

DA HETERONOMIA À AUTONOMIA: AMBIENTE ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO MORAL

Jaqueline Barbieri Pieretti (UFRGS)
jaquelinepieretti@gmail.com

Conflitos interpessoais na instituição educativa: intervenções, mediação e procedimentos de educação moral

O objetivo deste estudo é analisar como as crianças constroem a moralidade e pensam a disciplina escolar, e a partir das concepções das crianças, refletir sobre como a intervenção do professor e o ambiente escolar podem contribuir no processo de construção da moralidade autônoma. As reflexões apresentadas terão como base teórica a Epistemologia Genética. Realizaram-se entrevistas individuais, orientadas pelo método clínico, com seis crianças de diferentes idades e contextos escolares. A faixa etária escolhida foi entre 5 e 10 anos de idade. As entrevistas consistiram na leitura de histórias que narram situações de indisciplina escolar e perguntas sobre a intervenção do professor nessas situações. A partir da análise das respostas, refletiu-se sobre a evolução do pensamento heterônomo ao pensamento autônomo, e problematizou-se sobre como a escola e a intervenção do professor podem contribuir com o desenvolvimento moral. Observou-se que além da fase do desenvolvimento que as crianças estão, suas vivências familiares e escolares influenciam no desenvolvimento moral. A partir desta constatação refletiu-se sobre como a intervenção do professor pode contribuir para o desenvolvimento da moral autônoma, e como a escola pode propiciar situações em que se aprendam a conviver em grupo.

Palavras-chave: desenvolvimento moral; disciplina escolar; cooperação; autonomia.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho será abordado um tema estritamente relacionado ao ambiente escolar e à prática docente: o processo de socialização da criança. Considera-se a escola como um importante ambiente socializador, que reúne grupos e oportuniza momentos de relações entre os indivíduos, e portanto, cabe à ela contribuir para o desenvolvimento moral do aluno.

Este artigo foi organizado em duas partes: na primeira, fundamenta-se o assunto, e teoriza-se sobre como acontece o desenvolvimento da moralidade e da autonomia moral nas crianças. No segundo, relaciona-se os dados coletados nas entrevistas, com o desenvolvimento moral das crianças e reflete-se sobre como a escola pode contribuir neste processo.

O DESENVOLVIMENTO MORAL NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA DE JEAN PIAGET

Para a Epistemologia Genética de Jean Piaget (1926, 1932, 1937, 1987) o sujeito tem papel ativo no processo de aprendizagem, pois ela concebe o desenvolvimento a partir da construção do sujeito em interação com o meio, ou seja, a interação entre sujeito e meio é primordial para o desenvolvimento e a construção do conhecimento. O autor dedicou muitas pesquisas ao estudo da moral, e esta é assim definida por ele “Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23).

Ao analisar a consciência das regras pelas crianças, Piaget (1994) encontra uma progressão em relação ao desenvolvimento moral, e caracteriza três estágios. Durante o primeiro estágio, conhecido como anomia, a criança não tem consciência da regra, o cumprimento da regra pela criança pode ser um ritual motor ou por esta ser apenas suportada e cumprida de forma inconsciente, não como uma realidade obrigatória.

Quando a criança começa a ter consciência da regra, ela passa ao estágio da moral heterônoma, também conhecida como realismo moral. Nesta etapa a criança passa a compreender e a cumprir as regras morais. E o cumprimento às regras se deve principalmente pela coação adulta, a partir de uma relação de respeito unilateral. O sentimento de obrigatoriedade é imposto pela autoridade externa e está sempre relacionado à obediência, que se deve à

admiração que a criança tem pelo adulto, quando a criança cumpre a regra para preservar o carinho do adulto, ou pelo medo das sanções.

