



Universidade
Estadual de
Londrina

JOSIELE CARDOSO DA SILVA

**A MENTIRA NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA E A AÇÃO
MORAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

LONDRINA
2010

JOSIELE CARDOSO DA SILVA

**A MENTIRA NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA E A AÇÃO
MORAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de
Londrina.

Orientadora:
Prof. Ms. Luciane Guimarães Batistella Bianchini

LONDRINA
2010

JOSIELE CARDOSO DA SILVA

**A MENTIRA NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA E A AÇÃO MORAL DO
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Ms. Luciane Guimarães Batistella Bianchini
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Ms. Andreia Maria Cavaminami Lugle
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de ____.

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que acreditaram em mim e me apoiaram nos momentos mais difíceis desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio e compreensão que tiveram comigo durante o curso e especialmente na fase final deste trabalho.

Aos amigos da turma 2000 com os quais compartilhei momentos de alegria, tristeza, estresse, atritos e também, de muitas risadas. Aos que saíram no meio do caminho, aos que entraram na metade e aos que estiveram sempre presentes. À todas vocês que farão parte da minha vida para sempre.

Aos calouros de 2008 que me possibilitaram dar o que não recebi: uma recepção harmônica e sincera. Aos que deles permanecem e espero mantê-los como amigos.

Aos meus amigos que me suportam ouvindo falar de crianças, de mentira, dos estágios, de tcc, enfim de tudo que me deixou tensa no último ano.

A todos os professores e alunos dos estágios que realizei, os quais foram muito receptivos e colaboraram para que este período fosse produtivo e prazeroso.

Agradeço a todos os professores com os quais tive a oportunidade de cruzar o caminho, que são exemplos de profissionais, contribuíram para a minha formação acadêmica e dos quais guardo boas (e más!) lembranças.

Enfim, e principalmente, agradeço à professora Luciane pelas horas e horas de orientação. Agradeço por sua dedicação e profissionalismo, que foram essenciais para a concretização deste trabalho, pela sua paciência e compreensão com meu estado de espírito nos últimos meses antes da entrega, por seus conselhos brilhantes e eficazes para melhorar minha dor de cabeça. Sou grata por acreditar em mim e, sobretudo, por sua amizade.

SILVA, Josiele Cardoso da. **A mentira na perspectiva da criança e a ação moral do professor da educação infantil**. 2010. 54fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

A mentira é um dos conteúdos da moral, que na perspectiva piagetiana é considerada enquanto construção do sujeito realizada através das diversas interações com o meio. Sendo a escola um destes espaços, no qual cada vez mais cedo as crianças passam a frequentar, instigou-nos duas questões: A coerência entre a educação moral e ação do professor influenciam na aprendizagem da criança sobre o significado da mentira? De que modo o professor pode promover a autonomia moral na escola? Nosso objetivo foi identificar como 11 crianças entre 3 e 4,5 anos significam a mentira, o nível em que se encontram (a partir de Piaget), bem como discutir a ação moral de 3 educadoras, numa escola de Educação Infantil na Região Leste de Londrina-PR. Como modalidade de pesquisa elegemos o estudo de caso, na abordagem qualitativa. Além da observação das atividades na sala, utilizamos um roteiro de entrevista com 10 perguntas para as crianças e outro com 4 perguntas para as educadoras. O tempo de pesquisa foi de 6 meses, 2 vezes por semana, aproximadamente 4 horas diárias. A entrevista se deu em dois momentos: em janeiro com a participação de 11 crianças e em abril com a participação de 2 crianças (escolhidas aleatoriamente). Nossos resultados indicaram que a maioria das crianças entrevistadas significam a mentira como um nome feio, sendo algo errado, e o nível de mentira correspondente foi o nível 1. Quanto às educadoras, uma apresentou prática moral nos moldes piagetianos, enquanto que as outras duas foram incoerentes entre o discurso e a ação moral junto às crianças.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Criança . Mentira. Ação moral.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1 - A MENTIRA UM DOS CONTEÚDOS DA MORALIDADE.....	12
1.1 COMPREENDENDO COMO PENSA E AGE A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR A PARTIR DA PERSPECTIVA PIAGETIANA.....	12
1.1.1 Características Cognitivas do Período Pré-Operacional	13
1.1.2 Características do Comportamento Moral no Período Pré-Operacional	15
1.1.2.1 O desenvolvimento da noção de mentira e a sua relação com o realismo moral	17
1.2 ALGUNS ESTUDOS QUE DISCUTEM A MENTIRA NA PERSPECTIVA PIAGETIANA.....	19
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO MORAL: ÉTICA E AUTONOMIA NA ESCOLA.....	22
2.1 A EDUCAÇÃO MORAL NA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA ENQUANTO ESPAÇO DE SIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO	22
2.2 EDUCAÇÃO DE VALORES: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
CAPÍTULO 3 - MENTIR OU NÃO MENTIR? COMO CRIANÇAS E EDUCADORAS COMPREENDEM ESTE CONTEÚDO MORAL NA ESCOLA	30
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	30
3.1.1 Caracterização da Pesquisa.....	30
3.1.2 Ética na Pesquisa.....	32
3.2 APRESENTAÇÃO E REFLEXÃO DOS DADOS OBSERVADOS NAS SITUAÇÕES EM QUE A MENTIRA ESTEVE PRESENTE	32
3.2.1 Observando e Escutando o Professor.....	33
3.2.1.1 Momento de contação de história: pinóquio o mentiroso	33
3.2.1.2 Momento de conflito entre as crianças e a ação moral do professor	35
3.2.1.3 Momento da entrevista com o professor	37
3.2.2 Observando e Escutando as Crianças	41
3.2.3 Analisando as Respostas das Crianças	42

CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICES	49
Apêndice A - Relatos de Observação	50
Apêndice B - Perguntas Aplicadas às Crianças e Respostas Obtidas	52

INTRODUÇÃO

A motivação, por esta pesquisa, teve origem numa proposta de trabalho, no contexto da graduação em Pedagogia. As reflexões e estudos acerca dos valores morais somaram às investigações práticas, aspectos relevantes sobre a noção de mentira na criança e no professor do período pré-escolar.

Partimos da ideia piagetiana, de que a criança enquanto um ser que constitui suas características na interação com o outro, está constantemente construindo noções, inclusive morais, vivenciadas dentro e fora da escola.

Assim, tendo em vista que a Educação Infantil, atualmente, defende a importância de formar cidadãos críticos, participativos e autônomos, tem na ação educativa um lócus de trabalho que busque a promoção integral do desenvolvimento do sujeito. Dentro desta perspectiva, considerar o estudo do desenvolvimento moral da criança é de grande importância, uma vez que a prática do educador não poderá ser neutra de valores

[...] os valores impregnam toda a prática educativa e são aprendidos pelas crianças, ainda que não sejam considerados como conteúdos a serem trabalhados explicitamente [...]. A aprendizagem de conteúdos deste tipo implica uma prática coerente, onde os valores, atitudes e as normas que se pretende trabalhar estejam presentes desde as relações sociais até a seleção dos conteúdos (BRASIL, 1998, p. 51).

A partir desta ideias interessou-nos estudar o desenvolvimento da noção de mentira apontada por Piaget(1994). A mentira é vista em nossa sociedade como oposto da verdade, no entanto cabe destacar que a mentira está relacionada muito mais à intenção que um determinado sujeito tem de enganar alguém do que de falar uma “inverdade”.

No desenvolvimento humano a mentira irá caracterizar aspectos importantes da criação humana, como é o caso da imaginação. Criar uma cena na mente é tomá-la como realidade imaginária para si num determinado momento, no caso de crianças pequenas imaginar não se relaciona ao desejo de enganar ninguém, mas sim ao desejo de criar uma situação em que objetos e personagens trabalham em favor de quem os concebeu: no caso a criança autora da cena.

Por isso, ao olhar para a mentira no decorrer do desenvolvimento humano, precisamos tomar o cuidado para interpretar esta ação infantil, caso contrário podemos fazer julgamentos errados em relação à criança. Para Piaget, o que define a mentira enquanto uma ação com objetivo de enganar o outro é a intencionalidade. Ou seja, só podemos dizer que uma criança está realmente mentindo, no sentido restrito da palavra concebida enquanto um engano, quando ela tem intenção de enganar alguém.

Para Piaget (1994), até mais ou menos 7 anos a criança ainda não tem a intenção de mentir, o que faz é imaginar cenas, enquanto brinca com real e imaginário, neste caso não podemos dizer que toda fábula ou ficção da criança é uma mentira.

No decorrer desses estudos, os questionamentos que definiram esta investigação foram: A coerência entre a educação moral e ação do professor influenciam na aprendizagem da criança sobre o significado da mentira? De que modo o professor pode promover a autonomia moral na escola? Um dos indicativos para tais questionamentos é a ação do professor na sala de aula, que influencia a maneira de aprender dos seus alunos.

Assim, o objetivo do nosso trabalho foi: identificar como as crianças significam a mentira e o nível desta noção apresentado por elas, bem como discutir o discurso e a ação moral de educadoras diante das situações em que a mentira se faz presente.

Elegemos como modalidade de pesquisa o estudo de caso, na abordagem qualitativa. Inicialmente procuramos aprofundar os conceitos envolvidos nesta temática, por meio de revisão de literatura e estudos de pesquisas já realizadas a respeito deste assunto. Posteriormente, planejamos e executamos um trabalho de campo com professores e alunos da educação infantil.

Como sujeitos da nossa pesquisa, contamos com 11 crianças de 3 e 4 anos, que frequentam uma sala do nível IV de uma escola de Educação Infantil na Região Leste da cidade de Londrina-PR, como também 3 professoras que atuam na sala das crianças observadas. Além da observação das atividades na sala, utilizamos um roteiro de entrevista com 10 perguntas para as crianças, outro com 4 perguntas para as educadoras. O período de coleta de dados foi de 6 meses.

Nosso trabalho está dividido em dois capítulos teóricos e um para descrever os procedimentos metodológicos com a análise e discussão dos dados

coletados. Finalizamos com algumas reflexões sobre os resultados da pesquisa, enfatizando a importância da ação moral do educador para com as crianças da educação infantil, uma vez que se encontram num momento de formação de valores.

CAPÍTULO 1

A MENTIRA UM DOS CONTEÚDOS DA MORALIDADE

Por que não pode mentir? Esta é uma das primeiras perguntas que a criança faz quando começa a compreender o certo e errado, aquilo que pode e aquilo que não pode dentro da vida social. Em outras palavras, perguntas como estas são os primeiros indicativos de que elas estão construindo valores morais.

