

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

TESE DE DOUTORADO

**A NOÇÃO DE COOPERAÇÃO:
ANÁLISE DA GÊNESE DO CONCEITO**

LISEANE SILVEIRA CAMARGO

ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARIA LUIZA RHEINGANTZ BECKER

PORTO ALEGRE, FEVEREIRO DE 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

A NOÇÃO DE COOPERAÇÃO:
ANÁLISE DA GÊNESE DO CONCEITO

LISEANE SILVEIRA CAMARGO

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Luiza Rheingantz Becker

Banca Examinadora:

Prof^ªDr^ª Marcia Amaral Correa de Moraes – IFRS

Prof^ªDr^ª Lia Beatriz de Lucca Freitas – UFRGS

Prof^ªDr^ª Darli Colares – UFRGS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

PORTO ALEGRE, FEVEREIRO DE 2012.

Para todas as pessoas que acreditaram no meu estudo e que contribuíram para que ele se realizasse, especialmente a minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, professora Maria Luíza, pelo apoio dado e pela confiança no meu potencial.

Aos meus colegas de orientação, pelas contribuições para o meu estudo e pelo tempo dedicado a leitura dos meus textos.

Às professoras que participaram da Banca Examinadora, Darli, Lia e Márcia, pela disponibilidade e pelas sugestões.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, por terem demonstrado tanto interesse durante as entrevistas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS com os quais tive contato e que também participaram da construção desta tese através da sugestão de referências e do esclarecimento de dúvidas.

À CAPES, por ter me oportunizado mais tempo de dedicação à pesquisa através do auxílio financeiro.

A minha família que sempre depositou confiança e incentivou o meu estudo.

Obrigada a todos!

*“[...] no campo da lógica bem como no da ação, a vida em comum e a solidariedade dos indivíduos impõem uma série de obrigações específicas, bastante diferentes das que resultam da simples autoridade”
(Jean Piaget, 1934a/1998, p.119).*

RESUMO

A tese tem como propósito investigar como as crianças pensam a cooperação. A pesquisa está inserida em um projeto da linha de pesquisa Psicopedagogia, Sistema de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde, dentro da temática Epistemologia e Práticas Escolares, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Luiza R. Becker. A pesquisa traz como questão principal: “Como se manifesta a noção de cooperação das crianças sobre as relações interpessoais em um trabalho em conjunto?”. Através do juízo das crianças e adolescentes, analisa-se o desenvolvimento da *noção de cooperação*, com fundamentação na Epistemologia Genética. O termo “noção” é utilizado para caracterizar o percurso do entendimento da cooperação pelas crianças. O desenvolvimento da capacidade de cooperar relaciona aspectos do desenvolvimento moral (envolvendo a superação da moral heterônoma e das relações de coação pela moral autônoma e as relações de cooperação propriamente ditas) e aspectos cognitivos (envolvendo descentração de pensamento e substituição e coordenação de pontos de vista). O juízo é investigado e analisado de acordo com o Método Clínico piagetiano. A entrevista clínica desta pesquisa parte de uma situação fictícia apresentada às crianças em que parceiros atuam em um mesmo jogo – um quebra-cabeça. Dezoito sujeitos foram entrevistados: crianças de 8 e 10 anos e adolescentes de 12. A partir da análise de cada sujeito, são diferenciados quatro níveis de sua noção de cooperação: 1) a divisão do trabalho como condição de justiça, 2) a ênfase no critério de justiça da divisão, 3) a referência à reciprocidade resultante da ação conjunta e 4) a referência à reciprocidade como condição para a ação conjunta.

