

VIVÊNCIAS MORAIS NA ESCOLA: ANÁLISE PIAGETIANA EM SITUAÇÕES DE JOGOS INFANTIS

Aline Aparecida Cardoso Fernandes Benetti (UNESP)

alinefbenetti@hotmail.com

Maria Suzana de Stefano Menin (orientadora e co-autora – UNESP)

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

O objetivo da pesquisa foi investigar se a presença ou a ausência do adulto influenciam as vivências morais das crianças, quando participam de jogos dirigidos ou espontâneos, na escola; os dados empíricos foram coletados a partir de observações das crianças em situações de jogos dirigidos e espontâneos, entrevistas com elas (histórias elaboradas com base em suas vivências de jogos e brincadeiras), observações da rotina de duas salas de aula (pré-escola e 1º ano), caracterização desses ambientes escolares de acordo com escala de avaliação do ambiente sociomoral e questionário respondido pelas professoras; a análise mostrou que as crianças entrevistadas recorreram ao adulto para manutenção de regra e/ou resolução de conflitos nas histórias que retratavam jogos dirigidos com regras explicitadas pela professora ou pelo “dono” do jogo (outra criança); nos protocolos das vivências das crianças, verificamos que elas recorreram aos adultos, quando têm conflitos a resolver ou quando se trata da manutenção de regras do jogo propostas por adultos; na comparação entre prática/vivência e julgamentos nas histórias de Cooperação e Justiça entre crianças, notamos que elas demonstram estarem mais avançadas nos julgamentos do que na prática; verificamos que crianças pequenas cooperam mais por preferências de amizade do que por reciprocidade e que a coerção no jogo ou brincadeira é aceita quando é interessante a quem está sendo coagido; as crianças de 6 anos (ambiente coercitivo) toleraram mais a coerção entre os colegas do que as crianças de 5 anos (ambiente propenso à cooperação); nos jogos dirigidos, notamos mais heteronomia dos alunos, quando cotejados com os espontâneos.

Palavras-chave: vivências morais; desenvolvimento moral; educação moral; jogos infantis.

INTRODUÇÃO

A escola como ambiente propício à cooperação

Quando pensamos em escola, imaginamos um espaço permeado por relações interpessoais, relações de crianças com outras crianças, de crianças com adultos. No entanto, o que torna a escola um lugar privilegiado é o fato de ser um espaço de convivência entre crianças da mesma faixa etária, o que, de acordo com Piaget (1932/1994), colabora muito para relações cooperativas, já que a cooperação somente pode nascer entre iguais.

Por outro lado, na escola, não convivem apenas elementos da mesma idade, pois há relações com os adultos e com crianças mais velhas. E também não se pode deixar de levar em conta que não seria possível um ambiente escolar livre de qualquer autoridade e conseqüentemente de prestígio, visto que até entre crianças tais fatores são percebíveis.

Sendo assim, para poder compreender e atuar de forma pontual, colaborando enquanto educador para um bom desenvolvimento moral das crianças, na escola, é importante tomar conhecimento de como a criança se desenvolve, tanto intelectualmente como moralmente.

Para Vinha (2000), não há uma receita pronta para se educar moralmente uma criança, assim como também não há receita para se educar intelectualmente:

Para Ginott (apud Faber e Mazlish, 1985) amor não é o bastante. Bom senso e discernimento são insuficientes. Bons educadores precisam de habilidades, procedimentos específicos, para traduzirem seus ideais e objetivos em práticas diárias efetivas (VINHA, 2000, p. 158).

Existem diversas sugestões de procedimentos pedagógicos dos quais os professores podem se valer, a fim de que o ambiente escolar se torne propício à construção da autonomia moral e intelectual. As assembleias escolares, constituem uma boa alternativa trazida por Tognetta e Vinha (2007), no livro *Quando a Escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. As pesquisadoras também explicam que é importante deixar claro dentro da escola sobre as *regras não-negociáveis* e as *regras*

contratuais. Muitos educadores, sem ter compreensão desses dois tipos de regras, acabam se confundindo no que concerne ao que os alunos podem e ao que não podem legislar; com tal indecisão, terminam migrando aos extremos – ou pode tudo ou não pode nada.