Na fase heterônoma, a criança considera a regra como uma lei rígida que deva ser sempre obedecida. “A regra é considerada como sagrada, intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda a modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão” (PIAGET, 1994, p.34). As regras são apresentadas pelo adulto e são encaradas pelas crianças como orientações sobre como agir moralmente. Neste estágio a criança sabe se suas ações vão de contra ou a favor das regras sociais impostas e sabe se está agindo moralmente, mas, como afirma Menin (1996, p. 40), suas posturas estão relacionadas à coação adulta. “Heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar ‘sem governo’ e assim fazemos tudo o que nos der na telha!”.

Ao longo do desenvolvimento, as crianças começam a refletir sobre o sentido e o objetivo dos mandamentos e proibições, e passam a dar mais valor à justiça. E, por isso, avaliam previamente as proibições e regras e suas relações com a justiça. Neste momento a criança tem outra relação com a regra, e está em outro estágio do desenvolvimento moral intitulado por Piaget (1994) como Autonomia moral.

Quando o indivíduo pensa de forma autônoma, o sentimento de obrigatoriedade não se deve mais à coação adulta e ao respeito unilateral, pois este sentimento é interior ao indivíduo, não depende de orientação externa. Como demonstra La Taille (2000, p. 85): “O sentimento de obrigatoriedade é uma espécie de interiorização de limites anteriormente colocados por forças exteriores ao sujeito”. Então neste estágio a criança estabelece relações de respeito a partir do respeito mútuo, da cooperação e da reciprocidade.

Piaget (1994, p. 34) aponta que neste estágio a criança deixa de considerar a regra como uma lei sagrada e entende que “a regra é criada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se deseja

ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja o consenso geral”

Nesta etapa a criança entende que a regra é um consenso coletivo e, portanto, essencial para viver em sociedade. De acordo com Piaget (1994), a criança desenvolve-se moralmente quando interioriza os valores sociais e as regras que antes eram externas a ela. Desta forma, pensar de forma autônoma não é pensar de forma individual, mas pensar e agir sobre as regras a partir do respeito, sentimento construído a partir de relações em que predomina o respeito mútuo e situações de cooperação.

O pensamento moral autônomo permite que o indivíduo reaja a partir de uma norma, tendo consciência da existência dela e avaliando seu contexto. Para pensar desta forma, o indivíduo deve ter compreensão do sistema de regras em que se está inserido. Além disso, é a partir das relações de cooperação que a criança atribuirá um novo sentido para a regra. Piaget (*apud* MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1986, p.120) define estas relações como “toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou acreditando-se como tal, dito de outro modo, toda relação social na qual não intervém qualquer elemento de autoridade ou de prestígio.”

La Taille (1992, p. 20) reforça que as relações de cooperação são aquelas que possibilitam o desenvolvimento da autonomia:

Como o seu nome indica, a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Agora, não há mais assimetria, imposição, repetição, crença, etc. Há discussão, troca de ponto de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento.

La Taille (*idem*) também define a cooperação como um método, “ela é a possibilidade de se chegar a verdades. A coação só possibilita a permanência de crenças e dogmas”. Na cooperação, existe uma permissão de criticar a

autoridade, através do uso da razão, e permite que a criança admita algumas regras e outras não.

Para Piaget (1994, p.66), a cooperação só é possível na relação entre pares, e é desta forma que se pode refletir e elaborar novas regras a partir do consentimento comum. “A cooperação não impõe nada, a não ser os próprios processos do intercâmbio intelectual ou moral”.

Nas relações em que a autoridade é atribuída a um dos sujeitos, é importante que o relacionamento autorize a discussão das regras, argumentação, reformulação. Desta forma é imprescindível nas relações cooperativas a participação de todos os sujeitos envolvidos, e para que as decisões e reflexões partam do consentimento comum é preciso que os todos exponham e seu ponto de vista, coordenando-o com o ponto de vista do outro. Este processo foi denominado por Piaget (*apud* MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998, p.137) por descentração: “deslocar seu centro e comparar uma ação com outras possíveis, particularmente com a ação de outras pessoas”.