Palavras-chave: Epistemologia Genética – Cooperação – Relações Interpessoais

ABSTRACT

The thesis intends to investigate how children understand cooperation. The research is part of a project of the line of research Psicopedagogia, Sistema de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde (Psychopedagogy, Teaching/Learning System and Health Education), within the subject of Epistemology and Educational Practices, coordinated by Dr. Maria Luiza R. Becker. The main question of the research is: “How is children’s notion of cooperation manifested when it comes to interpersonal relations in a group work?”. The development of the *notion of cooperation* is analyzed through the children’s and teenagers’ judgment based on Genetic Epistemology. The term “notion” is used to characterize the course of children’s understanding of cooperation. The development of the capacity for cooperation relates aspects of the moral development (involving the overcoming of heteronomous morality and coercive relations by autonomous morality and cooperative relations themselves) and cognitive aspects (including decentralized thinking and substitution and coordination of points of view). The judgment is investigated and analyzed according to Jean Piaget’s Clinical Method. The clinical interview of this research starts with a fictional situation that is presented to the children, where partners are playing the same game – a jigsaw puzzle. Eighteen subjects were interviewed: children of 8 and 10 years old and teenagers of 12 years old. Based on the analysis of each subject, four different levels of their notion of cooperation are established: 1) the division of tasks as a condition of justice, 2) the emphasis on the division’s criterion of justice, 3) the reference to reciprocity as a result from the joint action and 4) the reference to reciprocity as a condition for the joint action.

Key-words: Genetic Epistemology – Cooperation – Child Relationship

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos relacionados ao tema “relação entre crianças”	15
Quadro 2 – Estudos embasados na Epistemologia Genética e no conceito de cooperação	19
Quadro 3 – Estudos que relacionam o conceito “cooperação” com “relação entre crianças”	21
Quadro 4 – Pesquisas apresentadas no COPPEM em 2009	24
Quadro 5 – Estudos a partir da disciplina “Desenvolvimento Moral”	26
Quadro 6 – Primeiro roteiro elaborado para a entrevista clínica	74
Quadro 7 – Níveis de noção de cooperação alcançados no Estudo Piloto	84
Quadro 8 – Roteiro norteador	87
Quadro 9 – Termo de Consentimento	88
Quadro 10 – Trecho exemplificando transcrição da entrevista	90
Quadro 11 – Relação entre níveis e idades	93
Quadro 12 – Distribuição dos sujeitos por níveis	94
Quadro 13 – Níveis de noção de cooperação com características	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. ESTUDOS RELACIONADOS AO TEMA DA PESQUISA	14
1.1. PESQUISAS ORIUNDAS DO BANCO DE TESES CAPES.....	14
1.1.1. Estudos sobre as relações entre crianças	15
1.1.2. Estudos sobre o conceito piagetiano de cooperação	19
1.1.3. Estudos sobre o conceito de cooperação relacionado à relação entre crianças	21
1.2. PESQUISAS ORIUNDAS DE OUTRAS FONTES	23
2. O CONCEITO DE COOPERAÇÃO NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA	27
2.1. A COOPERAÇÃO NO PRIMEIRO PERÍODO DA OBRA.....	29
2.2. A COOPERAÇÃO NO SEGUNDO PERÍODO DA OBRA.....	37
2.3. A COOPERAÇÃO NO TERCEIRO E NO QUARTO PERÍODO DA OBRA.....	46
2.4. AS DUAS FORMAS DE ENTENDER A COOPERAÇÃO	54
3. O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE COOPERAÇÃO	56
3.1. A CRIANÇA SENSORIO-MOTORA E O INÍCIO DA SOCIALIZAÇÃO....	56
3.2. A CRIANÇA PRÉ-OPERATÓRIA E A MORAL DA OBEDIÊNCIA.....	61
3.3. A CRIANÇA OPERATÓRIA (CONCRETO E FORMAL) E AS CONDIÇÕES DE COOPERAÇÃO	67
4. A PESQUISA	72
4.1. O MÉTODO	72
4.2. OS PROCEDIMENTOS	73
4.3. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: os estudos preparatórios	74
4.3.1. O estudo preliminar.....	74
4.3.2. O estudo piloto.....	76
4.3.2.1. Nível I – Cooperação como auxílio.....	76
4.3.2.2. Nível II – Cooperação como igualdade	78
4.3.2.3. Nível III – Cooperação como reciprocidade.....	81
4.4. O PROBLEMA.....	85
4.5. OS OBJETIVOS.....	86