Neste momento de nosso trabalho apresentaremos a perspectiva teórica de Piaget sobre o desenvolvimento moral infantil, destacando a “mentira”, enquanto o foco de nossa pesquisa sobre o pensamento infantil. Assim, para compreendermos como se dá a construção das ideias da criança sobre a mentira discutiremos sobre o desenvolvimento humano a partir de Piaget, destacando características específicas do pensamento pré-operacional, o desenvolvimento da moralidade infantil, a noção da mentira na criança e por fim pesquisas atuais sobre a mentira e o processo de escolarização.

1.1 COMPREENDENDO COMO PENSA E AGE A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR A PARTIR DA PERSPECTIVA PIAGETIANA

Para compreendermos como se constrói o pensamento da criança e a partir disto como adquire a noção de mentira faz-se necessário conhecermos algumas ideias básicas de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Para Piaget (1975) o desenvolvimento intelectual não é uma progressão linear e, por isso considera-o como uma espiral, com progressos e retrocessos em sua constituição.

No percurso rumo ao conhecimento o ser humano apresenta formas distintas de compreender a realidade, caracterizando os estágios de seu desenvolvimento. O estágio pode ser definido como “um processo particular de entender o sentido das coisas. As crianças no mundo inteiro passam por esses

estágios por ordem, muito embora em velocidades diferentes.” (JACOB, 2004, p. 46).

- Inteligência sensório-motora – do nascimento até os 2 anos
- Pensamento pré-operacional – de 2 até 7-8 anos
- Pensamento operacional concreto – de 7-8 até 12-14 anos
- Pensamento operacional formal – a partir dos 14 anos (JACOB, 2004, p. 45).

Para Piaget (1975) não há como pular um estágio, pois é preciso atingir certo nível de capacidades para avançar ao estágio seguinte e, este por sua vez se constitui a partir do anterior. Assim, a construção das estruturas mentais é um processo gradual, que acontece à medida que o sujeito interage com o seu meio.

O sujeito que analisaremos em nosso trabalho encontra-se no período pré-operacional. Na evolução do pensamento pré-operacional (2 até 6 anos aproximadamente), definido por Piaget, a criança progride de maneira significativa, passando de um ser que conhece o mundo pela ação prática sensório-motora, para um ser que passa a conhecer e explorar o mundo “de modo cada vez mais conceitual e representacional” (WADSWORTH, 1997, p. 65).

Além da representação há outras importantes características do pensamento desse estágio como o egocentrismo, a centração, ausência de reversibilidade e a inaptidão de acompanhar transformações, que serão brevemente definidas a seguir.

1.1.1 Características Cognitivas do Período Pré-Operacional

O egocentrismo infantil é uma característica do pensamento pré-operatório, no qual a criança não consegue assumir o papel ou ponto de vista do outro e, com isto “não reflete sobre os seus próprios pensamentos” (WADSWORTH, 1997, p. 76).

Para Piaget (apud WADSWORTH, 1997), o egocentrismo não se trata de um comportamento proposital e, estará presente em todos os comportamentos da criança, sem que ela tenha consciência disto.

Tal comportamento expressa-se através da linguagem da criança pré-operatória, na qual estabelece monólogos consigo mesma, fala aleatoriamente sem se importar em cumprir alguma função comunicativa. Mesmo que seja característica predominante do período pré-operatório, não significa que não possa acontecer em outros níveis do desenvolvimento, visto que “ele toma diferentes formas nos diferentes níveis do desenvolvimento, mas é sempre caracterizado por uma falta de diferenciação no pensamento.” (WADSWORTH, 1997, p. 76).

Ao mesmo tempo em que o desenvolvimento avança, o egocentrismo diminui, vagarosamente, notando-se a diferença para cada nível, e mostrando que está presente ao longo do processo de desenvolvimento.

O raciocínio transformacional é outra característica do pensamento pré-operacional, o qual postula que a criança não consegue acompanhar raciocínios de transformação, de mudanças, “a criança não focaliza o processo de transformação de um estado original a um estado final, mas limita sua atenção a cada intervalo entre os estados, quando ele ocorre.” (WADSWORTH, 1997, p. 77). Tal característica dificulta o desenvolvimento da lógica do pensamento da criança pré-operatória.

Para além das já citadas características do pensamento pré-operacional, há a centração, a qual aponta que a criança tende a selecionar seu foco de atenção diante de um estímulo visual, “ela parece incapaz de explorar todos os aspectos do estímulo ou de descentrar o enfoque visual” (WADSWORTH, 1997, p. 78).

Reversibilidade é a característica que dá a melhor definição à inteligência da criança, segundo Piaget (apud WADSWORTH, 1997). Quando o pensamento da criança é reversível ela pode inverter o raciocínio outra vez para o ponto de partida. As características conceituadas por Piaget, como egocentrismo, centração, transformação e reversibilidade estão relacionadas, pois “no início, o pensamento pré-operacional é dominado pela presença ou ausência de cada um deles. À medida que o desenvolvimento cognitivo ocorre, estas características gradualmente se integram” (WADSWORTH, 1997, p. 80).

As características descritas acima podem ser observadas nos problemas de conservação. Conservação diz respeito ao conceito de que a posição dos objetos não interfere na percepção da quantidade que está presente. Os problemas de conservação permitem observar melhor as características do

pensamento descritas anteriormente. Seguindo o exemplo colocado por Wadsworth, segue esta lógica: “se temos uma fileira de 8 moedas e se mudamos as moedas, abrindo um espaço maior entre elas, nós ainda temos oito moedas.” (WADSWORTH, 1997, p. 61).

Passar da não conservação para a conservação, é um processo gradual, que implica na ação de outros esquemas já formados. A estrutura cognitiva deve estar preparada para tal mudança.

1.1.2 Características do Comportamento Moral no Período Pré-Operacional

Para Piaget (1994) não há como pensar o desenvolvimento moral independentemente do desenvolvimento cognitivo, uma vez que ambos acontecem de forma articulada. O desenvolvimento moral é construído nas interações do sujeito com o meio. A fim de explicar como se dá a compreensão dos aspectos morais, Piaget divide em três fases: anomia, heteronomia e autonomia.

Na anomia, mais ou menos de 0 até 4 anos a criança não tem regras, e nem consciência moral de suas ações. A seguir começa a compreendê-las, mas a partir daquilo que é falado pelo adulto, ou seja, a coação do adulto favorece o aparecimento da heteronomia (a regra vem de fora), período assim denominado por Piaget. O último período seria o de autonomia, que é quando a criança compreende pela sua própria consciência o valor moral de respeito ao outro (PIAGET, 1994).

No período pré-operatório (momento que enfatizamos uma vez ser os nossos sujeitos desta fase), as características como: egocentrismo, centração, falta de reversibilidade, falta de conservação, etc., irão justificar a dificuldade da criança em realizar um julgamento moral mais próximo da autonomia, uma vez que os aspectos cognitivos deste momento são impedidores de uma compreensão moral ética.

A criança, em virtude de seu egocentrismo inconsciente, é levada espontaneamente a transformar a verdade em função de seus desejos e a ignorar o valor da veracidade. A regra de não mentir, imposta pela coação adulta, lhe parecerá, desde então, tanto mais sagrada e exigirá, a seus olhos, uma interpretação tanto mais

“objetiva” quanto, de fato, não corresponde a uma necessidade real e inferior de seu espírito. (PIAGET, 1994, p. 131).

Por isso, o desenvolvimento moral da criança desta faixa etária apresentará julgamentos muitas vezes vistos como errados por parte do adulto, como é o caso da mentira, um dos conteúdos da moralidade. A mentira vista na perspectiva piagetiana revela a criatividade infantil, na medida em que a criança confunde realidade e imaginação, utilizando da criação para realizar seus desejos imaginários.

Mas como a criança começará a entender que a mentira é algo errado? Neste período, Piaget (1994) aponta que as relações de coação por parte do adulto irão possibilitar à criança começar a entender a mentira como sendo algo errado.

A moral de coação “tem como base as relações de respeito unilateral e as sanções aplicadas pelos mais velhos aos mais novos, fortalecendo a heteronomia do juízo moral” (ARAÚJO, 2003, p. 102), em outras palavras, a moral de coação é própria das relações assimétricas (adulto-criança) na qual os sujeitos impõem as ideias; enquanto que a moral de cooperação baseia-se nas “relações de respeito mútuo e de reciprocidade, que levam ao estabelecimento do juízo moral autônomo” (ARAÚJO, 2003, p. 102), podendo então ser entendida como uma relação que se estabelece entre crianças-crianças (simétricas) e a participação de várias ideias é comum entre eles.

Esta reflexão a respeito da concepção de mentira na conduta infantil considerada imoral se faz necessária, uma vez que “a moral tem que indicar como “bom” ou como “certo” algo que possa parecer assim (bom, certo) para o maior número de pessoas possível” (MENIN, 2003, p. 38).

Por outro lado, considerar as ideias da criança independentemente de se tratar de uma mentira ou não (certo ou errado), demanda uma compreensão construtivista, por parte do adulto (professor), pois muitas vezes a postura do adulto é de punição frente à conduta infantil que considera errada. Em decorrência da punição do adulto, a criança vai atribuir como uma ação imoral a conduta pela qual foi advertida e por isso “quando diz algumas frases não conforme à verdade, vê com admiração seu ambiente social indignar-se e repreendê-las como faltas” (PIAGET,

1994, p. 116). Tal postura leva a criança a concluir que todas as ações dela que levem o adulto a indignar-se, a puni-la, é uma mentira, é uma ação imoral.

1.1.2.1 O desenvolvimento da noção de mentira e a sua relação com o realismo moral

Piaget (1994) para estudar a moralidade infantil, aborda características relacionadas à criança pré-operatória como é o caso do realismo moral. O realismo moral é definido pelo autor como “a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso”. (PIAGET, 1994, p. 93).

A criança neste momento toma as normas da forma como são ditas, ou seja, ao “pé da letra”, sem levar em consideração a intencionalidade da ação de quem cometeu uma infração. Isto porque o julgamento apresentado pela criança neste momento não é fruto de sua consciência (não foi construído por ela), mas sim da vivência de coação com o adulto.

Piaget (1994) nos dá um exemplo, no qual ele conta uma história à criança entrevistada: na história há duas crianças que derrubam um determinado número de xícaras, sendo que uma das crianças derruba 1 xícara intencionalmente e outra derruba 15 xícaras sem ter a intenção. A seguir pergunta à criança entrevistada, qual foi a pior história, e como resposta percebeu que o julgamento de crianças menores de 7 anos não levam em conta a intencionalidade da ação, mas sim o resultado do ato cometido. Neste caso, a pior história para criança pequena é aquela em que o sujeito derrubou mais xícaras.