Segundo Piaget (1994), a heteronomia é a fase mais predominante do desenvolvimento, mas autonomia é a meta do desenvolvimento moral. A moral autônoma é uma superação da moral heterônoma, por isso uma não exclui à outra, ambas são essenciais para o desenvolvimento moral das crianças. Ou seja, a criança só chega ao estágio da autonomia após passar pelo estágio da heteronomia. Ainda sobre os estágios, Duska e Whelan (1994) afirmam que os estágios não são isolados e um mesmo indivíduo pode ser autônomo para o cumprimento de algumas regras e heterônomo para o cumprimento de outras. Então, apesar de determinado indivíduo agir de forma heterônoma em relação a muitas regras ele pode demonstrar um pensamento autônomo no cumprimento de outras regras.

E, por isso, Kamii e Devries (1991) afirmam que relações de constrangimento (controle externo) não favorecem o desenvolvimento moral porque impedem o desenvolvimento moral da autonomia (controle interno). As regras externas se tornam significativas para as crianças somente quando elas

já entenderam seu sentido e podem então regular sua conduta voluntariamente. Quando uma criança segue determinada regra imposta autoritariamente, ela a faz para evitar uma punição ou receber um elogio. No entanto, quando ela tem autonomia para regular sua postura, suas ações são guiadas por motivos diferentes. E desta forma, ela está construindo sua própria regra moral.

COMO AS CRIANÇAS PENSAM A DISCIPLINA ESCOLAR

As histórias usadas como instrumento das entrevistas foram elaboradas a partir da escolha de situações específicas do ambiente escolar e principalmente da relação entre os alunos. Cada uma delas abordou uma situação específica, na qual diante de um momento de socialização, um dos alunos desrespeita a regra coletiva, e conseqüentemente prejudica os demais.

Após a leitura de cada história foram feitas questões sobre a mesma, em que se verificou o pensamento da criança em relação à regra no ambiente escolar e a atuação do professor diante de situações de indisciplina.

Observou-se durante as análises que as crianças menores constantemente ressaltam o erro do aluno, mas não citam a importância da cooperação nas situações apresentadas, enquanto os maiores reconhecem e valorizam as ações cooperativas mostrando consciência da importância da cooperação, principalmente nas situações de trabalho em grupo. Estes diferentes posicionamentos em relação às situações apresentadas relacionam-se com a etapa do desenvolvimento em os entrevistados estão.

Como afirma La Taille (1992, p. 52), na fase do realismo moral a criança reconhece as regras coletivas e impostas pelos adultos, entretanto o sentimento de obrigatoriedade é imposto pela autoridade externa.

A heteronomia, agora expressa pelo realismo moral, corresponde a uma fase durante a qual as normas morais ainda não são elaboradas, ou reelaboradas pela consciência. Por conseguinte, não são entendidas a partir de sua função social. O dever significa

tão-somente obediência a uma lei revelada e imposta pelos adultos (1992, p. 52).

Desta forma, as crianças que estão nesta etapa do desenvolvimento moral, diante de uma situação de desrespeito à regra, normalmente relacionam esta ação apenas como um ato a ser punido, e não relacionam o ato com o prejuízo que causou ao coletivo. Entretanto, quando o indivíduo age de forma autônoma, relaciona suas ações avaliando o contexto da situação e o respeito pelo grupo. A fase do desenvolvimento moral está relacionada ao sentimento de obrigatoriedade que as crianças terão para respeitar as regras: enquanto os menores dependem da coação, os maiores atribuem valor a cooperação, ou seja, a importância do respeito à regra para o bem coletivo.

La Taille (1992, p.61) refere-se à coação e à cooperação como dois conceitos opostos, principalmente em relação à forma como as relações de coação e cooperação interferem diferentemente no desenvolvimento da moral dos indivíduos.

Na coação trata-se, portanto, de “fazer como os outros”, seguindo-se o critério da semelhança. Na cooperação, no entanto, o critério é outro: é o da reciprocidade, o que não significa fazer “igual ao outro”, mas sim, coordenar o ponto de vista próprio com o ponto de vista do outro.

