a seleção da turma observada se deu em função da idade das crianças e da disponibilidade das educadoras. A turma observada possui 18 crianças (10 meninas e 8 meninos), de 3 anos e 8 meses a 4 anos e 8 meses de idade (turma de maternal II). Além das crianças, foram observadas as educadoras que trabalhavam diretamente com estas crianças.

### Procedimentos para a coleta de dados

A observação participante foi realizada durante dois meses, de duas a três vezes por semana, de uma a duas horas por dia (intercalando turno manhã e tarde). Anteriormente às filmagens (final do 3º mês), realizou-se a familiarização com a câmera de vídeo, pelo período de uma semana. As sessões de gravação em vídeo efetuaram-se de dois a três dias por semana, sendo que ao todo foram filmadas 20 sessões de coleta de dados, tendo cada uma, aproximadamente, de uma a duas horas de duração. No total, obteve-se em torno de 32 horas de filmagem. Buscou-se equiparar o número de sessões filmadas para cada momento da rotina especificados a seguir: brincadeira livre, atividade dirigida, rodinha e pátio.

A descrição microetnográfica, obtida das notas de campo a partir da observação participante e de conversas informais, permitiu ir configurando a realidade estudada e foi a base para a decisão de quais atividades e episódios interativos seriam capturados pela filmagem. Procurou-se filmar, principalmente, episódios onde havia um grupo de crianças realizando alguma tarefa/atividade/brincadeira, como também momentos em que a educadora verbalizava algo em relação às crianças. Além disso, utilizou-se a anotação dos diálogos entre as crianças e das educadoras, realizada por uma auxiliar de pesquisa, devido às dificuldades para escutar as emissões verbais nas filmagens, em função da simultaneidade das trocas verbais.

### Procedimentos para a análise dos dados

A partir do material da descrição microetnográfica das notas de campo e das sessões de filmagem (transcritas com o máximo de detalhes), analisou-se o espaço oferecido para a construção da autonomia na pré-escola em dois níveis (cf. Branco, 1989):

1. Nível Estrutural: avaliou-se e discutiu-se a organização escolar (rotina, atividades, espaço físico etc), com vistas à promoção da construção da autonomia.

2. Nível da Dinâmica das Relações Interpessoais: verificou-se a frequência e conteúdo das interações educadora/criança e criança/criança relacionadas à promoção ou não da construção da autonomia pela criança. Neste artigo nos deteremos, mais especificamente, neste nível de análise.

Para analisar a dinâmica das relações interpessoais, decidiu-se utilizar as sessões de filmagem, devido à riqueza de detalhes e da confiabilidade que essa técnica proporciona. Realizou-se a observação das fitas repetidas vezes, a partir da qual buscou-se determinar critérios para a seleção dos episódios interativos entre a educadora e as crianças e entre as próprias crianças, de especial interesse e relevância ao objetivo do trabalho. Foram selecionados episódios nos quais o comportamento exibido pela educadora pareceu favorecer ou retardar o processo de construção da autonomia e episódios entre pares que mostravam características de descentração da criança. Os episódios interativos analisados neste processo foram trabalhados através da análise: 1) das verbalizações das educadoras e das crianças e; 2) dos aspectos não-verbais que acompanhavam estas verbalizações.

Para efeito de análise, foram selecionadas 14 horas de gravação: oito sessões de 30 minutos da atividade dirigida (120 min. manhã e 120 min. tarde), oito sessões de 30 minutos de brinquedo livre na sala (120 min. manhã e 120 min. tarde), oito sessões de 30 minutos do pátio (120 min. manhã e 120 min. tarde) e seis sessões de 20 minutos da rodinha (a rodinha só ocorre pela manhã). Quando o tempo de cada momento da rotina ultrapassava o período delimitado para análise, foram analisados os 30 minutos iniciais.

Foram elaborados dois sistemas de categorias correspondentes à interação adulto/criança e à interação criança/criança. As categorias de interação criança/criança foram inspiradas no trabalho de Branco (1989) sobre socialização em crianças, adap-

tadas a partir do que se observou no campo. Essas categorias foram determinadas, separadamente, pela pesquisadora e uma auxiliar, com vistas a atingir consenso.