Diante disto, como podemos entender a resposta da criança? Do ponto de vista do adulto, o julgamento infantil pode ser visto como algo errado e, no caso da mentira relacionada ao realismo moral podemos perceber que o que se expressa na fala infantil não é uma mentira, mas sim a condição estrutural do pensamento da criança neste momento de seu desenvolvimento.

Podemos então no que se refere a mentira supor o que segue. Em primeiro lugar o realismo moral nasce do encontro da coação com o egocentrismo. A criança, em virtude do seu egocentrismo inconsciente é levada espontaneamente a transformar a verdade em função dos seus desejos e a ignorar o valor da veracidade (PIAGET, 1994, p. 131).

Dito de outro modo, para a criança aquilo que ela apresenta como mentira (do ponto de vista do adulto), não o é para ela, pois a sua condição estrutural deste momento não lhe permite fazer julgamentos como o adulto faz.

Com o intuito de aprofundar as investigações na moralidade infantil Piaget (1994) estudou o desenvolvimento da noção de mentira, pois assim garantia a possibilidade de atingir a intimidade das avaliações infantis e identificou a partir das respostas das crianças diferentes níveis no desenvolvimento desta noção, como mostra o quadro abaixo:

Tabela 1 - Três estágios de desenvolvimento da noção de mentira

Fase I	Fase II	Fase III
A mentira é definida como “nome feio” e a punição é o critério da gravidade da mentira: se não houvesse punição, poder-se-ia mentir	A mentira é uma falta em si – incluindo até os erros involuntários – assim permanecendo mesmo se não houver punição.	A mentira é uma afirmação intencionalmente falsa; constitui-se em falta porque se opõe à confiança e à afeição mútuas.

Fonte: GOMES; CHAKUR (2005)

Assim, se por um lado o julgamento infantil revela a estrutura egocêntrica da criança, também expressa julgamentos frutos da experiência de coação moral vivenciada com o adulto.

Desta maneira podemos considerar o realismo moral como uma característica da criança em processo de desenvolvimento, sendo que a criança considera as regras e os valores como externas a ela e definidas pelo adulto. A criança não reflete sobre o que o adulto lhe ensina sobre valor moral, pois as regras não são interpretadas pela consciência infantil, que simplesmente acata o que vem do adulto, caracterizando, assim, uma relação heterônoma. Por outro lado, a coação vivenciada na relação com o adulto, não suprime o egocentrismo, mas o faz intensificar.

No realismo moral a criança considera, que toda ação, que obedece à regra é boa, enquanto todas as que não obedecem são más. Diante disso, Piaget (1994, p. 93) conclui que “o bem se define rigorosamente pela obediência”, neste momento para criança.

É neste sentido, que a coação moral e a coação intelectual estão interligadas ao realismo moral, devido à interferência externa, por parte do adulto. Piaget (1994, p. 266) afirma que “agir moralmente é conformar-se às regras da moral”, desta maneira o início da compreensão da moralidade se dá nas relações heterônomas, a regra tem que ser colocada, pois a criança vai construindo seus valores morais a partir deste tipo de relação, heterônomas.

Assim, quando o adulto impõe a regra de não mentir, a criança irá segui-la de acordo com o que permite a sua estrutura cognitiva, visto que a sua concepção de mentira é diferente da concepção do adulto. Além do que a criança motivada pelo egocentrismo não compreende a mentira como algo que pode causar um dano no outro. Por isso, a criança não vai questionar a regra de não mentir, ela vai julgar segundo o realismo moral, ou seja, ela vai seguir “ao pé da letra” o que o adulto diz, mas pode vir a transgredir tal regra sem saber, uma vez que a sua compreensão egocêntrica restringe sua concepção acerca do que é mentir.

1.2 ALGUNS ESTUDOS QUE DISCUTEM A MENTIRA NA PERSPECTIVA PIAGETIANA

Na obra de Piaget (1994) denominada “O juízo moral na criança” o autor buscou estes aprofundamentos por meio da investigação em situações de jogo e de interrogatório com as crianças, em várias pesquisas com crianças de diferentes idades, considerando distintos aspectos do desenvolvimento moral, entre eles o da noção de mentira.

A partir de sua perspectiva teórica alguns estudos mais atuais apresentam resultados interessantes sobre o tema. Vinha (1999) apresentou um artigo sobre os valores morais em construção e destaca a importância de se ter uma prática moral igual ao discurso que se estabelece sobre algo. Cita como exemplo, a relação entre pais e filhos, na qual os pais defendem a ideia de que não se pode mentir, apresentam a história do pinóquio, mas no fundo estão mentindo quando

dizem que o nariz da criança vai crescer. Vinha defende que não existe um momento específico em que se trabalhará a educação moral, será durante a convivência diária, desde pequenina, com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas que se defronta, enfim em várias situações construirá valores, princípios e normas morais.

Gomes e Chakur (2005) realizaram uma pesquisa com nove participantes, sendo estes crianças e adolescentes. Para a coleta de dados utilizaram um método proposto por Piaget, o método clínico. Este estudo buscou identificar o desenvolvimento da noção de mentira, que faz parte de um conteúdo moral inserido no universo infantil e escolar. O resultado apontou uma sequência hierarquizada no desenvolvimento da noção de mentira. No entanto há o predomínio da responsabilidade objetiva, quando a mentira é avaliada em função de suas consequências ou do seu grau de falsidade, antes que pela intencionalidade do ato de mentir.

Um estudo realizado por Magalhães (2005) em escolas públicas e privadas da cidade de Cáceres/MT com estudantes de idades que variam de cinco a dezenove anos, objetivou averiguar se a “fidelidade à palavra empenhada” é um valor importante para crianças e adolescentes, sob uma perspectiva piagetiana. Na coleta de dados aplicou 3 histórias a 93 crianças de ambos os sexos (sorteadas). Em cada uma das histórias enfatizava um aspecto moral: solidariedade, furto e mentira e a partir das respostas analisou-se o posicionamento dos alunos. A respeito da mentira os resultados apresentados foram: “manter a palavra empenhada” (10,8%) e “não mentir” (52,7%). Sendo que, com relação a manter a palavra empenhada, o estudo aponta para uma tendência das crianças mais novas manterem suas palavras enquanto que as mais velhas quebram com mais facilidade a promessa. Ou seja, a criança mais nova considera mais importante um acordo firmado do que a preocupação em mentir ou não. Com relação a solidariedade 83,9% não mantêm a palavra empenhada, enquanto 10,8% mantêm. A maioria das crianças consideram a solidariedade, enquanto um dos valores mais importante. Por fim, com relação ao furto 51,6% optou por “não furtar” e 47,4%, que consideram a palavra empenhada um valor importante.

Com os estudos apresentados verificamos que o estudo sobre a moral ainda é muito recente e com relação à mentira o número de pesquisas ainda é pequeno. Com relação a moral e educação, no ano de 2009 foi realizado, na

UNICAMP, o primeiro congresso sobre educação e psicologia moral, no qual o tema principal foi “Valores em crise ou crise dos valores”, justificando o tema pelas demandas éticas atuais na escola. A seguir passaremos a tratar da educação moral na escola e compreender em nosso estudo teórico qual é a função da escola diante da necessidade de promoção de sujeitos autônomos em sua conduta ética. Será que desde a educação infantil podemos trabalhar com o conteúdo moral junto às crianças? A seguir debateremos sobre isto.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO MORAL: ÉTICA E AUTONOMIA NA ESCOLA

A sociedade, na qual estamos inseridos enfatiza a culpa e a punição por um comportamento considerado inadequado. É necessário um posicionamento claro diante da conduta do aluno, visto que na vivência escolar o sujeito está constantemente construindo regras e valores morais.

Assim, qual seria a educação ideal com vista à autonomia moral do aluno? Neste capítulo apresentaremos como Piaget considera a educação moral e o desenvolvimento de sua autonomia na escola, enquanto uma possibilidade em construir interações que promovam a conduta cooperativa. A seguir trataremos das práticas na educação infantil, sua história e a inclusão do trabalho com valores junto a esta faixa etária. Por fim, finalizamos com algumas considerações sobre a demanda de um novo perfil de educador para que atenda a criança em seus diversos aspectos, entre eles o social.

2.1 A EDUCAÇÃO MORAL NA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA ENQUANTO ESPAÇO DE SIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO

Um indivíduo não nasce constituído de moral, uma vez que esta não é inata. A moralidade é uma característica aprendida, e é nas relações sociais que a criança pode compreender o que isto significa. De acordo com Piaget (1930, p. 3) “são as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste”.

Para Piaget (1994) a moral é constituída por um sistema de regras, e sua essência está no respeito que o sujeito tem por essas regras. O início desta caminhada se dá primeiramente pela aquisição do respeito pelo outro, pois, para que a criança leve em conta o que o adulto fala, o conselho que ele dá, é preciso que ela tenha um respeito por esse adulto, só assim ela aceitará o que ele diz.

Piaget (1930), exemplifica tal situação de modo que a relação de respeito que a criança vem a estabelecer com os pais e com os professores é suficiente para que ela aceite os conselhos dados por eles, mesmo sentidos como obrigatórios.

Ao explicar sobre a origem da moral, Piaget considera a afeição recíproca enquanto condição necessária para o sujeito vir a ter uma conduta moral e aponta que “o comportamento da criança quanto às pessoas, demonstra, desde o princípio, tendências à simpatia e reações afetivas, nas quais é fácil encontrar o estofamento de todas as condutas morais ulteriores” (PIAGET, 1994, p. 296). Neste caso, para o autor “a moral desempenha um papel análogo quanto à vida afetiva. Ora, nada permite afirmar a existência de tais normas nos comportamentos pré-sociais anteriores à linguagem”.(PIAGET, 1994, p. 296).

Desta maneira é possível compreender que a criança depende do outro para essa tomada de consciência, e que “não, há portanto, moral sem sua educação moral, “educação” no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo” (PIAGET, 1930, p. 3).