4.6. AS HIPÓTESES	86
4.7. A ENTREVISTA CLÍNICA	87
4.8. OS SUJEITOS	88
4.9. A ANÁLISE	89
4.9.1. Os procedimentos de análise	89
4.9.1.1. A transcrição das entrevistas.....	89
4.9.1.2. Os registros da análise.....	90
4.9.1.3. A primeira organização dos casos	91
4.9.1.4. A configuração das noções de cooperação	92
4.9.1.5. A preparação do relatório	93
5. A NOÇÃO DE COOPERAÇÃO	97
5.1. SIGNIFICADO DE NOÇÃO E OS NÍVEIS APRESENTADOS	97
5.2. 1ª NOÇÃO DE COOPERAÇÃO NA CRIANÇA: a divisão do trabalho como condição de justiça.....	98
5.3. 2ª NOÇÃO DE COOPERAÇÃO NA CRIANÇA: a ênfase no critério de justiça da divisão.....	103
5.4. 3ª NOÇÃO DE COOPERAÇÃO NA CRIANÇA: a referência à reciprocidade resultante da ação conjunta.....	108
5.5. 4ª NOÇÃO DE COOPERAÇÃO NA CRIANÇA: a referência à reciprocidade como condição da ação conjunta.	112
CONCLUSÃO.....	118
REFERÊNCIAS.....	122

INTRODUÇÃO

A intenção desta tese é aprofundar o entendimento do conceito de cooperação com base na Epistemologia Genética e de conhecer como as crianças pensam sobre ele. A capacidade de cooperar, segundo o referencial piagetiano, é uma construção e, através da noção que as crianças demonstram, esta pesquisa pretende mostrar o percurso dessa construção.

A pesquisa parte da seguinte questão: *Como se manifesta a noção de cooperação das crianças sobre as relações interpessoais em um trabalho em conjunto?* Tal questão se insere em, pelo menos, três abordagens: 1) o relacionamento entre as crianças, 2) como elas mesmas pensam seus relacionamentos e 3) a investigação do conceito “cooperação” dentro da Epistemologia Genética. A pesquisa busca contribuir para a compreensão de inquietações educacionais, como, por exemplo, intervir no âmbito educativo conhecendo o desenvolvimento da capacidade de cooperar nas crianças e adolescentes, para que estratégias metodológicas como a do trabalho em grupo possam ser psicológica e epistemologicamente fundamentadas por parte docente e que possíveis conflitos do grupo de alunos não sejam tratados como indisciplina somente.

Entender sobre o relacionamento entre as crianças tem importância dentro do que prevê os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em que se pressupõe que as crianças se desenvolvem umas com as outras, tendo uma cultura própria, diferente daquela que demonstram na relação com os adultos. A educação atual entende, por exemplo, que o relacionamento entre professor e aluno precisa amparar-se em trocas sociais e que a aprendizagem atravessa um processo de ação-reflexão-ação (BRASIL, 1997). A proposta educativa amparada na troca social também propõe que a relação entre os próprios alunos contribui para o processo de construção do conhecimento.

Se a relação entre crianças apresenta diferenças se comparada ao relacionamento delas com os adultos, fazer com que as crianças pensem sobre as relações infantis avança em dois sentidos: 1) na compreensão das próprias crianças, já que suas atuações não necessariamente colocam a relação entre elas como foco da atenção e 2) na compreensão que o adulto terá sobre as relações infantis.