Já para crianças da Educação Infantil, uma estratégia de discussões e diálogo muito utilizada é a *roda de conversa*. De acordo com Devries e Zan (1998), o objetivo primordial da hora da roda é promover o raciocínio social e moral.

Outra estratégia para que a criança desenvolva autonomia moral é permitir que participe das *tomadas de decisões*, além da elaboração de regras. Segundo Devries e Zan (1998), as crianças podem decidir sobre o lugar dos materiais, sobre projetos de seu interesse, sobre o revezamento do ajudante do dia, sobre problemas que surgem na classe. Outra estratégia para o desenvolvimento de autonomia é proporcionar às crianças oportunidades de *assumir pequenas responsabilidades*.

Vinha e Mantovani de Assis (2008) escrevem que a maneira de *resolução dos conflitos*, na escola, também se configura em um procedimento de educação moral, desde que os conflitos sejam vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados, pois eles oferecem “pistas” sobre o que precisa ser discutido com as crianças. As autoras enfatizam igualmente a importância da *discussão de dilemas morais*¹ e narrativas morais adaptadas à faixa etária de cada aluno.

Diante do exposto, procuramos buscar, então, para campo de análise desta pesquisa, um momento na Pré-Escola e 1º Ano em que as crianças tivessem

¹ Um dilema moral é uma situação na qual reivindicações, direitos ou pontos de vista conflitantes podem ser identificados. Por exemplo, o dilema moral clássico usado nas pesquisas de Kohlberg (1984) é mostrado como o dilema de Heinz. A esposa de um pobre homem chamado Heinz está morrendo de uma forma rara de câncer. Um farmacêutico da cidade descobriu uma droga que salvaria sua vida; contudo, ele cobra US\$ 2000 pela droga. Heinz não tem tanto dinheiro. Ele deve roubar a droga? Aqui, os direitos conflitantes são o direito de viver, da esposa de Heinz, e o direito à propriedade, do farmacêutico. Não existe uma solução claramente correta ou incorreta para o dilema (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 179).

um pouco mais de liberdade (liberdade de movimentação, de diálogos entre coetâneos, liberdade de expressão, de conflitos etc.). Esses momentos são os jogos na escola.

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A **pesquisa originou-se** de nossa preocupação em lidar com os conflitos e vivências morais das crianças em idade pré-escolar. O **problema** que norteou a pesquisa foi: A presença ou a ausência do adulto – no caso da escola, a professora – interferem na forma como as crianças participam de jogos dirigidos e espontâneos, marcando diferentemente suas vivências morais?

Para organizar os passos metodológicos, nos pautamos nos seguintes **objetivos**:

a) Investigar a participação das crianças nos jogos dirigidos e espontâneos, a partir de componentes do desenvolvimento moral, como:

- a consciência e a prática das regras.
- o respeito unilateral e/ou mútuo entre crianças e entre crianças e adulto.
- a centração e a descentração nas relações criança-criança.

b) Verificar características do ambiente sociomoral, para que se possam perceber as formas de relação social (coerção e cooperação) entre crianças e entre crianças e professoras, bem como os procedimentos de educação moral predominantes em situações de jogos dirigidos e espontâneos.

c) Comparar as práticas e/ou vivências morais das crianças, em situações de jogos espontâneos e dirigidos, com seus julgamentos em histórias propostas.

As estratégias utilizadas basearam-se na abordagem qualitativa, como o uso de dados descritivos, mais especificamente o método clínico piagetiano, que tem como procedimentos observações e entrevistas com crianças.

OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS FORAM OS SEGUINTE:

a) Observações de jogos dirigidos e espontâneos.

SITUAÇÕES DE OBSERVAÇÃO		1º ANO (Crianças de 6 anos – Ambiente A)	Pré- (Crianças de 5 anos – Ambiente B)
Jogos Dirigidos	pedagógico	6	5
	educ. Física	3	0
Jogo Espontâneo	parque	3	3
	recreio	4	1
	brincar no pátio	0	8
Combinados – primeiros contatos		1	1
TOTAL		17	18

O registro das observações se deu através de protocolos escritos e aconteceu no período de fevereiro a setembro de 2008. Para caracterizar o ambiente das classes, utilizamos um roteiro de observação da rotina de aula e a Escala de Avaliação do ambiente sociomoral (TOGNETTA, 2003).