Araújo (2003) considera a escola, enquanto local que propicia as relações de convivência dos sujeitos, e entra nesta discussão, por ter requisitos para contribuir para este tipo de formação, pois ela permite que haja além da relação entre adulto/criança que implicam autoridade e/ou prestígio, ela possibilita relações de igual para igual, condição essencial para que haja um ambiente cooperativo. O autor indica ainda, que não é possível constituir um ambiente escolar livre de autoridade, entretanto, sugere que tal elemento pode ser reduzido nas relações adulto/criança, criando-se um ambiente de respeito mútuo, de modo que a criança veja-se como atuante, colaboradora da organização das regras e das decisões a serem tomadas neste ambiente. Esse ambiente, no qual procura-se reduzir ao máximo a opressão do adulto é chamado de “ambiente escolar cooperativo” (ARAÚJO, 2003, p. 106), é constituído portanto de relações que implicam na cooperação, onde as atividades coletivas contribuem para a “reciprocidade, a ausência de sanções expiatórias¹ e de recompensas, e onde as crianças têm

¹ Estão relacionadas à coerção e à autoridade do adulto sobre a criança, esta lição moral vem acompanhada de um castigo arbitrário em relação à infração cometida, ou seja, o ato punitivo não tem relação direta com a infração cometida pela criança, pois de acordo com Piaget (1994, p. 161) “pouco importa que, para punir uma mentira, se inflija ao culpado um castigo corporal, ou que o privemos de seus brinquedos ou que condenemos a uma tarefa escolar: a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta”.

oportunidade de constantemente fazer escolhas, tomar decisões e de expressar-se livremente” (ARAÚJO, 2003, p. 107).

Diante da descrição de como funciona esse ambiente escolar cooperativo, Araújo (2003) aponta questionamentos dos quais tem conhecimento, onde diz que a maioria das pessoas consideram esse ambiente utópico, pois não acreditam ser possível estabelecer essas relações no ambiente escolar, visto que as relações estabelecidas pelos professores em sala de aula são muito complexas para darem espaço para um posicionamento exclusivamente democrático. Segundo o autor, esse ambiente passa a ser associado a experiências resultante em indisciplina, desrespeito ao professor e salas de aula onde os alunos não aprendem nada e vão só para brincar.

Sem concordar com tais apontamentos, Araújo afirma que essas experiências fracassam devido à concepções errôneas do que seja democracia, liberdade e respeito mútuo por parte das escolas. Destaca que “um sistema democrático e de relações de respeito mútuo pressupõe a reciprocidade e princípios de justiça e igualdade” (ARAÚJO, 2003, p. 107), e que a escola enquanto ambiente cooperativo “não abre mão da figura da autoridade moral e intelectual, não autoritária, do professor como coordenador do processo educacional” (ARAÚJO, 2003, p. 108) a fim de que os valores não sejam invertidos e que os alunos não se achem no direito de dominarem pais e professores.

Em estudo recente, Menin et al. (2010) buscaram investigar as experiências brasileiras de educação moral ou educação em valores em escolas públicas de ensino fundamental e ensino médio, por meio de questionários coletaram as opiniões de agentes escolares a respeito da educação moral, nos quais os resultados apontaram que a maioria é favorável à educação moral na escola. Os autores destacam que até pouco tempo quando se falava em moral, éramos remetidos à disciplina “Educação Moral e Cívica” que era obrigatória na época da Ditadura Militar por volta dos anos 60 e 80. Baseda em manuais próprios, esta disciplina visava formar o cidadão para obedecer às normas e às autoridades, além de controlar a ordem e adequar às leis. No final dos anos 80 com a abertura democrática, essa disciplina foi extinta e não houve nenhuma correspondente para substituí-la.

É citado ainda, pelos autores, a iniciativa governamental que se deu por volta dos anos 90 para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de

Educação, oficializado em 1998. Neles volta a aparecer a educação moral, no entanto em uma perspectiva mais voltada à ética e sem possuir uma disciplina específica, mas sim como tema transversal, que se constitui exatamente no modelo do ambiente escolar cooperativo, baseado no respeito mútuo, solidariedade, diálogo, justiça descrito anteriormente. Contudo, “o ensino da Ética como um tema transversal dos PCNs, foi pouco assimilado pelas escolas brasileiras” (MENIN et al, 2010, p.3) e que esse tema continuou não sendo explorado de modo planejado ou acontecendo de acordo com o interesse e desejo dos professores. Desta forma, os autores apontam que devido às transformações no modelo de ensino da educação moral no decorrer da história há margem para diversas concepções do que seja a educação moral.

Na perspectiva piagetiana, no entanto, podemos considerar que a educação moral visa contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral do sujeito, onde este possa estabelecer relações em um ambiente de cooperação. A fim de que desenvolva-se moralmente e respeite o outro assim como possa ser respeitado.

Araújo conclui que as condições ideais para que a criança possa desenvolver uma autonomia moral, vista na perspectiva piagetiana, é que sejam estabelecidas relações de cooperação, onde essa criança participe dos processos de tomada de decisões, um ambiente democrático, de respeito mútuo e seja respeitada pelo adulto. Assim, “por hipótese, ela tenderá a desenvolver a autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos” (ARAÚJO, 2003, p. 106).

O importante a considerar é que a capacidade que o ser humano tem de inferir é responsável pela construção de sistemas de significação que constituem a consciência. O sistema de significações é formado pelas implicações destas significações. Esta capacidade de estabelecer relações é mais ampla que a capacidade de operar (em termos de classificar e ordenar). (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1991, p. 22).

Assim, se na escola for possibilitado ao sujeito participar da construção de significados sobre os valores morais e estes não foram apenas colocados à criança como verdades absolutas, elas poderão no futuro ser sujeitos autônomos sobre pensar o valor da moral em nossa sociedade.

No caso da mentira, o conteúdo moral que pesquisamos aqui, estará relacionada ao que foi dito pelo adulto (sobre o que é mentira) como também o que a criança entendeu e significou sobre o que é mentir.

Para Piaget e Garcia (1989), as relações que a criança constrói sobre algo encontram-se em todos os níveis de seu desenvolvimento e localizam-se no centro dos processos cognitivos, bem antes da elaboração das estruturas operatórias. Perceber e conhecer as relações que as crianças constroem quando significam algo é importante porque revelam um sujeito ativo, autônomo em seu modo de conhecer.

2.2 EDUCAÇÃO DE VALORES: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É na escola que a criança vai ter um contato mais direcionado ao cumprimento de regras e normas vivenciando costumes e valores na instituição. A escola, enquanto instituição educativa contribui para a formação dos valores na criança, e por isso precisa ter uma prática reflexiva visando atingir a sua função social diante dos alunos, já que de acordo com Piaget (1994, p. 266) “o momento decisivo da constituição do espírito de disciplina é a vida escolar”.

No caso da educação infantil, esta teve sua função social sendo revista em sua história. O atendimento institucional a criança pequena inicia-se tendo como papel social a assistência das crianças de famílias carentes, enquanto suas mães trabalhavam. O objetivo era o cuidado físico das crianças, sem se preocupar com seu desenvolvimento integral: cognitivo, afetivo e social. Neste momento o Estado se absteve da responsabilidade sobre esta faixa etária, ficando a cargo de instituições filantrópicas o atendimento a elas.

O atendimento às crianças pequenas expandiu-se de acordo com a intensidade da urbanização, a maior participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças que ocorreram na estrutura e na organização das famílias. Esses fatores, somados às reivindicações da sociedade civil e dos órgãos governamentais, resultou, ao menos, no reconhecimento do atendimento às crianças de zero a seis anos através da Constituição Federal de 1988. Neste momento o atendimento às

crianças de 0 a 6 anos de idade passa a ser dever do Estado e um direito da criança, reconhecida enquanto cidadã.

Mas, foi só com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9394/96, que o atendimento à criança pequena passou a ser considerado enquanto parte integrante da educação básica. Em decorrência deste novo olhar para a educação infantil, ampliam-se as práticas voltadas a ela, e por isso além dos cuidados anteriormente prestados firma-se a importância de se trabalhar de forma integral os aspectos do desenvolvimento da criança, como vemos na LDB nº 9394/96, na seção II, da Educação Infantil Art. 29.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Levando em consideração a definição de Educação Infantil apontada pela legislação, onde a criança deve desenvolver-se integralmente, fica evidente a necessidade do caráter educacional para que se concretize a proposta. Tratando-se de crianças de até 6 anos, as quais ainda não desenvolveram total autonomia, o cuidado é indispensável. Tal qual defende Angotti (2006, p. 19) a necessidade da “[...] efetivação de um cuidar que promova a educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança [...]”.

Neste contexto poderíamos perguntar: mas o que é educar na Educação Infantil?

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

Em outras palavras, educar não está dissociado do cuidar e a preocupação na Educação Infantil é promover de maneira conjunta a educação e o

cuidado da criança, para que esta possa se sentir bem enquanto permanece na instituição, e ao mesmo tempo, crescer cognitivamente.

Dentre os objetivos temos o desenvolvimento social da criança vivenciados em seus aspectos éticos, de relações interpessoais e desenvolvimento social como apontados no RCNEI

As capacidades de ordem ética estão associadas à possibilidade de construção de valores que norteiam a ação das crianças.
As capacidades de relação inter-pessoal estão associadas à possibilidade de estabelecimento de condições para o convívio social. Isso implica aprender a conviver com as diferenças de temperamentos, de intenções, de hábitos e costumes, de cultura etc.
As capacidades de inserção social estão associadas à possibilidade de cada criança perceber-se como membro participante de um grupo de uma comunidade e de uma sociedade. (BRASIL, 1998, p. 48).

Neste ponto é possível verificar a presença de capacidades relacionadas à moralidade que devem ser consideradas e desenvolvidas juntamente com as crianças deste nível de ensino.

Na história da Educação Infantil o profissional, que inicialmente era designado ao trabalho com as crianças, não tinha formação específica, visto que este nível de ensino não fazia parte da educação básica. Não havia uma definição de qual a formação exigida para se trabalhar nessa área.

Diante dos debates e reivindicações que se estabeleceram ao longo dos anos, surgiu então um novo papel atribuído à educação infantil, o qual está descrito na legislação, e consta como dever do Estado e direito da criança, visando garantir a formação integral das crianças, aparece a necessidade de um novo perfil para os profissionais que atuam nessa área.

A partir do momento que se define qual a função deste nível de ensino, busca-se evidenciar qual o profissional e a formação adequada para exercer essa função, segundo consta no seguinte artigo da LDB 9394/96:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.(BRASIL, 1996).

Desta maneira, pode-se dizer que para atuar na educação infantil não necessariamente é exigida a formação superior, mas ao menos em nível médio na modalidade normal.

A respeito do perfil do profissional à atuar na educação infantil, o RCNEI dispõe que:

[...] o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 41).