#### A) Categorias de interação educadora/criança:<sup>3</sup>

##### Classe I - Promovendo a autonomia da criança

- 1.1. Opção de escolha;
- 1.2. Explica regras e ordens;
- 1.3. Questiona conflito;
- 1.4. Sanção por reciprocidade;
- 1.5. Incentivo;
- 1.6. Encoraja a pensar;
- 1.7. Escuta;
- 1.8. Busca de simetria na interação;
- 1.9. Votação

##### Classe II - Reforçando a heteronomia da criança

- 2.1. Sem opção de escolha;
- 2.2. Regras e ordens de forma coercitiva;
- 2.3. Resolve conflito pela criança;
- 2.4. Sanção expiatória;
- 2.5. Avalia negativamente;
- 2.6. Interrompe expressão da criança;
- 2.7. Apressa a ação da criança

#### B) Categorias de interação criança/criança que favorecem a construção da autonomia pela criança (adaptadas de Branco, 1989):

- 1.1. Oferecer;
- 1.2. Dar objeto;
- 1.3. Dar idéia;
- 1.4. Ajudar;
- 1.5. Indagar sobre sentimentos de outro;
- 1.6. Requerimento;
- 1.7. Argumentar;
- 1.8. Negociar;
- 1.9. Regular;
- 1.10. Resolver conflito

3. Obs: para a definição das categorias, ver Silva (1999).

## RESULTADOS

### Interação adulto/criança:

Em relação à frequência das categorias de ações das educadoras que estariam promovendo a autonomia e ações que estariam reforçando a heteronomia das crianças, temos o que se segue:

**Tabela 1.** Frequência relativa dos comportamentos, agregados por tipos de moral, das educadoras da manhã, nos momentos da rotina.

Categorias	Momentos da rotina			
	Rodinha	Ativ. Dirigida	Briec. Sala	Briec. Pátio
Promovendo a autonomia	73	64	59	61
Reforçando a heteronomia	27	36	41	39

**Tabela 2.** Frequência relativa dos comportamentos, agregados por tipos de moral, das educadoras da tarde, nos momentos da rotina.

Categorias	Momentos da rotina		
	Ativ. Dirigida	Briec. Sala	Briec. Pátio
Promovendo a autonomia	27	30	41
Reforçando a heteronomia	73	70	59

De acordo com as Tabelas 1 e 2, pode-se observar que, nos quatro momentos da rotina utilizados para análise do turno da manhã, houve uma predominância de comportamentos das educadoras que visam promover a construção da autonomia das crianças. Por outro lado, nos três momentos da rotina observados no turno da tarde, as educadoras utilizaram com mais frequência comportamentos que reforçam a heteronomia das crianças.

**Tabela 3.** Frequência relativa dos comportamentos, agregados por tipo de moral, das educadoras da manhã e da tarde, nos momentos da rotina (com exceção da rodinha).

Categorias	Momentos da rotina			
	Pátio	Briec. Sala	Ativ. Dir	Total
Promovendo a autonomia	53	46	49	49
Reforçando a heteronomia	47	54	51	51

**Tabela 4.** Frequência relativa dos comportamentos, agregados por tipo de moral, das educadoras da manhã e da tarde, nos momentos da rotina (incluindo a rodinha).

Categorias	Momentos da rotina				
	Pátio	Briec. Sala	Ativ. Dir	Rodinha	Total
Promovendo a autonomia	53	46	49	73	57
Reforçando a heteronomia	47	54	51	27	43

Constata-se, a partir das Tabelas 3 e 4, que ao acrescentar os dados obtidos do momento da rodinha (que ocorre só pela parte da manhã), há uma diferença em relação à frequência total dos comportamentos das educadoras que promoveriam a autonomia e dos que reforçariam a heteronomia. Na Tabela 3, a frequência total dos comportamentos das educadoras, associados aos dois tipos de moral, considerando-se os três momentos da rotina presentes em ambos os turnos, praticamente se equivalem. As categorias que se inserem na Classe I (Promovendo a autonomia) resultaram em 49% das ações (verbalizações e/ou gestos) das educadoras. Já as categorias da Classe II (Reforçando a heteronomia), atingiram 51% das ações (verbalizações e/ou gestos) das educadoras. No entanto, como pode-se observar na Tabela 4, quando na análise inclui-se o momento da rodinha, esses resultados modificam-se com vantagem para os comportamentos das educadoras que promovem a autonomia. A Classe I conta com 57% das ações (verbalizações e/ou gestos) das educadoras, enquanto que a Classe II refere-se a 43% das ações (verbalizações e/ou gestos) das educadoras.