Estes dois conceitos estão diretamente relacionados ao desenvolvimento da moral, pois quando o aluno coordena o seu ponto de vista com o do outro ele está descentrando seu pensamento e este movimento propicia o desenvolvimento do pensamento autônomo. Em relações em que o professor usa sua autoridade para impor a obediência dos alunos, sem argumentar sobre a importância da regra, ele não está promovendo o desenvolvimento da autonomia. Para La Taille (1992), “Como a coação impõe, ela não possibilita o desenvolvimento do raciocínio uma vez que aquilo que foi imposto permanece exterior à consciência, permanece apenas uma coisa na qual se acredita” (p. 67).

Os estudos feitos por Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade na criança ressaltam que a relação de cooperação entre os alunos é essencial para que as crianças atinjam um pensamento autônomo, pois nesta relação o cumprimento de uma norma não depende mais da coação pela autoridade, mas da importância que o indivíduo atribui em agir de forma cooperativa.

O indivíduo que coopera de modo autônomo com outros sentimentos sente, por exemplo, uma “necessidade” interior de ser leal, não pela coersão e nem pelo desejo de ser aprovada pelos outros, mas antes pela convicção interna que esta cooperação é boa, desejável e satisfatória em si. Ela sabe que seu interesse próprio é satisfeito tratando o outro como queria que os outros a tratassem (KAMII e DEVRIES, 1991, p.29).

Quando se problematizou sobre a intervenção do professor diante das situações de indisciplina, observou-se também uma diferença entre as respostas das crianças maiores e menores. As crianças heterônomas consideram os castigos e o sofrimento que eles resultam, quando impostos pelos adultos, sanções legítimas e justas. As crianças menores sugeriram sanções nomeadas por Piaget (1994) como sanções expiatórias. Neste tipo de sanção, diante de uma situação em que o indivíduo transgride e viola alguma regra imposta de forma externa a ele, este é submetido a uma situação de obediência, na qual será repreendido e castigado pelo seu ato.

Os dois entrevistados mais velhos, que pensam de forma mais autônoma, sugeriram uma sanção com caráter mais preventivo, e não punitivo: “*não precisa brigar e todo mundo ver ou mandar bilhete no caderninho, é só conversar com o aluno e dizer que o trabalho é importante*”. Sanções caracterizadas por ter coerção mínima e uma relação natural com o ato a ser sancionado, são nomeadas por sanções por reciprocidade, e de acordo com Piaget (1994), estas são as que mais contribuem para o desenvolvimento moral.

Seja uma regra que a criança admite do interior, isto é, que compreendeu a liga a seus semelhantes por um elo de reciprocidade (por exemplo, não mentir, porque a mentira torna impossível a

confiança mútua etc.). Se a regra for violada, não há repressão dolorosa que imponha, de fora o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade (PIAGET, 1994, p. 161-2).

La Taille (2000) define esta ação de criticar a autoridade como característica do pensamento autônomo e cooperativo. Enquanto na heteronomia o sentimento de obrigatoriedade está diretamente relacionado ao adulto, ou seja, à autoridade. Na cooperação o indivíduo coordena suas ações reconhecendo a importância do respeito mútuo.

Piaget (1994) explica que a mesma relação que há entre o respeito unilateral e o egocentrismo para as crianças menores há entre o respeito mútuo e a autonomia da consciência para os maiores. Já que as crianças menores cumprem as regras a partir da coação pelo adulto, não reconhecem a importância do respeito mútuo, pois para elas este não é o motivo da existência da regra. Ou seja, a moral da consciência autônoma não tende a submeter a personalidade a regras comuns em seu próprio conteúdo: limita-se a obrigar os indivíduos a “se situarem” uns em relação aos outros.