Em outras palavras, para além da formação institucional, o professor da educação infantil tem que dar conta de múltiplas tarefas, que muitas vezes não são contempladas na sua etapa de formação. O trabalho com criança exige que o professor a atenda nas suas diversas necessidades, afetivas, sociais, físicas, cognitivas, e para isso o professor além de uma boa formação, precisa de diálogo com seus pares de trabalho, a fim de trocar experiências e procurar uma melhor forma de desenvolver o seu trabalho.

CAPÍTULO 3

MENTIR OU NÃO MENTIR? COMO CRIANÇAS E EDUCADORAS RELACIONAM-SE COM ESTE CONTEÚDO MORAL NA ESCOLA

Pesquisar sobre a moral em espaços educativos possibilita-nos saber como os seus conteúdos, entre eles a mentira, estão sendo vivenciados neste contexto. A pesquisa de campo nos permitiu incluir dados reais à pesquisa teórica sobre a moral que realizamos anteriormente e por isso, com o intuito de saber como professores e crianças da educação infantil estão interagindo com este conteúdo moral fomos para escola escutar e observar estes sujeitos.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1.1 Caracterização da Pesquisa

Como abordagem, utilizamos a pesquisa caracterizada como qualitativa. Este método de coleta e análise de dados enfatiza as interações e valoriza o contexto, de modo relacional. Os fatos não podem ser vistos de modo reduzido, mas sim em seu enredamento “[...] a abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna”. (PAULINO, 1999, p. 135). Ainda na defesa da melhor utilização dessa abordagem, Richardson (1999, p. 79) indica que “[...] a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

Os sujeitos da nossa pesquisa são 11 crianças de 3 e 4 anos, que frequentam uma sala do nível IV de uma escola de Educação Infantil localizada na Região Leste da cidade de Londrina. A escolha desta faixa etária se deu por compreender a idade em que, de acordo com Piaget, a criança inicia o

desenvolvimento da noção de mentira. Para responder à entrevista foram selecionadas 11 crianças.

Também foram sujeitos, da pesquisa, 3 professoras que atuam na sala das crianças observadas, com formação a nível superior e experiência na Educação Infantil, como mostra o quadro abaixo:

Tabela 2 – Formação e tempo de atuação das educadoras entrevistadas

<i>Educadora</i>	<i>Formação</i>	<i>Tempo de atuação na educação infantil</i>
A	Pedagogia; pós em Educação Especial	5 anos
B	Pedagogia; pós em Avaliação na Matemática	6 anos
C	Magistério; Pedagogia; pós em Educ. Infantil	14 anos

O tempo de duração de nossa pesquisa se deu durante 6 meses (novembro 2009 até maio 2010), com visitas de 2 vezes por semana, aproximadamente 4 horas diárias.

Após 3 meses escolhemos aleatoriamente 2 crianças (JA. e VO.) e fizemos novamente a entrevista (com as mesmas perguntas), de modo a perceber se houve mudança na significação da mentira por elas.

Para atingirmos aos objetivos propostos: identificar como as crianças significam a mentira e o nível desta noção apresentadas por elas, bem como discutir o discurso e a ação moral das educadoras diante das situações de mentira, utilizamos como procedimentos metodológicos junto aos educadores observação de sua prática diária com os alunos e entrevista, sendo 4 perguntas semi-estruturadas e abertas.

Com as 11 crianças realizamos observação e filmagem de suas interações diárias na escola. Também realizamos entrevista, com a apresentação de 10 perguntas sobre a mentira .

Como instrumentos, além da entrevista e da vídeo gravação também utilizamos um bloco de anotações procurando registrar o máximo de dados que pudessem nos auxiliar na captura de situações que envolveram a mentira entre as crianças e educadoras.

3.1.2 Ética na Pesquisa

Para coleta dos dados pedimos autorização à direção da escola, deixando claro que em momento algum, identificaríamos a instituição, os educadores como também as crianças que participaram da pesquisa. Por isso, a fim de cumprir o firmado, não identificaremos nossos sujeitos pelos nomes, utilizaremos abreviações de nomes fictícios.

As filmagens objetivaram capturar com maior fidedignidade os comportamentos da criança diante do tema sobre a mentira, no entanto, este material não terá outro fim, a não ser de facilitar a descrição dos dados. Assim que os dados foram descritos todo material foi destruído.

3.2 APRESENTAÇÃO E REFLEXÃO DOS DADOS OBSERVADOS NAS SITUAÇÕES EM QUE A MENTIRA ESTEVE PRESENTE

A relevância do tema como também a motivação do pesquisador, no momento da coleta de dados, levou a registrarmos inúmeras situações interessantes, que infelizmente não poderemos apresentá-las no todo, devido ao tempo e extensão dos dados.

Por isso, fizemos um recorte nos dados e dividimos a nossa análise em 2 momentos. No primeiro momento, apresentamos a observação (recortes da rotina) com alguns diálogos das crianças e entrevista com o professor. Para o segundo momento de análise destacaremos a criança, com a apresentação de um quadro geral revelando o significado e o nível de noção de mentira através dos resultados apresentados na entrevista.

3.2.1 Observando e Escutando o Professor

Neste momento do nosso trabalho destacaremos alguns recortes das observações realizadas, com foco na postura dos professores em sua interação com as crianças.

3.2.1.1 Momento de contação de história: Pinóquio o mentiroso

A educadora inicia o momento de contação de história (realizado diariamente com as crianças) apresentando a história do Pinóquio e destacando situações, que envolvem a mentira. A educadora "C" explica para as crianças, que o nariz do Pinóquio cresce na história porque ele é um boneco e não é uma criança real.

A medida que a história era narrada pela educadora, as crianças intervinham com perguntas e expressavam opiniões a partir das ações da personagem.

Diálogo 1:

IO.: *É feio o que o pinóquio fez, o pai dele vai ficar triste.*

AA.: *Mas o pai dele bate nele?*

SO.: *Eu acho que não, porque ele quebra.*

Diálogo 2:

JÁ.: *Eu não menti pra minha mãe que eu não fui na escola.*

SO.: *É, senão o seu nariz ia crescer.*

JA.: *É, igual o do pinóquio.*

IA.: *Não, mas você não é o pinóquio*

Observamos, por parte da educadora uma postura ética ao trabalhar com a história do Pinóquio. Primeiro a professora justifica, que o nariz do Pinóquio

crece porque se trata de um boneco e de uma situação não real, ou seja, ela fala de um menino que mentia, mas ela não mente para seus alunos.

Isto foi importante, pois na fala da criança “IA.” (diálogo 2) podemos perceber que ela esclarece aos colegas que o nariz deles não vai crescer, pois eles não são o Pinóquio, como explicou a professora inicialmente.

Trabalhar com a moral na perspectiva piagetiana implica em coerência entre o falar e agir. Ou seja, a ação moral do educador em não mentir para a criança enquanto conta a história, possibilita a coerência entre aquilo que foi dito sobre um determinado valor. Vinha (1999) apresentou um artigo sobre a educação moral, na perspectiva piagetiana, destacando a necessidade de uma postura crítica daquele que se coloca a falar sobre o tema. O importante é que entre aquilo que é falado e a ação do professor haja uma coerência, ou seja, o professor não pode dizer a uma criança que não pode mentir se ele mesmo mente para a criança.

A educadora observada ao realizar a leitura para as crianças aborda a mentira do Pinóquio (Ex: o Pinóquio disse ao pai que foi à escola quando na verdade foi para outro lugar) como algo que poderia deixar o pai do personagem preocupado. Também diz aos alunos, que a mentira não deve ser ação rotineira, pois prejudica a comunicação e enganar as pessoas não é uma coisa boa. Além disso, alerta as crianças a respeito das consequências da mentira, no caso do Pinóquio o nariz dele cresceu, mas o nariz delas, enquanto crianças reais, não crescerá devido à mentira. Justifica, que enquanto crianças reais, terão de enfrentar outras consequências, como a repreensão por parte dos adultos, a indiferença ou insatisfação dos colegas, entre outras.

No diálogo 1 fica explícita a relação entre sanção e ato cometido apresentado na fala de “AA.”. Apresentar uma relação entre o ato cometido e a sanção sobre ele ajuda a criança entender, que para tudo o que fizermos existe uma consequência e que por isto mentir poderá levar a um resultado não muito bom para o mentiroso. Para Piaget (1994) o adulto tem papel importante na educação dos valores, neste momento do desenvolvimento infantil. O social é que vai dizer à criança o que fazer ou não fazer, pois a criança ainda tomada em seu egocentrismo, falta de reversibilidade, centração e outros aspectos característicos de sua condição estrutural pré-operatória, não tem condição de fazer julgamentos como os adultos. Neste caso o valor moral é primeiro vivenciado pela criança como algo vindo de fora,

sagrado e portanto inquestionável, heterônomo, para futuramente poder tornar-se autônomo.

A educadora "C" também utiliza outros tipos de histórias morais como a do Pinóquio, e através de sua narrativa vai exemplificando à criança valores importantes de vivenciar na relação com o outro. Em todas as histórias que envolvem a esperteza de algum personagem que procura se dar bem através da mentira e acaba se dando mal, a professora "C" usa o exemplo para evidenciar que a mentira não é um valor positivo, é algo que prejudica e não agrada as outras pessoas.

3.2.1.2 Momento de conflito entre as crianças e a ação moral do professor

Apresentaremos a seguir uma das situações (as outras observações encontram-se no apêndice), na qual o conflito entre as crianças foi evidenciado com relação à mentira e à postura da educadora "A" diante deste contexto.

Observação 3

Crianças: MA. pega o brinquedo de EO. e sai correndo, EO. procura a professora afirmando que MA. bateu nele. Outras crianças entram na conversa dizendo que ela não o fez, EO. chora afirmando que MA. bateu sim. Quando alguma criança discute com EO., ou contraria o que ele diz, ele chora e procura a professora dizendo que a criança bateu nele.

Professor: A professora ouve o que as crianças têm a dizer, e diz a ele que MA. não bateu nele e que ele sabia disso. EO. fica irritado e grita que não. A professora pede que ele não grite e diz que quer conversar, chama MA. e diz a ela que pegar o brinquedo do amigo sem pedir é errado, solicita então, que ela devolva o brinquedo para EO. e volta-se para este dizendo que não quer que ele diga que alguém bateu nele quando isso não for verdade.