Participaram da pesquisa 16 crianças de uma classe de pré-escola (5 anos de idade) e 19 crianças de uma classe de 1º ano do ensino fundamental de nove anos (6 anos de idade) de uma escola pública municipal. Dessas 35 crianças apenas 10 foram entrevistadas.

Para a entrevista com as crianças foram elaboradas oito histórias baseadas em situações de jogos, observadas no cotidiano das duas salas de aula em que a pesquisa foi realizada. Cujos temas encontram-se a seguir e o exemplo de como essas histórias foram apresentadas às crianças:

História 1: Prática e Consciência da regra **com a presença da professora** (para crianças de 5 e de 6 anos).

História 2: Prática e consciência da regra **sem a presença da professora ou de um adulto** (para crianças de 5 e de 6 anos).

História 3: Cooperação e justiça entre crianças **com a presença da professora** (para crianças de 5 e de 6 anos).

História 4: Cooperação e Justiça entre crianças **sem a presença do adulto** (para crianças de 6 anos).

História 5: Cooperação e Justiça entre crianças **sem a presença da professora** (para crianças de 5 anos).

História 6: Coerção e Justiça entre crianças **sem presença professora** (para crianças de 5 e 6 anos).

História 7: Coerção e Justiça entre crianças **com a presença do adulto** (para crianças de 5 anos).

História 8: Coerção e Justiça entre crianças **com a presença do adulto** (para crianças de 6 anos).

História 7:

Coerção e Justiça entre crianças com a presença do adulto

(história para crianças de 5 anos)

A professora de uma classe de crianças de 5 anos as levava toda semana para brincarem no parquinho da escola. A professora ficava olhando as crianças brincarem, para que não se machucassem. Maria queria subir na casinha do parque pela escada, só que, para isso, teria que entrar na fila, pois já havia na sua frente algumas crianças tentando subir também. Maria empurrou Carmen que estava a sua frente e disse que ela teria que subir primeiro, porque era mais alta que Carmen. Maria também deixou entrar na sua frente na fila sua amiga Lia, porque gostava muito dela. Carmen ficou por último na fila.

O que você acha disso?

Se você fosse uma criança que estivesse na fila atrás de Maria, o que faria?



Figura 8: História contada às crianças de 5 anos (Ambiente B – propenso à cooperação) com o tema: Coerção e justiça entre crianças com a presença da professora.

As professoras responsáveis pelas classes responderam questionário para obtermos alguns dados sobre sua formação, tempo de serviço na educação, atividades que costumavam trabalhar, intervenções que costumavam realizar nas atividades dos alunos, o que entendiam sobre o papel da família e da escola na educação da criança, questões à respeito da autonomia e estudos realizados sobre o assunto.

Quadro: Formação das Professoras participantes da pesquisa

Informações sobre a Formação das Professoras participantes da pesquisa				
Participantes	Formação Educacional			Experiência ²
	Magistério	Graduação	Pós-Graduação	
M.A (Ambiente A)	X	Pedagogia (formada em 2001)	Didática e cursando Ed. Especial	15 anos
A.E (Ambiente B)	X	Pedagogia (formada em 1993) Ed. Física (formada em 1989)	Didática e Psicopedagogia	19 anos

PRINCIPAIS RESULTADOS

a) Observações no cotidiano das duas classes:

- Espaço Físico:

1º Ano	Pré-Escola
<ul style="list-style-type: none"> - não havia exposição de trabalhos dos alunos; - materiais de uso individual (lápiz, canetinha, borracha). 	<ul style="list-style-type: none"> -crianças sentavam-se em grupos conforme suas escolhas; -havia brinquedos ao alcance delas; -havia exposição de trabalhos das crianças; -materiais de uso coletivo e individual.