Como constatado na Tabela 1, as educadoras da manhã tendem a comportamentos que promovem a autonomia. Esta diferença pode ser compreendida através da inclusão na rotina do espaço da rodinha: esta é realizada somente no turno da manhã e caracteriza-se por promover o descentramento das crianças de uma única perspectiva para a consideração e tentativa de coordenar múltiplas perspectivas (DeVries e Zan, 1998).

**Tabela 5.** Frequência absoluta de cada categoria de ação das educadoras encontrada em cada um dos momentos da rotina (com exceção da rodinha).

Promovendo a autonomia	Ativ. Dir. (M)	Ativ. Dir.(T)	Brin. Sala (M)	Brin. Sala (T)	Pátio (M)	Pátio (T)	Total
1.1. Opção de escolha	16	6	8	1	-	2	33
1.2. Explica regras e ordens	23	6	15	7	7	3	61
1.3. Questiona conflito	6	2	-	2	6	2	18
1.4. Sanção recíproc.	3	-	-	3	-	-	6
1.5. Incentivo	19	5	2	1	-	-	27
1.6. Encoraja a pensar	7	6	3	-	-	-	16
1.7. Escuta	9	-	-	-	-	-	9
1.8. Busca de simetria	12	2	3	-	1	-	18
1.9. Votação	2	-	1	-	-	-	3
Reforçando a heteronomia	Ativ. Dir. (M)	Ativ. Dir.(T)	Brin. Sala (M)	Brin. Sala (T)	Pátio (M)	Pátio (T)	Total
2.1. Sem opção escolha	29	19	6	4	1	2	61
2.2. Regras e ordens de forma coercitiva	11	20	4	14	5	5	59
2.3. Resolve conflito	1	3	2	-	2	1	9
2.4. Sanção expiatória	3	6	3	5	-	1	18
2.5. Avaliação negativ.	4	13	1	4	1	-	23
2.6. Interrupção exp.	1	10	3	1	-	1	16
2.7. Agressão a ação	5	3	3	4	-	-	15

Os dados da Tabela 5 revelam que as categorias de comportamentos das educadoras encontradas com mais frequência nos momentos da rotina foram *explica regras e ordens* e *sem opção de escolha* (61 ocorrências), seguida por *regras e ordens de forma coercitiva* (59 ocorrências).

Piaget (1932/1977) já referia que as regras, quando impostas à criança pelo adulto, são inicialmente algo externo à mente, antes de se tornarem realmente interiorizadas. Estas regras vêm para as crianças já elaboradas, sem que elas tenham alguma participação no processo, tendo apenas que obedecê-las. Para a criança começar a interiorizar as regras é preciso que ela sinta a necessidade da regra. Quando ao mencionar uma regra ou ordenar algo, a educadora procura explicar para as crianças o porquê de estar falando tal coisa está contribuindo para que elas entendam a regra e comecem a sentir necessidade e responsabilidade em relação a ela. Um exemplo retirado do estudo demonstra isto:

MARIA, após questionar as crianças para que servia o encosto da cadeira, fala para elas "Olha aqui ó gente, a cadeira tem um encosto pra gente botar as nossas costas bem reto. Eu quero ver todo mundo encostando suas costinhas. Assim não dói as nossas costas, gente".

Ao contrário, se a educadora simplesmente menciona o que é ou não para fazer, de forma autoritária, sem discutir a razão, as crianças podem não sentir necessidade de seguir o que é trazido pela mesma:

ALICE está distribuindo bilhetes para as crianças. Vanessa pega o seu, mas ao invés de sentar no seu lugar, fica circulando por volta das mesas. ALICE fala para ela, quase gritando "Ó Vanessa, agora é sentar e esperar".

Observa-se também na Tabela 5 a baixa incidência de interações educadora/criança no momento do pátio e a alta incidência de interações educadora/criança nos momentos de atividade dirigida, seja promovendo a autonomia ou reforçando a heteronomia.



Tabela 6. Frequência absoluta de cada categoria de ação das educadoras encontrada no momento de rodinha.