A partir de Piaget (1994) podemos analisar o comportamento egocêntrico de EO. diante da situação conflituosa. Para Piaget (1994, p. 133) “enquanto a criança permanece egocêntrica, a verdade como tal não pode interessá-la, e ela não pode ver nenhum mal em transpor a realidade em função de seus desejos”. Assim sendo, é possível compreender, que EO. não tem a intenção de mentir, mas sim de modificar os fatos em seu favor, de modo que ele espera do adulto uma reação em que a punição não seja voltada à ele e sim à outra criança envolvida.

Por outro lado, a ação de coação da educadora “A” revelada na observação 3, ao invés de ajudar EO. e sua colega compreenderem o quê e quem estava errado naquela situação, vem reforçar, no caso do EO., o egocentrismo infantil, como aponta Piaget (1994, p. 131):

[...] a coação do mais velho ou do adulto, longe de abolir a mentalidade e a conduta egocêntricas, pareceu-nos combinar-se facilmente com elas, para resultar numa noção completamente exterior e realista da regra, sem ação eficaz sobre a prática em si mesma.

Desta maneira a ação do adulto frente ao comportamento da criança tem influência imprescindível para seu desenvolvimento moral autônomo. Ou seja, como a criança poderá entender que pegar algo do outro é errado, se nem ao menos lhe foi possível refletir sobre isto nesta cena apresentada? Quando o adulto faz uso da coação neste tipo de situação, ele reforça o egocentrismo, pois continua mostrando à criança que existe um único ponto de vista, que neste caso é o do adulto. Por outro lado a educadora poderia agir de modo a promover uma relação de cooperação, no qual as duas crianças poderiam questionar o que cada um fez e entender que além de seu ponto de vista sobre a situação existem outros. Assim, a educadora “A” estaria contribuindo para que as crianças tivessem a oportunidade de vivenciar situações de autonomia e cooperação.

Sobre a cooperação Piaget aponta que existe uma correlação entre cooperação e consciência de autonomia, na medida em que ao co-operar a criança poderá gradativamente entender, que além de seu ponto de vista existe outro. As relações do co-operação são vivenciadas normalmente entre iguais (criança-criança), no entanto, Piaget considera ser impossível a cooperação absolutamente pura “em toda discussão entre iguais, um dos interlocutores pode fazer pressão

sobre o outro através de desafios ocultos ou explícitos, ao hábito e a autoridade” (PIAGET, 1994, p. 79). Por isso, as interações na escola são promotoras de possíveis situações, na qual a cooperação poderá ser vivenciada no grupo ou não.

3.2.1.3 Momento da entrevista com o professor

Para saber o que pensam os educadores sobre a educação moral e a sua importância para o desenvolvimento das crianças, entrevistamos as 3 educadoras. Para isto pedimos autorização aos entrevistados garantindo não revelar sua identidade como também utilizar suas respostas apenas com a finalidade de dados da pesquisa.

Iniciamos perguntando se elas acham importante trabalhar com valores morais na educação infantil e obtivemos como resposta as narrativas abaixo:

Educadora “A”: Sim, pois são os valores morais que formam o caráter do ser humano, por isso a importância de trabalhar tais características desde a primeira infância.

Educadora “B”: Sim, algumas famílias deixam de instruir seus filhos e, esses valores são importantíssimos desde a primeira infância.

Educadora “C”: Sim. Valores morais são extremamente importantes para se trabalhar na idade pré-escolar, visto que as crianças precisam de modelos, normas, regras e princípios para crescerem de forma saudável e terem um bom desenvolvimento moral.

Observamos na fala das educadoras que todas concordam sobre a importância de se trabalhar com os valores morais desde a educação infantil. A educadora “A” destaca que a educação moral ajudará na formação do caráter do sujeito enquanto que a educadora “C” considera que a educação moral ajudará o sujeito a desenvolver-se moralmente. Para Piaget a moralidade não é inata e sim desenvolvida e por isso é importante de ser vivenciada em diferentes espaços no qual o sujeito possa estar, sendo a escola um destes espaços.

A seguir, perguntamos às educadoras se há algum projeto sobre moralidade na escola e as educadoras “A” e “B” disseram que sim, citando um projeto (por questões éticas não citaremos o nome do projeto) que faz parte da proposta pedagógica e envolve toda a instituição na arrecadação de itens a serem doados para outras instituições. A educadora “A” completa dizendo que o projeto *“aborda questões de cidadania, o cuidado e o respeito pelo outro”*, e a educadora “B” aponta que o projeto *“ajudou a turma a valorizar e respeitar os amigos da escola, bem como desenvolver atitudes de solidariedade”*. No entanto, nenhuma das duas educadoras explicam como isto se reverteria em uma vivência sobre valores morais como a solidariedade, para as crianças da instituição.

Contraopondo o ponto de vista das educadoras “A” e “B”, temos a educadora “C” explicando que este projeto embora envolva a comunidade como um todo, numa ação de solidariedade, o projeto não direciona um objetivo específico de desenvolvimento do valor moral junto às atividades diárias desenvolvidas com as crianças. Explica *“apenas trabalhamos em sala normas e regras para um bom ambiente harmonioso entre todos. A todo momento procuramos colocar diante das situações o que é certo, o que é errado, o que pode ou o que não pode fazer”*, mas só que esta prática não tem uma relação direta com o projeto, ou seja, ela trabalha com estes valores independentemente do projeto.

Em uma das intervenções, que observamos, da professora “C” com as crianças pode-se notar a conduta ética da mesma ao trabalhar com situações em que o aspecto moral está presente. Num determinado dia SO. bateu em JA. porque esta ocupou seu lugar na fila, JA. chorou e contou para a educadora que SO. havia batido nela, este negou o fato, alegando que a colega estava mentindo, diante da situação, a qual a educadora havia presenciado, esta falou para SO. que mentir é uma atitude errada e feia, pois ele machucou uma amiga e negava-se a assumir. “C” acariciou JA. e disse que ela não deveria ter entrado no lugar de SO. e sim ter ido para o final da fila, no entanto, voltou-se para SO. explicando que aquilo não era motivo para agredir JA. e que deveria ter conversado com ela e caso não resolvesse, deveria solicitar a ajuda da professora. A situação teve seu desfecho com SO. e JA. desculpando-se mutuamente, por solicitação de “C”.

O referencial da Educação infantil considera importante trabalhar com temas que envolvam a ética junto às crianças desta faixa etária. De acordo com o documento

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação inter-pessoal e inserção social. (BRASIL, 1998, p. 47).

No referencial defende-se a ideia de que é importante os educadores trabalharem a ética de forma conjunta visando o desenvolvimento das crianças de forma efetiva e interdisciplinar. Ou seja, como a criança pode entender sobre respeito se entre os próprios professores isto não acontece? Como uma criança pode aprender sobre o certo e errado se um professor falar uma coisa e o outro contradizer? Refletir sobre a vivência moral e as ações práticas dos educadores junto às colegas e às crianças é importante justamente porque estamos tratando do desenvolvimento de sujeitos que compartilham diferentes significados num mesmo espaço institucional.

Piaget (1994) ao falar do desenvolvimento moral considera que o sujeito sai de um estado de anomia (não há moral) para um estado de heteronomia (existe moral, mas ela vem de fora). As crianças da educação infantil normalmente num estágio de heteronomia, vê o posicionamento do adulto como algo sagrado, ou seja, aquilo que ele fala a criança acredita como certo, por isso a postura ética do educador é muito importante para estes sujeitos em formação.

Uma outra questão que apresentamos às educadoras foi se elas poderiam nos dizer como lidam com as mentiras das crianças. As educadoras “A” e “B” consideram importante enfatizar a verdade, e a educadora “B” diz que diante da verdade diz à criança *“que esta atitude fará bem sucedido em tudo que fizer”*. No caso de uma situação de mentira a educadora “A” diz que corrige a criança e a educadora “C” nos conta que nestas situações procura dialogar com a criança *“para que reflita sobre o ocorrido. Se porventura, acontecer casos “muito sérios”, pode haver outras intervenções como o trabalho através de projetos em sala para abordar a questão”*.

Para Piaget (1994) a consciência moral é desenvolvida através de situações em que a própria criança deve chegar a conclusão daquilo que é certo ou

errado, segundo o autor “a consciência moral surge quando o eu não está mais em harmonia, quando há oposição entre as diversas tendências internas que o constituem” (PIAGET, 1994, p. 288) e tal falta de harmonia vem “do fato de que a criança é cedo ou tarde, obrigada a obedecer e, obedecendo ao adulto, faz uma experiência completamente nova” (PIAGET, 1994, p. 289), desta maneira, aprender a obedecer faz com que a criança construa-se por si mesma.

A última questão que apresentamos às educadoras é se elas consideram que seus alunos têm consciência sobre o que é mentira e se sabem as consequências sobre mentir. As educadoras “A” e “B” acreditam que os mais desenvolvidos possuem consciência da mentira, pois eles também já começam a compreender as consequências da mentira. Ou seja, elas compreendem que o desenvolvimento da noção de mentira está relacionado com a assimilação das consequências que a mentira acarreta pela criança. Já a educadora “C” relata que *“as crianças estão numa fase de desenvolvimento em que as noções dos princípios morais estão em construção, portanto não medem as consequências de seus atos”*. Em outras palavras, podemos inferir que a mentira para ela não está relacionada diretamente, neste momento, para a criança com a consequência de seus atos. A educadora ainda considera que embora a criança não tenha consciência da mentira os conceitos morais devem ser transmitidos desde cedo, pois além disso *“costumam misturar realidade e fantasia em seu dia a dia e acabam por fazer uso da mentira”*

A respeito desta última fala da educadora “C”, podemos relacionar com o que Piaget (1994, p. 132) chama de pseudomentira uma “espécie de fantasia reservada aos outros, e destinada a tirar a criança de uma situação difícil, da qual lhe parece perfeitamente natural sair-se inventando uma história”. Nesta perspectiva a criança não conta uma mentira conscientemente, ela altera a realidade em função da sua necessidade, sem caracterizar isso como uma falta moral, apenas como uma alternativa para se livrar de determinada situação.

Destacamos que ao eleger a educadora “C” para apresentar um recorte da sua ação diária, objetivamos deixar demarcado que entre o que ela apresentou como resposta na entrevista e a sua ação diária existe coerência e, portanto, sugere uma ação nos moldes piagetianos sobre a educação moral.

Diante das respostas dadas na entrevista e das ações aqui transcritas podemos considerar que esta educadora estabelece uma relação muito próxima do que Piaget (1994) chama de respeito mútuo. A postura da educadora

busca estabelecer um elo de cumplicidade com as crianças, colocando o diálogo e as reflexões que estas podem fazer sobre suas ações e as regras transgredidas, com prioridade sobre as possíveis sanções. Podemos então, colocar que “a regra torna-se, deste modo, racional, isto é, apresenta-se como o produto de um mútuo engajamento” (PIAGET, 1994, p. 77).