- Atividades e o trabalho com o conhecimento:

1º Ano	Pré-Escola
<p>prof. coordenava atividades o tempo todo;</p> <p>?rotina somente era informada às crianças através da professora;</p> <p>?não se observou sequência de ajudantes do dia;</p> <p>? trabalho da prof. priorizava atividades voltadas para a alfabetização (cognitivo linguístico) – segundo questionário;</p> <p>?jogo prioritariamente pedagógico, ou seja, com intuito de ensinar conteúdos pedagógicos.</p>	<p>? havia roda de conversa para iniciar as atividades do dia;</p> <p>? prof. organizava rotina depois socializava para as crianças, questionando-as;</p> <p>? havia ajudante do dia (escolha mais democrática);</p> <p>? trabalho da prof. se alternava em atividades dirigidas e espontâneas (jogos, atividades artísticas, atividades cognitivas linguísticas).</p>

² Ambas as professoras sempre lecionaram em rede pública (escolas estaduais e municipais), atuando na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ano ao 5º ano – ou 4ª série).

- Ambiente sociomoral da classe:

1º Ano	Pré-Escola
? regras elaboradas apenas no início do ano e não quando havia necessidade; ? ambiente classificado como coercitivo, relações pautadas no respeito unilateral.	? regras elaboradas na 2ª semana de aula. Regras não foram registradas, eram lembradas pela prof. e crianças poucas vezes. ? crianças demonstravam falta de autocontrole quando a prof. não estava na classe: brigavam muito, corriam, saíam da classe... ? não foi observado controle excessivo das crianças por parte da professora: ela respeitava suas produções, iam ao banheiro conforme suas vontades... ? havia muito mais conflitos entre as crianças desta classe do que no 1º ano; para resolvê-los as crianças recorriam geralmente à prof. Às vezes ela despendia tempo para a resolução em outras situações não. ? ambiente classificado como propenso à cooperação.

b) Entrevistas e observações na escola

Na História 1 um jogo é ensinado para crianças pela professora, que é um adulto. Na História 2 um jogo foi ensinado às crianças por outra criança. Com isso quisemos investigar como as crianças encaram a mudança nas regras quando um jogo é proposto por um adulto e quando um jogo é proposto por outra criança da mesma idade delas, verificando assim a consciência que as entrevistadas têm da regra. Obtivemos respostas de diferentes tipos, embora predominasse a tendência de não se poder mudar o jogo. Fica evidente, após as entrevistas com as crianças, o forte poder do adulto na vida delas, mesmo quando este não está presente, fisicamente. Também não podemos ignorar o *status* que algumas crianças dão a outras que ensinam ou propõem jogos; pois a mudança no jogo também pode ser proposta pelo “dono” do jogo, mesmo que seja uma criança. Por conseguinte, não é somente a presença do adulto, mas a diferença de poder entre as crianças e o adulto que parece ser tão evidente na heteronomia.

As histórias 3, 4 e 5 encaixam-se no tema Cooperação e Justiça com a Presença do Adulto. A história 3 trata de um menino – Murilo – que estava guardando brinquedos em sua classe; ele não aceita ajuda de uma criança que costuma bater em outras e aceita a ajuda de uma outra criança. Nessa ocasião, a professora está na sala de aula, guardando brinquedos e organizando a sala. O objetivo dessa história é verificar quais julgamentos sobre situações de cooperação as crianças fazem. Ou melhor, que critérios as crianças usam, para decidir pela cooperação ou não; elas baseiam-se nas preferências de amizade e antipatias ou no princípio da reciprocidade? Nessa história, pode-se investigar também os critérios de justiça das crianças. A História 4 e a História 5 retratam uma situação entre crianças onde o adulto, no caso, a professora, não está presente. A História 4 foi contada às crianças de 6 anos (Ambiente A), enquanto a História 5, às crianças de 5 anos (Ambiente B). As duas histórias pressupõem a distribuição de cartas ou peças de um jogo organizado por crianças. Ambas as histórias têm como objetivo verificar como as crianças julgam situações de cooperação e justiça, sem a presença do adulto, baseadas em diferentes critérios: o da preferência de amizades ou antipatia ou ainda o princípio da reciprocidade.