Promovendo a autonomia	Rodinha (M)	Reforçando a heteronomia	Rodinha (M)
1.1. Opção de escolha	14	2.1. Sem opção escolha	15
1.2. Explica regras e ordens	26	2.2. Regras e ordem de forma coercitiva	22
1.3. Questiona conflito	2	2.3. Resolve conflito	1
1.4. Sanção recíproca	3	2.4. Sanção excludente	—
1.5. Incentivo	13	2.5. Avalia negativamente	1
1.6. Encoraja a pensar	39	2.6. Interrompe expressão	2
1.7. Escuta	13	2.7. Apressa a ação	10
1.8. Busca de simetria	26		
1.9. Votação	1		

Tabela 7. Frequência absoluta de cada categoria de ação das crianças encontrada em cada um dos momentos da rotina.

Categorias	Ativ. dir. (M)		Brin. Sala (M)	Brin. Sala (T)		Pátio (M)		Pátio (T)		Rodinha (M)	Total
	1	2		1	2	1	2	1	2		
1.1. Olerocar	5	2	10	11	2	5	1	36			
1.2. Dar objetos	—	1	10	1	5	—	17				
1.3. Dar idéia	1	6	11	14	10	15	2	59			
1.4. Ajudar	1	3	14	4	3	10	35				
1.5. Indagar sentimentos	3	2	3	4	2	9	23				
1.6. Requerimento	3	6	5	2	3	6	25				
1.7. Argumentar	6	7	13	12	7	16	63				
1.8. Negociar	3	1	—	7	—	10	22				
1.9. Regular	12	8	2	12	15	13	63				
1.10. Resolver conflito	1	2	3	2	2	1	11				
Total	34	37	70	68	48	85	7				

De acordo com a Tabela 6, as categorias da Classe I (Promovendo a autonomia) *encoraja a pensar* (39), *explica regras e ordens* (26), *busca de simetria* (26) e da Classe II (Reforçando a heteronomia) *menciona ordens de forma coercitiva* (22) são categorias que parecem estar fortemente relacionadas ao momento de rodinha. Como mencionado por DeVries e Zan (1998), o objetivo primordial da hora da roda, a partir de uma perspectiva construtivista, é promover o raciocínio social e moral das crianças, sendo para isso importante incentivá-las ao autogoverno e envolvê-las para que pensem sobre questões sociais e morais. Dessa forma, a predominância da

categoria *encoraja a pensar* na hora da rodinha é esperada em uma escola que tem uma proposta pedagógica baseada em um referencial construtivista.

#### Interação criança /criança:

A frequência das categorias de ações das crianças que estariam contribuindo para a construção da autonomia, é apresentada na Tabela 7.

Observa-se que, algumas categorias de ação das crianças sobressaíram-se nas sessões utilizadas para análise dos momentos da rotina, entre elas *argumentar* e *regular* (com 63 ocorrências cada uma) e

dar idéia (59 ocorrências). Pode-se dizer que o pátio e a brincadeira livre na sala foram os momentos da rotina em que encontrou-se a maior frequência de categorias de ação das crianças que estariam favorecendo a construção da autonomia, seguidos pelo momento de atividade dirigida. Já a rodinha constituiu-se no momento da rotina em que tais categorias foram utilizadas muito raramente, ao contrário, então, do que observou-se em relação às categorias de interação educadora/criança.

## DISCUSSÃO

Ao se observar as interações educadora/criança e das crianças entre si, evidenciam-se alguns aspectos relacionados com o desenvolvimento da moralidade da criança que parecem ser específicos a estes dois tipos de interação.

No que se refere às interações educadora/criança, atenta-se para as diferenças encontradas nessas interações nos dois turnos, podendo estas estarem relacionadas à formação do educador de pré-escola. Existem dois aspectos primordiais que diferenciam os dois turnos desta escola e, mais especificamente, desta turma. Primeiramente, o nível de escolaridade das educadoras. Na parte da manhã, uma professora e uma monitora ficam com a turma. Já na parte da tarde, uma monitora é responsável pela turma, contando com o auxílio de uma volante. Para ser professora de uma escola municipal é imprescindível um curso superior na área. Além disso, a professora da turma observada possui curso de pós-graduação. Quanto às monitoras, a exigência é que tenham o primeiro grau completo e um curso de recreacionista. No entanto, a monitora que fica com esta turma na parte da manhã, possui também pós-graduação. Nenhuma das educadoras que ficam com as crianças no turno da tarde possuem curso superior na área. O segundo aspecto, decorrente do primeiro, é o fato de que, na parte da manhã, há uma ênfase na questão pedagógica e no planejamento das atividades. Já no turno da tarde, o planejamento das atividades é quase inexistente.