Quanto ao conceito de cooperação, mesmo que apareçam descrições sobre o processo de cooperação nas pesquisas piagetianas, nem sempre ele é mencionado pelo autor. São desafios desta tese tanto ampliar a compreensão do conceito dentro da própria teoria como poder olhar o desenvolvimento infantil do ponto de vista da cooperação através da análise da noção das crianças. Busca-se aprofundar a compreensão sobre a gênese da cooperação pesquisando a noção que as crianças têm de cooperação como um caminho para diferenciar níveis progressivos de juízo que possam subsidiar pesquisas posteriores e a compreensão das transformações das condutas sociais infantis.

A tese apresenta-se da seguinte forma: o primeiro capítulo mostra os estudos relacionados ao tema da pesquisa, sendo organizados a partir das abordagens “relações entre crianças”, “estudos sobre o conceito de cooperação com base na Epistemologia Genética” e na combinação entre “o conceito de cooperação e a relação entre crianças”. É apresentada a existência de estudos de acordo com o Banco de Dados da CAPES¹ e outras fontes encontradas pela pesquisadora, como no I COPPEM² e a disciplina “Desenvolvimento Moral” realizada no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRGS.

O segundo capítulo mostra a trajetória do conceito de cooperação na Epistemologia Genética nos quatro períodos da obra de Piaget, tendo como referência os estudos dos autores Montangero e Maurice-Naville. É feita uma análise de como o conceito se transformou no decorrer das pesquisas de Piaget.

O terceiro capítulo apresenta o desenvolvimento da criança destacando a capacidade de cooperar. São revistos os estádios de desenvolvimento – sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e formal – e tratadas as relações entre o desenvolvimento intelectual e afetivo.

No quarto capítulo são apresentados os procedimentos realizados na elaboração desta pesquisa, explicando o método e os estudos anteriores que possibilitaram a melhora do instrumento. A pesquisa é qualitativa e o método utilizado é o Método Clínico de Jean Piaget. Os participantes desta pesquisa são crianças de 8, 10 e 12 anos, entrevistadas a partir de uma situação fictícia criada pela pesquisadora e demonstrada com bonecos. A situação propõe a realização de uma atividade em conjunto entre os parceiros – o jogo de um quebra-cabeça. O capítulo mostra dois estudos anteriores que serviram para que o instrumento de pesquisa, a entrevista clínica, fosse aprimorado, que são o Estudo Preliminar e o Estudo Piloto.

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

² I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise?

No quinto capítulo é feito o relato das noções de cooperação analisadas nas crianças. A tese considera que existam quatro níveis de noção de cooperação. Todas as noções partem da tentativa de estabelecer uma igualdade entre os parceiros de atividade. As crianças inicialmente consideram que cooperar é algo possível desde que os parceiros distribuam as tarefas numa divisão exata para que seja garantida a igualdade entre os participantes e, no decorrer do processo de desenvolvimento da noção, passam a considerar que cooperar supõe reciprocidade nas atitudes dos parceiros, sendo algo previsto em uma relação em que dois participantes possuem as mesmas intenções. No último nível analisado, a reciprocidade independe de uma divisão exata de tarefas e supõe o mesmo comprometimento dos participantes desde quando decidiram brincar juntos.

No final, contemplando o fato de que esta tese pretende auxiliar a compreensão dos adultos sobre o pensamento infantil, defende-se a idéia de que é preciso entender o porquê uma criança julga ser menos ou mais responsável ao realizar uma ação em conjunto com outra para tentar compreender suas atitudes e buscar intervir, quando necessário, possuindo maior embasamento. Destaca-se ainda que as crianças, quando atuam conjuntamente, muitas vezes referem em seus argumentos: “não vou arrumar porque não fui eu quem deixou assim” ou “essa não foi a minha parte” ou ainda “eu não brinquei com este”. Isso exemplifica um nível de noção de cooperação desta pesquisa que faz parte do desenvolvimento infantil. As conclusões alcançadas nesta tese se referem ao grupo de crianças investigado, podendo servir de base para futuras pesquisas. É essencial que as conclusões possam ser visualizadas no dia-a-dia das crianças, pois, conforme o próprio Piaget, todas as análises feitas precisam ser condizentes com o que as crianças demonstram no seu cotidiano.