E, por isso as situações de cooperação contribuem com o desenvolvimento moral do aluno, nestas, a coação do adulto não é determinante, mas o vínculo social e o objetivo coletivo. Um dos entrevistados descreveu uma situação cooperativa de trabalho em grupo vivida em seu ambiente escolar “Quando estamos fazendo um trabalho em grupo e alguém fica brincando nós pedimos para essa pessoa ajudar”. Esta é uma situação de cooperação, já que a participação de todos no trabalho não depende da coação pela professora, mas da relação de comprometimento e participação entre os alunos. E, neste caso, percebe-se que as crianças têm autonomia e iniciativa para tentar resolver a situação.

Piaget (1994) defende os trabalhos em grupos no trabalho escolar, e ainda critica a tendência da escola tradicional de oferecer estritamente trabalhos

individuais aos seus alunos, pois para ele este processo reforça o egocentrismo espontâneo da criança e conseqüentemente apresenta-se contrário ao desenvolvimento intelectual e moral. Como explica La Taille (1992, p.20):

A cooperação tem seu início, segundo Piaget, na relação entre crianças, daí a simpatia que ele sempre teve pelos trabalhos em grupo como alternativa pedagógica. Mas porque as relações entre crianças representam o ponto de partida da cooperação? Simplesmente pelo fato de que não há hierarquias pré-estabelecidas entre as crianças que se concebem iguais umas às outras. Uma vez iniciada a cooperação pela sua convivência com iguais, a criança tenderá a exigir cada vez mais e de todos que se relacionem com ela desta forma.

Sabe-se que para quando a criança atinge o pensamento autônomo, ela não apenas respeita regras impostas exteriormente à ela, mas relaciona o seu ponto de vista, com o ponto de vista coletivo construindo suas próprias regras morais. Desta forma, o movimento de descentração do pensamento torna-se essencial ao desenvolvimento da moralidade, para Piaget (1994) enquanto a criança não dissocia seu eu do mundo social, não pode cooperar. Ele comenta “A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis.” (1994, p.18)

Se o movimento da descentração está estritamente relacionado ao desenvolvimento da moral na criança, cabe ao professor ajudar o aluno a sair do seu egocentrismo espontâneo, e cada vez mais, relacionar o seu ponto de vista ao do outro. Como foi sugerido por uma das crianças entrevistadas “*A professora podia perguntar assim ‘imagina a tua pulseira tua iria gostar se alguém arreventasse? Imagina se alguém fizesse isso. Tu irias gostar?’*”.

Sabemos que o desenvolvimento moral e cognitivo é um fator necessário para a criança internalizar uma regra e pensar de forma autônoma. Então, quando a criança está na fase heterônoma, ela não internalizará uma regra, mas a cumprirá devido ao respeito unilateral que sente pelo professor. Mas, apesar disto, o professor pode contribuir para que o aluno atinja o

pensamento autônomo quando propicia o diálogo e justifica a existências das regras, ou pode contribuir para que o aluno permaneça pensando de forma heterônoma, obedecendo às regras sem internalizá-las. Sobre isso, Kamii e Devries (1991, p.31) sugerem “Quando o adulto precisa exercer sua autoridade, ele pode fazê-lo de tal maneira que a criança tenha a possibilidade de agir voluntariamente, construindo para si mesma suas próprias regras morais”. O que elas sugerem é que, diante de uma situação em o aluno precise cumprir uma regra, o professor permita que o aluno possa escolher entre duas opções, mesmo que as duas sejam sugeridas ou impostas por ele. De acordo com as autoras, desta forma o aluno poderá construir seu próprio sistema moral.

Na medida em que um indivíduo pode escolher e decidir, ele tem a possibilidade de cooperar voluntariamente com os outros e construir seu próprio sistema moral de convicções. Por outro lado, à medida em que ele não se permite escolher e decidir, ele estará apto somente a seguir a vontade dos outros (p. 30).