Podemos constatar, portanto, que as crianças entre 5 e 6 anos, participantes desta pesquisa, que convivem em ambientes escolares coercitivos (Ambiente A) ou propensos à cooperação (Ambiente B) conforme Escala de Avaliação do Ambiente Sociomoral (Tognetta, 2003), tendem para a justiça distributiva, quando estão julgando histórias baseadas em suas vivências escolares, porém, em suas práticas/vivências morais verificamos que essas crianças tendem muito mais à justiça retributiva. No entanto, entendemos que, quando se trata de relações entre iguais, as crianças podem também buscar a justiça distributiva, pois quando se comparam a outras crianças da mesma idade elas reivindicam a igualdade. Vimos isso na história 3 que trata de justiça entre crianças onde não há outro tipo de comparação do que com seus pares e nessa história devido a isso, as crianças podem ter tendido mais em seus julgamentos à justiça distributiva. Tal fato poderia não ter acontecido se fosse uma história

244

sobre justiça entre criança e adulto, que configura naturalmente uma relação desigual aos olhos da criança. Em observações das vivências escolares dessas crianças, percebemos que algumas vezes, em situações como a descrita na história 3, as crianças acabam se agredindo fisicamente, quando entram em conflito com outras, comportamento que não aparece em seus julgamentos.

Nas histórias 3, 4 e 5, não houve conflitos ou brigas entre os integrantes. Por conta disso, da inexistência de conflito entre os personagens, interpretamos que, nos julgamentos a essas histórias, as crianças entrevistadas não recorreram ao adulto enquanto julgavam-nas. Por outro lado, quando analisamos situações que trazem uma situação de jogo vivida realmente, as crianças recorrem ao adulto por conta de configurar uma situação de conflito entre crianças. Também verificamos que as regras relacionadas a conflitos, às vezes, não são claras e concretas para as crianças, diferentemente das regras de um jogo, que geralmente são esclarecidas de antemão, para um bom andamento do jogo.

A História 6 trata do tema Coerção e Justiça entre crianças sem a presença do adulto, aborda a história de uma menina chamada Ana, que, nas brincadeiras e jogos no recreio escolar, sempre ditava as regras para que as outras seguissem e respeitassem, demonstrando um comportamento coercitivo com referência às demais crianças. O objetivo dessa história é verificar quais julgamentos sobre situações de coerção as crianças fazem, quais critérios de justiça utilizam, em situações coercitivas, e o que fariam, nessas situações. Em seus julgamentos, as crianças de 5 anos (Ambiente B, classificado como propenso à cooperação) não toleram tanto a coerção como as crianças de 6 anos (Ambiente A, classificado como coercitivo). Conclui-se que, assim como em seus julgamentos à História 6, na prática, ou em vivências reais de coerção, as crianças geralmente não recorrem a adultos. Foram contadas às crianças a história 7 e 8, que tratam do mesmo tema da história 6, porém, sem a presença do adulto. A 7 conta a história de crianças brincando em um parque escolar e, em certo momento, Maria “corta” a frente de Carmen, que está aguardando para subir em um brinquedo, e a empurra. E a história 8 trata de um jogo entre

crianças, onde a professora está presente e há manipulação da regra por uma criança, com o objetivo de beneficiar-se no jogo.

Na história 7 (Coerção e Justiça c/ a presença da professora) quatro crianças não faziam nada em respeito ao “cortar” a fila, uma criança recorreria à professora para resolver a situação. Das cinco, três delas julgaram também a respeito de empurrar os outros, dando respostas como: iria pegar o lugar dela, empurrar não vale. Podemos entender disso que a regra da fila é uma regra de convenção social; já a de empurrar é uma regra ligada a questões morais, pois empurrar pode causar mal ao outro. Nucci (2000) cita uma pesquisa desenvolvida por Turiel (1983), a qual indica que “a construção do entendimento de que convenções são importantes é um longo processo. Ao contrário do que ocorre com a moralidade, não há nada de intuitivamente óbvio nas funções de convenção” (NUCCI, 2000, p. 81).