1. ESTUDOS RELACIONADOS AO TEMA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a investigação realizada sobre as pesquisas contemporâneas relacionadas ao assunto desta tese. Como a tese trata tanto das relações entre as crianças como do conceito “cooperação”, com base na Epistemologia Genética, a busca pelas pesquisas priorizou estes dois aspectos.

Inicialmente são apresentados os estudos encontrados através do Banco de Teses da CAPES³. Após, são mencionadas outras fontes acessadas pela pesquisadora, como o I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise? (COPPEM) e pesquisadores internacionais conhecidos através da disciplina Desenvolvimento Moral, ministrada pela professora Lia Beatriz de Lucca Freitas, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS.

Os dados são organizados em quadros para facilitar a visualização. É possível analisar tanto os assuntos relacionados ao tema da tese, como a abordagem teórica, instituições brasileiras em que se concentram as investigações e área do conhecimento em que são realizadas. Além disso, destaca-se também a metodologia utilizada nos estudos. A escolha de destacar a metodologia utilizada em cada uma destas pesquisas é feita para mostrar como o assunto “relação entre crianças” e o conceito “cooperação” podem ser investigados, buscando possíveis aproximações com o método usado nesta tese sobre a Noção de Cooperação, mas considerando que a metodologia possui relação com o enfoque de cada pesquisa.

1.1. PESQUISAS ORIUNDAS DO BANCO DE TESES CAPES

Na busca de pesquisas que estivessem relacionadas ao tema deste estudo, utilizou-se as seguintes palavras-chave: relação entre crianças, interação, pares, Epistemologia Genética, cooperação, desenvolvimento moral, autonomia, Piaget, descentração e egocentrismo. A busca foi realizada através do Banco de Teses da CAPES, pesquisas de Mestrado e de Doutorado, e se restringiu aos anos de 2003 até 2009. Com as palavras “relação entre crianças”, “interação” e “pares”, teve-se acesso a estudos que não necessariamente estavam

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

embasados na Epistemologia Genética, mas que permitiram analisar outras abordagens sobre este tipo de relação. Por outro lado, com as palavras “cooperação”, “desenvolvimento moral”, “autonomia”, “descentração” e “egocentrismo” buscou-se as pesquisas que tinham como referencial a Epistemologia Genética, a fim de analisar como era investigado o conceito “cooperação” em diferentes abordagens.

A análise destes estudos é apresentada da seguinte forma: 1) estudos sobre o relacionamento entre crianças, 2) estudos que trabalham com o conceito piagetiano de cooperação, sem ter como foco a relação entre as crianças e 3) estudos que abordam tanto o conceito “cooperação” como a “relação entre as crianças”. Para cada um foi elaborado um quadro indicando o assunto da pesquisa, o autor, a área do conhecimento, a instituição em que foi realizada e a metodologia usada. Os estudos são apresentados do mais antigo ao mais atual.

1.1.1. Estudos sobre as relações entre crianças

No primeiro quadro são apresentados os estudos que possuem uma preocupação com o relacionamento entre as crianças e no que isso pode contribuir para o desenvolvimento das mesmas, mas que não têm como fundamentação teórica a Epistemologia Genética. O enfoque nem sempre está na própria relação estabelecida pelas crianças, mas como a relação entre elas está relacionada às dificuldades de aprendizagem, à resolução de conflitos, às relações de gênero, à agressividade, à amizade, ao brincar e à autonomia.

Quadro 1: Estudos relacionados ao tema “relação entre crianças”.