Levando em conta o que foi exposto acima, pode-se concluir que a qualificação (escolaridade e cursos na área) das educadoras, já discutida amplamente por diversos autores (Branco, 1989; Clarke-Stewart, 1991; Piaget, 1973; Piaget, 1930/1998), parece ser fundamental para que as mesmas realizem um trabalho com vistas à construção da autonomia das crianças. Pode-se perceber, na escola observada, que as educadoras com menos qualificação mostraram-se muito mais autoritárias, utilizando-se mais de sanções expiatórias, avaliando negativamente e interrompendo a expressão das crianças com mais frequência e dando menos opção de escolha às mesmas, enfim, priorizando o reforço dos comportamentos heterônomos apresentados pelas crianças. Por outro lado, as educadoras que possuem maior escolaridade buscaram, em diversos momentos, trabalhar com vistas à autonomia: oferecendo opções de escolha às crianças, incentivando-as, encorajando-as a pensar, estimulando-as a resolver seus conflitos, explicando-lhes a razão das coisas, enfim, buscando um papel próximo da simetria na interação.

É preciso esclarecer, entretanto, que estas diferentes características que se sobressairam entre as educadoras da manhã e da tarde estão aqui especificadas de uma maneira geral. Como pode ser visto a partir dos resultados, observaram-se situações quando educadoras da manhã agiram de forma coercitiva com as crianças, como também momentos, quando as educadoras da tarde tiveram comportamentos que propiciam um crescimento da autonomia das crianças.

Encontrar uma educadora que esteja atenta constantemente, no sentido de oferecer uma formação moral autônoma para seus alunos, parece ser impossível na prática. Muitas vezes as educadoras agem de forma a reforçar a heteronomia natural das crianças. Como dizia Piaget (1932/1977), e reafirmado por Freitas (1997) e La Taille (1998), a heteronomia tem um papel importante na evolução da moralidade. Relevante nesse momento é entender a diferença entre autoridade e autoritarismo. A criança necessita, como já foi falado, encontrar pessoas que

exercem sobre ela alguma autoridade, que a coloque em contato com os valores e as regras da sociedade, caso contrário não desenvolverá o sentimento de respeito, necessário à construção da autonomia. No entanto, o que se percebe na prática é que muitos adultos acabam por usar demasiadamente seu poder, desrespeitando as crianças através de atitudes autoritárias. A forma como a autoridade do adulto é exercida na educação das crianças é o que parece ser importante. A educadora que, no seu cotidiano, preocupa-se com suas ações e que, acima de tudo, possui uma relação baseada no respeito para com seus alunos, da mesma forma, estes naturalmente a respeitarão e irão mais facilmente compreender quando esta educadora, por necessidade de dar limites às crianças, usar de sua autoridade. Dessa forma, esta educadora não estará impedindo a conquista da autonomia pelas crianças mas, sim, preparando-a.

Outro aspecto que chama a atenção neste estudo é a diferença da frequência encontrada nas categorias de interação educadora/criança em cada momento da rotina. Seja promovendo a autonomia ou reforçando a heteronomia, estas categorias predominaram nos momentos da atividade dirigida e da rodinha, enquanto que nos momentos de brincadeira livre, na sala e no pátio, raras vezes as educadoras interagiram com as crianças. A baixa incidência de interações educadora/criança no momento do pátio pode ser explicado pelo fato de que no pátio, ao contrário da sala de aula, as atividades são menos dirigidas e as crianças têm maiores possibilidades para conduzir suas interações (Sager e Sperb, 1998). Os momentos de brincadeira livre são utilizados pelas educadoras para descansar e conversar entre si, ou para organizar materiais e planejar atividades. Dada a relevância desses momentos de brincadeira para as crianças, cabe fazer uma ressalva quanto ao papel das educadoras durante os mesmos. Parece certo que as educadoras e as crianças perdem muito com a situação de distanciamento encontrada nesses momentos da rotina. Observar a riqueza das interações que ocorrem na hora da brincadeira propiciaria às educadoras conhecer mais profundamente aspectos da evolução do desenvolvimento moral e social de seus alunos.