A partir do estudo e reflexões feitas, sabe-se que a forma como a criança se desenvolve moralmente depende não só do seu desenvolvimento, mas como os adultos que ela convive e suas relações favorecem o desenvolvimento moral e o pensamento moral autônomo. E, portanto, a intervenção do professor é decisiva para o desenvolvimento social de seus alunos e para construção de um ambiente cooperativo na sala de aula. Se o construtivismo concebe a aprendizagem a partir da interação entre o sujeito e o meio, então este meio, que pode ser o professor e o ambiente escolar, são determinantes no processo de aprendizagem do aluno.

Sobre a atuação do professor, Bonals (2003 p. 70-1) define:

O professor responsável por alunos e alunas que trabalham em grupos cooperativos pode intervir com eficácia para potencializar conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e normas em favor da ajuda mútua e, nesta, também em prol da proteção.

Desta forma, o professor deve encarar as situações conflitos entre os alunos, como momentos oportunos para que os alunos sejam problematizados, questionados, se coloquem no lugar do outro, e para que assim, construam o pensamento autônomo. Miguel de Ben (2002, p.51) confirma que “Viver em grupo é uma conquista que precisa ser aprendida, e é normal que esta aprendizagem conduza conflitos entre seus membros”.

É evidente que, se na sala de aula há interação social, este é um ambiente que propicia a reflexão e o aprendizado da moral. Em relação a isso, Delval (1998, p.22) afirma que para a aprendizagem da moral ser efetiva, situações de análise e reflexão devem ser propiciadas na prática, e, por isso, o professor deve estar sempre atento às relações de seus alunos e valorizar estes momentos.

A escola é um excelente âmbito para a aprendizagem e a prática da moral. Mas essa aprendizagem não se realiza mediante o ensino direto das regras como uma disciplina a mais. A moral não é um conjunto de conhecimentos teóricos, e sim algo que determina nossa maneira de agir e mostra quais são as condutas valiosas [...] a moral é adquirida na prática da moral, analisando-se as situações e decidindo-se o que é preciso fazer mediante o raciocínio.

O conhecimento sobre esta teoria é essencial para que os professores estejam preparados para situações de indisciplina e resolução de conflitos e que suas intervenções cada vez mais deixem de ser instintivas, mas refletidas e planejadas para que a autonomia seja favorecida. Se consideramos o estudo da psicogênese essencial para entendermos como a criança constrói sua escrita e para planejarmos intervenções para contribuir com este processo, como o professor pode contribuir com o desenvolvimento moral do aluno se desconhece seu pensamento em relação à regra?

Francesc López Rodrigues (2002) afirma que a escola deve encarar a socialização como um conteúdo escolar e, portanto, este deve ser um aspecto valorizado na escola. E se este é um conteúdo que os alunos devem aprender,

cabe ao professor propiciar momentos para que esta aprendizagem seja efetiva. “Atuar democraticamente, respeitar e ser respeitado, argumentar, tomar a palavra, atuar assertivamente, reclamar o que é justo, cumprir as obrigações... tudo isso se aprende e, visto que se aprende, precisa ser ensinado”.

REFERÊNCIAS

BEN, M. de. AAssembléia na Educação Infantil. In: ARGÜIS, Ricardo. **Tutoria:** com a palavra, o aluno. Porto Alegre: Artmed, 2002.p.49-58.

BONALS, J. **O Trabalho em pequenos grupos na sala de aula.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELVAL, J. Alguns comentários sobre a Educação Moral. **Pátio. Revista pedagógica.** n°5 Maio/Julho 1998. p. 18-22.

DUSKA, R.; WHELAN, M. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva:** um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1994.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LA TAILLE, Y. Limites: três dimensões educacionais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000

_____. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de. (org.) **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996 (Coleção psicologia e educação).

MONTANGERO, Jacques e MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. [1932]. **O juízo moral na criança.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____. [1937]. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979; Ática, 2002.

_____. [1926]. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record.

RODRIGUES, F. L. Introdução. In: ARGÜIS, R. **Tutoria**: com a palavra, o aluno. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-14.