3.2.2 Observando e Escutando as Crianças

Para identificarmos a noção de mentira nas crianças utilizamos como parâmetro dois critérios elegidos pelo Piaget (1994), sendo eles: identificar se há intencionalidade da criança em enganar alguém como também perceber o modo como a criança significa a mentira (nível 1: nome feio, nível 2: falta em si, nível 3: oposição a verdade).

Para isto realizamos uma entrevista (com 10 perguntas) a fim de identificar o significado de mentira pela criança e perceber através de suas narrativas se há intencionalidade em mentir. As perguntas foram: o que é mentira, quem mente, os adultos mentem, as crianças mentem, você mente, o que acontece com quem mente, pode mentir (para o professor, para o colega e para os pais), conte uma mentira (perguntas e respostas na íntegra encontram-se no apêndice).

Todos os dados acima foram relacionados num quadro geral, abaixo apresentado, para finalizarmos a nossa análise proposta.

Tabela 3 – Intencionalidade, noção e nível de mentira das crianças

<i>Crianças</i>	<i>Houve intencionalidade em mentir</i>	<i>Em situações conhecidas define a mentira com critérios do nível 1*</i>	<i>Nível noção de mentira a partir de Piaget</i>
AA. (3,6)	NÃO	SIM (relaciona a mentira a fazer “arte”, no sentido de bagunça)	Nível 1

IA. (4,1)	SIM	SIM (relaciona a mentira a brincadeira)	Nível 1 com indícios de transição para o nível 2
SO. (4,1)	SIM	SIM (relaciona a mentira a algo feio)	Nível 1
JA. (4,4)	SIM	SIM (relaciona a mentira a falar palavrão)	Nível 1
IOC. (3,7)	SIM	SIM (relaciona a mentira a coisa feia)	Nível 1
IOZ. (3,10)	SIM	SIM (relaciona a mentira a coisa feia)	Nível 1
MA. (3,11)	NÃO	NÃO (só atribui consequências a mentira, não define)	Nível 1
GO. (3,7)	NÃO	SIM (relaciona a fazer algo errado)	Nível 1
VO. (3,8)	NÃO	SIM (relaciona a fazer algo errado)	Nível 1
IO. (4 anos)	SIM	SIM (relaciona a fazer algo errado)	Nível 1
EO. (3,5)	NÃO	SIM (relaciona a fazer algo errado)	Nível 1

*Obs.As perguntas e respostas dadas pelas crianças neste item encontram-se no apêndice deste trabalho.

3.2.3 Analisando as Respostas das Crianças

A noção de mentira é construída no decorrer do desenvolvimento infantil, como apontou Piaget (1994). Neste contexto, vivências e significados vão sendo atribuídos pela criança em interação com o meio. Assim, para nos aproximarmos das significações de mentira dos nossos sujeitos fomos escutá-los e a partir de suas narrativas conhecer como significam a mentira no contexto escolar. Piaget (apud RAMOZZI-CHIAROTINO, 1991, p. 1) ao tratar da significação nos aponta que a significação não segue uma lógica formal, pois as relações que a constituem são “estabelecidas na experiência vivida”.

Não trataremos as 10 perguntas de modo separado, visto que algumas delas se complementam e em sua totalidade as narrativas das crianças apontam para a mesma questão, que é a significação da mentira.

De maneira geral, quase todas as crianças significam de modo semelhante a mentira. Das 11 crianças, 10 nomeiam a mentira como sendo algo feio, errado, sendo que uma criança apresenta indícios de que a mentira está relacionada a algo não real, dizendo que a mentira “é quando só tá brincando” (IA.).

Quando questionadas sobre a consequência de quem mente, 5 crianças explicam a consequência da mentira enquanto uma transformação no corpo (como aconteceu com o Pinóquio), como por exemplo mudança no tamanho do nariz. Após 3 meses escolhemos aleatoriamente 2 crianças (JA. e VO.) e fizemos a mesma pergunta (o que acontece com quem mente?). As respostas foram o seguinte: A criança “JA.”, ainda considera a mudança no corpo enquanto consequência de quem mente, mas agora muda seu exemplo inicial dizendo que quem mente “*Fica cabeludo e orelhudo*”. Já a segunda criança elegida não modificou sua resposta e continua afirmando que quem mente “*leva bronca*”

Diante destas repostas podemos questionar o uso da história do Pinóquio, enquanto recurso para trabalhar questões morais, pois embora a professora explicasse que o Pinóquio é um boneco e que o nariz delas(crianças) não crescerão, pois não são bonecos, a maioria continuava a relacionar o acontecido com o Pinóquio com a sua realidade.

Quando as crianças foram questionadas se podem mentir para os pais, colegas e professora todos respondem que não e a maioria atribui a consequência por mentir a algum tipo de sanção, como nas repostas abaixo em que perguntamos por que não podemos mentir para nosso pai e nossa mãe:

JA.: “*porque ela fica brava*”

IA.: “*porque ela bate*”

MA.: “*porque senão eles ficam muito bravo*”

SO.: “*porque senão ela fica triste, brava comigo.*”

VO.: “*ela briga*”

AA.: “*porque a mamãe acha feio*”

Embora, na fala das crianças a consequência, ou a sanção apareça enquanto expiatória, é importante destacar que este início de relação causa-efeito

construído com relação a atitudes morais, ajudam a criança compreender o resultado da mentira e estas ideias vão sendo articuladas ao significado de mentira pelas crianças, que neste caso tem a ver com algo “feio”, “uma conduta errada” característico do primeiro nível da noção de mentira apontada por Piaget (1994, p.114-116) quando diz:

A criança, reconhecendo perfeitamente a mentira, quando ela aparece, assimila-a tanto às blasfêmias ou aos palavrões que está proibida de pronunciá-la. [...] a criança que define a mentira como sendo “uma palavra feia” sabe muito bem, que mentir consiste em não dizer a verdade. Não toma então uma coisa por outra, assemelha simplesmente duas coisas, estendendo, de uma maneira estranha para nós, o sentido comum da palavra “mentira”.

Com base nesta análise anterior, para Piaget (1994) a criança só atinge o último nível de noção de mentira quando ela compreende, que aquele que mente tem a intenção de ser “falso”. Assim, Piaget (1994, p. 119) aponta que “é mentirosa toda afirmação intencionalmente falsa”.

Com isto concluímos, a partir dos fundamentos de Piaget sobre a noção de mentira, que as 11 crianças encontram-se no nível 1, sendo uma (IA.) apresentando indícios para o próximo nível.

Com relação à intencionalidade, 6 crianças encontram-se no nível 1 e já apresentam a intencionalidade em enganar o outro, sendo que 1 (IA.) significa a mentira como uma brincadeira e 5 (JA., IO., IOC., SO., IOZ.) relacionam a mentira com “nome feio, ou algo errado”.

As outras 5 crianças não apresentaram intencionalidade em enganar nas suas respostas e dentre elas 4 significam a mentira como sendo algo errado e feio, e 1(MA.) não definiu a mentira, mas atribuiu consequências a ela.

Diante deste resultado podemos indagar sobre qual seria o efeito da interação do adulto com a criança na significação da mentira e, portanto, no desenvolvimento desta noção pela criança?

Nos dados revelados a significação não é só da criança, mas também na vivência diária que estabelece neste contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo identificar como as crianças significam a mentira e o nível desta noção apresentado por elas, bem como discutir o discurso e a ação moral das educadoras diante das situações em que a mentira se faz presente.

As significações de mentira apresentadas pelas crianças, em sua maioria, pautam-se na atribuição de que a mentira é tida como algo “feito”, uma conduta “errada”. Dentre as crianças entrevistadas apenas uma não atribuiu este tipo de definição à mentira, afirmando que a mentira “é quando só tá brincando”, apresentando indícios de que a mentira está relacionada a algo não real.

Estas respostas oriundas da entrevista nos possibilitaram considerar que estas crianças enquadram-se no nível 1 de mentira, apresentado por Piaget. Sendo que a única criança que não atribuiu à mentira a definição de nome feio ou conduta errada pode ser considerada com indícios de transição para o nível 2.

No decorrer de nossos estudos, os questionamentos que definiram esta investigação foram: A coerência entre a educação moral e ação do professor influenciam na aprendizagem da criança sobre o significado da mentira? De que modo o professor pode promover a autonomia moral na escola?

Assim, constatamos que o professor tem função primordial na formação de valores das crianças, principalmente no modo como ele lida com a mentira e nas práticas voltadas a valores morais.

O professor, enquanto um sujeito, formador de valores e, portanto, não neutro naquilo que faz, promoveu trocas com as crianças influenciando as construções infantis sobre a mentira. Inseridas num contexto de interações, em que a coação do adulto prevalece nas relações que estabelece com as crianças, percebemos, que desde o início da presença do pesquisador neste contexto, as ações práticas dos educadores estão voltadas na ênfase de que a mentira é algo “errado, feio”. Esta prática além de interferir no egocentrismo, na medida em que o reforça através da coação, também possibilita a significação da mentira neste momento pelas crianças enquanto algo moralmente errado (como foi dito pelo educador).

O valor moral implícito na mentira pelos educadores, sugere novas ações junto às crianças, na medida em que estas além de coativas precisam ser de cooperação importando também ao professor considerar o ponto de vista da criança neste momento. Para isto é preciso estabelecer um ambiente de respeito mútuo e cooperação entre ambos.

As educadoras aqui entrevistadas apresentam contradição entre o que falam sobre a educação moral, reconhecendo-a enquanto importante para o desenvolvimento das crianças e, a sua ação prática diária com as crianças. A educadora “C”, demonstra uma prática mais voltada aos moldes piagetianos, apresentando situações de aprendizagem sobre valores morais e ao mesmo tempo mantendo uma coerência com a sua própria ação, como vimos na apresentação da história do Pinóquio.

Percebemos que a educadora teve a melhor das intenções ao trabalhar com esta história, mas ainda nos indagamos enquanto à sua adequação para falar de mentira às crianças, haja vista, que dentre os nossos sujeitos aqui apresentados, apenas um entendeu que o acontecido na história do Pinóquio, onde quem mente cresce o nariz, não é o mesmo que acontece na realidade das crianças.