As crianças, por sua vez, lucrariam com essa atenção dispensada pelas educadoras às brincadeiras, visto que estas poderiam intervir, quando necessário, de forma a favorecer a construção da autonomia.

O que poderia contribuir para a qualidade de uma educação voltada para a autonomia é um acompanhamento e uma avaliação do desempenho dos profissionais que se encontram nas instituições, oferecendo-lhes espaços para discussão e reflexão, bem como subsídios teóricos e práticos. No momento em que as educadoras puderem refletir constantemente sobre o seu papel, a sua atuação profissional, o seu modo de pensar a relação educador/aluno e as suas expectativas, torna-se possível implementar mudanças nas atitudes pedagógicas.

Buscando responder à pergunta "existe espaço na instituição pré-escolar observada para a construção da autonomia pela criança?", constatou-se que os princípios referentes à formação de um sujeito de direitos, decorrentes da Proposta Político-Pedagógica para Educação Infantil, ainda estão longe de ser plenamente alcançados, pelo menos no que diz respeito ao local onde este trabalho foi realizado. Percebe-se que o caráter do atendimento oferecido pelo poder público às crianças pobres continua pautado, em alguns aspectos, por uma concepção assistencialista, o que torna difícil agir na prática de forma a favorecer o desenvolvimento da autonomia.

Em relação às interações criança/criança, também pode-se tecer alguns comentários. Como já era de se esperar, a atividade lúdica não dirigida pelos adultos (na sala e no pátio), ou seja, aquela em que as próprias crianças se organizam no sentido de escolher de que vão brincar, quem serão os parceiros e de que forma se desenvolverá a brincadeira parece se constituir, dentro da rotina de uma pré-escola, no momento mais propício para que aconteçam trocas entre as crianças e quando já se pode vislumbrar alguma cooperação. Esse início de cooperação pode ser observado em momentos nos quais as crianças se ajudam mutuamente ou discutem sobre algo que deve ser realizado, enfim, quando se nota que ocorrem trocas por reciprocidade.

A colocação de Vygotsky (1984), referente ao papel crucial das brincadeiras na criação de uma ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), talvez possa explicar esse resultado. Para este autor, no momento de brincadeira, a criança comporta-se como se estivesse acima de sua média de idade, ou seja, acima do seu comportamento usual. Wajskop (1995) também refere que, na atividade de brincar, o desenvolvimento das crianças pode atingir níveis mais complexos devido à interação de pares.

Apesar de uma maior possibilidade de trocas e ajustes recíprocos entre as crianças nos momentos de atividade lúdica (Scales, Almy, Nicolopoulou e Trip, 1991), especialmente no faz de conta, quando há a necessidade de as crianças negociarem o significado da brincadeira, porque precisam chegar a um acordo para que a mesma continue (Mello, Fachel e Sperb, 1997), em outras situações também presenciaram-se trocas ocorrendo, como por exemplo, nos momentos da atividade dirigida, quando as crianças necessitavam partilhar os mesmos materiais e era oferecido espaço pela educadora para que as crianças pudessem interagir entre si.

A alta incidência de categorias de ações das crianças observadas neste estudo, que estariam favorecendo a construção da autonomia, pode estar relacionada ao fato de que as crianças desta turma vêm convivendo juntas desde o berçário, bem como muitas são vizinhas na vila. Sendo assim, vêm interagindo umas com as outras há já um bom tempo. Por esta razão pode ser que muitas já conseguem, quando é dado oportunidade para que isso aconteça, considerar, ainda que de forma incipiente, os sentimentos e os pontos de vista umas das outras, agindo num nível reflexivo-recíproco de entendimento interpessoal (Selman, conforme citado por DeVries e Zan, 1998). Neste nível, a negociação se dá através de estratégias cooperativas em uma orientação persuasiva e a experiência é compartilhada através da reflexão conjunta. Segundo este autor, nesta idade, as crianças estariam ainda no nível unilateral (onde não há preocupação com a reciprocidade), mas conforme ele mesmo salienta, o nível de entendimento interpessoal depende mais da experiência do que da idade das crianças.