ASSUNTO	AUTOR	TÍTULO	LOCAL	ÁREA	ANO	METODOLOGIA
Dificuldade de aprendizagem e interação social	Eliane Giachetto Saravali	Dificuldades de aprendizagem e interação social	UE Campinas/DO	Educação	2003	Aplicação de Teste Sociométrico Objetivo
Brincar e autonomia	Lisange Tucci	A educação infantil e a cultural atual: o brincar e sua influência na formação de um indivíduo autônomo	USP/DO	Psicologia Escolar	2003	Entrevistas com educadores e administração da escola; observação das crianças em interação com os funcionários

Conflito e gênero	Tânia Mara Cruz	Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito	USP/ DO	Educação	2004	Observação no recreio e nas aulas em que havia atividades grupais; entrevistas
Relação entre pares	Terezinha Ottoni	O papel do mediador adulto frente às relações de dominância na interação entre pares na Educação Infantil	Universidade Estadual de Londrina/ ME	Educação	2004	Entrevistas com educadores e crianças; análise sociométrica. Etiológica observacional.
Agressividade e amizade	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Comportamento Agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção	UFRGS/ DO	Psicologia	2005	Uso de escalas (feito coletivamente) e teste projetivo (acompanhado de entrevista estruturada) respondidos pelas crianças e professoras.
Agressividade	Iza Rodrigues da Luz	Agressividade na primeira infância: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche.	UFMG/ DO	Educação	2005	Observação da rotina da creche; entrevistas com a coordenadora, professoras e familiares; videogravação das crianças em diferentes atividades da creche, com a entrevistadora e com a mãe.
Interação social	Ana Elisa Sestini	Interação social e comunicação na primeira infância	USP/ DO	Psicologia	2008	Filmagens durante um ano e meio (semanalmente); amostragem focal e varredura instantânea; filmagens de duplas de crianças (observação semicontrolada).
Dinâmicas de Si	Sandra Ferraz de Castilho Dourado Freire	Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimentoal	UNB/ DO	Processo de desenvolvimento humano e saúde	2008	Observação de sala de aula; sessões de grupo; entrevistas individuais com as crianças do grupo; entrevistas com as professoras.

Na pesquisa de Saravali (2003) o foco está nas crianças com dificuldade de aprendizagem e em como estas crianças se relacionam com outras que não apresentam dificuldades. A autora utiliza teste sociométrico em sua investigação e entrevista com professor. Seu estudo ressalta a importância do teste sociométrico para o conhecimento das

interações na sala de aula. Mostra, também, que não há queixa das crianças com dificuldades de seus colegas de classe. O estudo de Saravali (2003) aproxima-se da pesquisa sobre a Noção de Cooperação quando remete ao julgamento que as próprias crianças fazem da classe e dos colegas. Nesse sentido elas se colocam a pensar sobre as próprias relações.

Tucci (2003) apresenta em seu estudo uma preocupação com a formação autônoma dos indivíduos e define como foco da sua pesquisa o brincar das crianças na educação infantil. Faz observações das brincadeiras em que as crianças se relacionam e também observa o relacionamento das crianças com os funcionários da escola. Como referencial teórico, Tucci (2003) utiliza autores da psicanálise e da filosofia. Em seus resultados, a autora mostra que a preocupação com a autonomia dos indivíduos deve ser uma preocupação desde a educação infantil e como oportunidade de desenvolvimento ela salienta o brincar como “experiência por excelência da criança”. O interesse no desenvolvimento da autonomia é um ponto em comum entre a pesquisa de Tucci (2003) e a proposta desta tese, diferenciando o referencial teórico utilizado. Tucci (2003) decide abordar através da relação ambiente e criança. Seu objeto de estudo não foi conhecer que mudanças as brincadeiras poderiam provocar em cada criança observada e, sim, que forma assumiam estas brincadeiras e como eram levadas em consideração pela creche observada.