As outras educadoras “A” e “B”, revelam muita contradição no decorrer da entrevista, demonstrando superficialidade no saber sobre o desenvolvimento moral infantil. Quanto às suas práticas diárias a ação moral apresentou-se sempre destoante daquilo que “confusamente” revelaram na entrevista. Neste caso sugerimos reflexões sobre a formação moral dos educadores, que embora formados todos em nível superior demonstram pouco conhecimento sobre uma teoria do desenvolvimento moral.

Nossa pesquisa não se fecha aqui, mas abre caminho para novas buscas, em que a educação moral e a construção de valores na escola sejam enfatizadas e revistas de modo crítico a fim de descobrirmos estratégias de trabalho com a finalidade de promover a autonomia moral da criança.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, M. (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006.
- ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 103-131.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 ago. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1/3.
- GOMES, Ligiane Raimundo; CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Crianças e adolescentes falam sobre a mentira: contribuições para o contexto escolar. **Ciência e Cognição**, Araraquara, v. 6, p. 33-43, 2005.
- JACOB, S. H. **Estimulando a mente do seu bebê**. São Paulo: Madras, 2004.
- MACEDO, L. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MAGALHÃES, Josiane. Estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada: a constituição moral de crianças e adolescentes da rede pública e privada de ensino fundamental na cidade de Cáceres MT. **Revista Urutágua**, revista acadêmica multidisciplinar, n. 8, 2005. Disponível em: <www.urutagua.uem.br/008/08edu_magalhaes.htm>. Acesso em: jun. 2010.
- MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 37-100.
- MENIN, M. S. S. et al. Educação moral ou em valores nas escolas: concepções de educadores em escolas públicas brasileiras. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL, 8., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina, 2010. CD-ROM.
- PAULINO, M. A pesquisa qualitativa e história de vida. **Serviço social em revista**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 135-148, 1999.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4.ed. São Paulo: Summus, 1994. Publicado originalmente em 1932.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, J. Os procedimentos de educação moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 1–36.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004. Publicado originalmente em 1964.

PIAGET, J.; GARCÍA, R. **Hacia una lógica de significaciones**. México: Gedisa, 1989.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Sistemas lógicos e sistemas de significação na obra de Jean Piaget. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 2, n. 1/2, 1991. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771991000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 ago. 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

VINHA, Telma Pileggi. Valores Morais em Construção. **Revista AMAE-Educando**, Belo Horizonte, n. 285, p.6-12, ago. 1999.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

APÊNDICES

Apêndice A

Relatos de Observação

Hora da brincadeira

Observação 1

SO. pegou o brinquedo que GO. estava brincando e este pede de volta. A partir disto entram num conflito e GO. procura a professora relatando o acontecido.

Atitude da professora no desfecho da história

A professora questiona SO. solicitando que ele deve devolver o brinquedo, mas SO. diz que não foi ele quem pegou, e mente dizendo que estava brincando primeiro. A seguir a professora pergunta para o grupo de crianças sobre quem estava com o brinquedo primeiro, se era o SO. ou o GO.? As crianças respondem que era o GO. e a educadora então diz para o SO. devolver o brinquedo ao colega, e caso queira brincar deverá pedir emprestado.

Observação 2

JA. acerta IO. com um soco depois que este trombou nela sem querer. Ao ser questionada pela profesora JA. diz que não bateu no amigo, IO. então, diz que é mentira. JA. continua afirmando que é IO. quem está mentindo, pois não bateu nele.

Atitude da professora no desfecho da história

A professora, por ter visto o acontecido independentemente do que as crianças falaram, explica para JA. que o colega IO. trombou com ela sem querer, ou seja, não houve a intenção de machucá-la e que por isso não deve e nem pode bater nos amigos, pois poderá machucá-los. A seguir pede para JA. pedir desculpas para o IO. e ela pede.

Hora da refeição

No momento da refeição as crianças têm a liberdade de jogar fora os alimentos quando já estão satisfeitas. No entanto, são alertadas para que não desperdicem, se não desejam mais, não é preciso repetir.

- IA., recebeu três bolachas recheadas, comeu todo o recheio e escondeu o biscoito. Pediu mais, quando perguntada se havia comido tudo, respondeu calmamente que sim e pegou as demais bolachas, comendo novamente apenas o recheio e levantando para jogar todos os biscoitos no lixo.

- VO. comeu todo o bolinho que estava no seu prato e pegou um dos bolinhos do prato de MA., esta chamou a professora e contou o que havia acontecido. VO. afirmou que não tinha pegado, MA. disse que ele estava mentindo, VO. então, pediu desculpas pelo que havia feito sem a professora dizer nada a ele.

Apêndice B

Perguntas Aplicadas às Crianças e Respostas Obtidas

<i>Aluno</i>	<i>O que é mentira?</i>	<i>Você mente? Quando você mente?</i>	<i>O que você acha de quem conta mentira?</i>	<i>O que acontece com quem conta mentira?</i>
JÁ. (4,3)	é... de falar palavrão. O nariz cresce.	Baixinho. Quando eu fico brava daí eu conto mentira.	Coisa feia	O nariz cresce
JÁ. (4,6)	é a boca, a boca fala mentira.	Falo. Bunda, pipi.	Uma coisa, é o meu irmão, feio.	Fica cabeludo e orelhudo.
IO. (3,11)	é coisa feia	Não	Feio, a mamãe não gosta	é coisa feia
IOC. (3,6)	Que cresce o nariz	Não	É feio e muito feio	Fica o nariz crescer
IA. (4)	é quando só ta brincando	Não.	bandido	Mente e vai preso
VO. (3,7)	é quem bate na abelhinha.	Não.	É bravo.	Leva bronca.
VO. (3,9)	é o homem que carrega saco de papelão.	Conto. Do papelão.	Acho do meu tio, que conta mentira. Muito feio.	Fala pra mãe e leva bronca.
MA. (3,10)	é que ele mente pro papai dele.	Eu não conto mentira.	Eu vi um motoqueiro que mentiu para as pessoas, a mãe e o pai dele ficaram bravo com ele.	As pessoas ficam com cara brava.
SO. (4)	é falar "eu vou te matar", "você é feio" isso que é mentira.	Não, eu não conto nenhuma mentira	É feio, porque se contar mentira o papai do céu fica muito triste.	O pai e a mãe dá bronca.
AA. (3,5)	é mentir, coisa feia; é falar que o amiguinho não fez arte.	Não, porque eu sou boazinha.	Eu acho que é feio.	Acontece que é feio.
GO. (3,6)	Bater no amigo	Não	É feio	Mostra a língua
IOZ. (3,9)	É quando o nariz cresce	Não, as vezes, mas agora eu não conto mais mentira.	Eu acho que não pode é feio.	O nariz cresce e a mãe fica brava
EO. (3,4)	É feio, ele me bateu.	Não.	A mãe vai brigar.	Fica bravo.

Aluno	Me conte uma mentira? Por que isto que me contou é uma mentira	Nós podemos mentir para o nosso pai e nossa mãe? Por que?	Nós podemos mentir para nossa professora? Por que?	Nós podemos mentir para nossos colegas? Por que?
JA.	Bunda. Porque é sim.	Não, porque ela fica brava.	Não, porque senão ela conta pra mamãe	Não, eles contam para os irmãos
JA. - 2	Bunda. Porque é falta de respeito.	Não, porque senão eles ficam bravos.	Não, porque senão a professora deixa de castigo.	Não, porque senão outro briga e fica todo mundo de castigo.
IO.	Eu não bati no amigo. Não sei.	Não, porque é feio.	Não, porque é mais feio do que feliz.	Não, porque é feio.
IOC.	Uma mentira é o Pinóquio	Não, porque o papai e a mamãe vai falar: não pode filho, mentir!	Não porque ela vai falar: não pode mentir pros outros, ÍOC.!	Não porque os nariz dos coleguinhas cresce.
IA.	Bandido.	Não, porque ela bate.	Não, quando a gente fala mentira pra professora ela fica brava.	Não, porque eles batem.
VO.	Meu amigo falou que a mãe dele bateu nele.	Não, ela briga	Não, porque não.	Não, porque é nosso amigo
VO. - 2	Eu vi um homem carregando um saco de papelão e ele derrubou. Porque é sim.	Não, porque senão o nariz cresce.	Não, porque aí a professora fica brava.	Não, porque os colegas vão me bater.
MA.	Quando a minha mãe e meu pai contavam mentira que eles eram elefante. Mentira que eles iam virar elefante; é mentira porque tem uma escova de dente que junta bactéria.	Não, porque senão eles ficam muito bravo.	Não, senão a professora fica brava.	Não, porque senão ficam bravos.
SO.	Não sei.	Não porque senão ela fica triste, brava comigo.	Não, porque não.	Não, porque o papai do céu ouve e não leva pro céu, eu não quero ficar no mundo.
AA.	A minha vó contou mentira pro marido dela, ela queria dar papá azedo pra ele. Porque ele não gosta de papá azedo.	Não, porque a mamãe acha feio.	Não, porque ela briga.	Não, porque eles falam "mentiu pra mim!".
GO.	O SO. fica fazendo barulho, porque sim.	Não porque ele é bravo.	Não porque não	Não porque eles brigam e bate.
IOZ.	O avô que brigou com o cachorro, porque ele ficou triste.	Não, eles ficam bravo.	Não, senão ela conta para a mãe.	Não porque é feio.
EO.	Ele me bateu aqui ó. Porque machucou.	Não, a mãe fica brava.	Não, porque os amiguinhos contam.	Não, porque não.

Aluno	Os adultos mentem? Me conte alguma mentira viu os adultos dizendo?	As crianças mentem? Me conte uma mentira que viu alguma criança dizendo?
JA.	Mentem. Palavrão, periquita.	Contam, eu vi falando "bunda" "você é barrigudo", "você é uma gorducha".
JA. - 2	Bunda de menino, fedô.	Vai fedô e fala bunda.
IO.	Não, não tem nenhuma.	Não, nenhuma.
IOC.	Não.	Não.
IA.	Não, só coisa legal.	"amiguinho dá emprestado o brinquedo" aí ele emprestou só que ele fala coisa feia, ele não empresta mais.
VO.	A minha vó brigou comigo quando eu fiz bagunça	Eu não vi.
VO. - 2	Que as crianças bateu nos alunos.	Mente. Conta que fez cocô na calça.
MA.	Sim, porque eles ficam sem casa porque eles são bandidos.	Sim, contaram que tem televisão na casa dos outros.
SO.	Não.	Não.
AA.	Os adultos sim, a Megie é adulta e ela morde as pessoas. (morder é mentira?) é.	Não.
GO.	Não.	Não.
IOZ.	Não.	Não.
EO.	Não.	Não.