Decorre daí a importância de se propiciarem situações nas quais as crianças possam interagir entre si, a fim de poder experimentar episódios de colaboração.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, U. F. (1993). *Um estudo da relação entre o "ambiente cooperativo" e o julgamento moral na criança*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Araújo, U. F. (1996). O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. Em L. de Macedo (org.), *Cinco estudos de educação moral* (pp. 105-135). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bernardes, N. M. (1993). Autonomia/submissão do sujeito e identidade de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 85, 43-53.
- Branco, A. (1989). *Socialização na pré-escola: O papel da professora e da organização das atividades no desenvolvimento de interações sociais entre as crianças*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Clarke-Stewart, K. (1991). A home is not a school: The effects of child care on children's development. *Journal of Social Issues*, 47, 105-123.
- DeVries, R. e Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: O ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freitag, B. (1992). *Itinerários de Antígona: A questão da moralidade*. São Paulo: Papirus.
- Freitas, L. (1997). *A moral na obra de Jean Piaget: Um projeto inacabado*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Geralde, D. R. (1997). Desenvolvimento moral, educação e cidadania. *Vertentes*, 3, 145-150.
- Kamii, C. (1990). A autonomia como finalidade da educação. Em *A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos* (pp. 103-124). Campinas: Papirus.
- Kamii, C. e DeVries, R. (1991). *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kant, I. (1974). *Fundamentação da metafísica dos costumes* (P. Quintela, Trad) São Paulo: Abril Cultural (Originalmente publicado em 1786).

- Kohlberg, L. (1966). Moral education in the schools: A developmental view. *The School Review*, 74 (1), 1-30.
- Kramer, S. (1991). *Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática.
- La Taille, Y. de. (1998). *Limites: Três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática.
- Lutz, F. W. (1991). Ethnography - The holistic approach to understanding schooling. Em J. L. Green e C. Wallat (eds.), *Ethnography and language in educational settings* (pp. 51-63). Norwood, NJ: ALEX.
- Mello, C.O.; Fachel, J. e Sperb, T. (1997). A interação social na brincadeira de faz-de-conta: Uma análise da dimensão metacomunicativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13 (1), 119-130.
- Menin, M. S. (1985). *Autonomia e heteronomia às regras escolares: Observações e entrevistas na escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Petersen, P. (1967). Disciplina y autonomia. Em J. Piaget; P. Petersen; H. Wodehouse e L. Santullano. *La nueva educación moral* (pp. 55-81). Buenos Aires: Losada.
- Piaget, J. (1967). Los procedimientos de la educación moral. Em J. Piaget; P. Petersen; H. Wodehouse e L. Santullano. *La nueva educación moral* (pp. 7-54). Buenos Aires: Losada.
- Piaget, J. (1973). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio.
- Piaget, J. (1977). *O julgamento moral da criança*. Rio de Janeiro: Mestre Jou (Trabalho original publicado em 1932).
- Piaget, J. (1998). Os procedimentos da educação moral. Em S. Parrat-Dayan e A. Tryphon (orgs.), *Sobre a pedagogia - Jean Piaget* (pp. 25-58). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Trabalho original publicado em 1930).
- Porto Alegre - RS (1996) *Proposta político-pedagógica para educação infantil no município de Porto Alegre: "A criança como sujeito de direitos"*. Porto Alegre: SMED.
- Robson, S. (1991). Developing autonomous children in the first school. *Early Child Development and Care*, 77, 17-35.
- Robson, S. (1992). How can autonomy be achieved in school? *Early Child Development and Care*, 79, 73-88.
- Sager, F. e Sperb, T. M. (1998). O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 309-326.
- Scales, B.; Almy, M.; Nicolopoulou, A. e Tripp, S. (1991). Defending play in the lives of children. Em B. Scales; M. Almy; A. Nicolopoulou e S. Ervin-Tripp (eds.), *Play and the social context of development in early care and education* (pp.15-31). New York: Teachers College, Columbia University.
- Silva, P. L. (1999). *A pré-escola e a construção da autonomia*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 92, 62-69.
- Wodehouse, H. (1967). Libertad y disciplina en la educación moral. Em J. Piaget; P. Petersen; H. Wodehouse e L. Santullano. *La nueva educación moral* (pp. 82-96). Buenos Aires: Losada.

Recebido em: 30/10/99

Aceito em: 20/06/01