Analisando os tipos de situações das Histórias 6, 7 e 8 e dos Protocolos de Observações/Prática que pudemos relacionar a esse tema, verificamos que, quando se trata de jogos propostos pela professora, as crianças geralmente recorrem a ela para manutenção das regras do jogo; quando o jogo ou a brincadeira é proposto por outras crianças, estas demonstram aceitar a coerção, por ser conveniente e se tratar de uma situação de jogos entre iguais; quando não aceitam a coerção, não continuam participando do que está sendo proposto por outra criança. Quando se trata de um jogo sugerido pela professora, muitas vezes as crianças não podem se negar a continuar jogando, uma vez que é uma atividade dirigida e, assim como outros tipos de atividades, como as de escrita, de desenhos etc., não se pode negar a fazê-las, por acarretar várias consequências, razão pela qual recorrem à professora, para organização do jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que, das oito histórias julgadas pelas crianças, em apenas três elas recorreram à professora para manutenção de regras ou resolução de conflitos. Das três histórias julgadas, os jogos retratados eram dirigidos, ou seja, jogos ensinados pela professora ou por outra criança, nos quais as regras eram bem definidas. Isto também foi verificado nos protocolos de práticas/vivências das crianças, na escola, uma vez que, nesses tipos de jogos, a maioria delas recorreu às professoras, quando se tratou de manutenção de regras de jogos dirigidos e resolução de conflitos. Um fator interessante observado entre as crianças foi a atribuição de autoridade a outras que ensinam os jogos para os colegas, sendo chamadas por isso de “donas do jogo” e, portanto, podem modificar as regras, assim como a professora.

No que tange à análise dos julgamentos às histórias e protocolos de práticas/vivências de Coerção e Justiça entre crianças, chegamos à conclusão de que as crianças de 6 anos (1º Ano, ambiente A, coercitivo) toleraram mais a coerção de outras do que as crianças de 5 anos (pré-escola, ambiente B, propenso à cooperação). Acreditamos que esse resultado se deve à qualidade do ambiente sociomoral proporcionado às crianças e a todo o conjunto de atividades propostas, tipos de jogos, tipos de relações que ali se estabelecem.

Em relação à análise dos julgamentos das histórias e dos protocolos de vivências/práticas de cooperação entre as crianças, constatamos que a “cooperação”³ entre as crianças de 5 a 6 anos, participantes desta pesquisa, se deu mais por preferências de amizade do que por reciprocidade, ou seja, as crianças tendem a cooperar mais com aqueles por quem têm preferências e

³ Cooperar aqui não exprime exatamente o termo piagetiano co-operar; isso porque a cooperação para Piaget (1930/1994) é uma operação mental que exige descentramento, reversibilidade de pensamento, desenvolvimento este que a criança pré-operatória ainda não tem construído. Isso não exime a escola do compromisso de inserir as crianças logo na primeira infância em um ambiente sociomoral cooperativo.

interesses do que com outras crianças em função das exigências de troca de uma situação.

Finalmente, concluímos que, conforme o tipo de ambiente proporcionado, do tipo de jogo priorizado, das formas de resolução de conflitos, dos tipos de relações sociais estabelecidas e que são coordenadas pelas professoras, a sua presença pode se mostrar influente nas vivências morais das crianças mais do que em seus julgamentos das histórias. Verificamos, por conseguinte, um amadurecimento maior das crianças nos julgamentos, pois os alunos não recorreram tanto às professoras, como foi constatado nos protocolos de suas vivências/práticas. Percebemos, ainda, que nos jogos dirigidos as crianças mostraram mais heteronomia do que nos espontâneos, o que comprova a tese piagetiana de que a relação entre crianças é muito positiva para a construção de autonomia moral.

REFERÊNCIAS

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. 17 ed. São Paulo: Summus Editorial. 1992.

MENIN, M. S. de S. Escola e Educação Moral. In: MONTROYA, A. O. D. (Org.). **Contribuições da Psicologia para a Educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 45-62.

_____. Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. de et al. (Org.). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

NUCCI, L. Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 71-89, jul/dez. 2000.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 3. ed. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **O direito de aprender a conviver**: O ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista. Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do Proepre. Campinas, SP: LPG/Faculdade de Educação, Unicamp, 2008.