O estudo de Cruz (2004) tem como foco as relações de gênero entre as crianças e usa as observações no recreio escolar para analisar como a cultura infantil se configura e como se relaciona com a cultura adulta. Cruz (2004) observa crianças de anos iniciais tanto no recreio, como em aulas que privilegiam o trabalho em grupo e, além disso, realiza entrevistas com as crianças. Em seus resultados, apresenta que existem particularidades da cultura infantil na produção e reprodução de relações de gênero. Na tentativa de aproximar o estudo de Cruz (2004) como o estudo sobre a Noção de Cooperação, observa-se semelhanças no sentido de pensar a criança com um pensamento próprio, diferente do pensamento do adulto, e de que esse é um motivo que justifica a pesquisa com crianças, em que elas possam pensar sobre suas próprias relações, como acontece no estudo sobre a Noção de Cooperação, ainda que, neste último, a preocupação seja a de analisar o pensamento da criança pensando na gênese da Noção de Cooperação.

No estudo sobre a relação entre pares, Ottoni (2004) tem como objetivo tanto analisar as relações entre as crianças, como também o papel mediador do adulto. A autora faz uma análise sociométrica para identificar as relações de dominância e como o educador se posiciona frente a estas relações. Nas suas conclusões ela aponta que as relações entre pares são mais evidentes em momentos lúdicos. Ottoni (2004) tem como foco as próprias relações

que as crianças estabelecem, ainda que tenha entrevistado as crianças para fazer a análise sociométrica. Isto a diferencia do estudo sobre Noção de Cooperação, pois neste o foco está sobre a representação que as crianças têm sobre suas relações. A pesquisa de Ottoni (2004) se aproxima da mesma forma que a pesquisa de Cruz (2004), por pensar as relações entre as crianças com particularidades quando comparadas à relação entre a criança e o adulto.

A pesquisa de Lisboa (2005) aborda o relacionamento entre as crianças sobre três aspectos: vitimização, agressividade e amizade. Utiliza instrumentos diferentes para analisar cada aspecto tendo, também, como objetivo da pesquisa, analisar a validade dos instrumentos. A aplicação dos instrumentos foi coletiva, com exceção do instrumento projetivo SCAN-Bullying. Em suas conclusões, verificou que enquanto a agressividade se torna fator de risco para vitimização entre pares, a amizade torna-se um fator de proteção. Lisboa (2005) teve como foco a relação entre as crianças, comum à pesquisa sobre a Noção de Cooperação. A abordagem que ela usa, enfocando os três aspectos e os diferentes instrumentos, distancia os estudos, já que, para o estudo da cooperação, são utilizadas entrevistas individuais baseadas no Método Clínico, o que vêm ao encontro da fundamentação teórica que é a Epistemologia Genética. Outra diferença entre as pesquisas é o enfoque: na pesquisa sobre cooperação não se parte de categorias de análise pré-estabelecidas, pois há uma preocupação em acompanhar a gênese desse desenvolvimento e não está baseado nas relações estabelecidas entre as crianças, mas no modo como elas compreendem estas relações.

No estudo de Luz (2005) o enfoque é a agressividade entre as crianças. A autora realizou observações e filmagens na escola e entrevistou professores, coordenadores e familiares sobre o assunto. O relacionamento entre as crianças, apesar de ser a fonte principal da pesquisa de Luz (2005), torna-se um meio para investigar a agressividade, não sendo a finalidade da pesquisa. Seu trabalho se aproxima da tese da Noção de Cooperação apenas por tratar sobre relações entre crianças, já que possuem tanto fontes diferentes (na Noção de Cooperação a fonte é a representação que as crianças têm das relações) como enfoques diferentes (agressividade e cooperação). Contudo, o estudo de Luz (2005) contribui para destacar a importância de se analisar o relacionamento das crianças.

As pesquisas de Sestini (2008) e Freire (2008) têm em comum a finalidade de investigar a relação entre as crianças – a forma como constroem interações. Diferente das pesquisas apresentadas que se direcionavam às relações entre as crianças para investigar outro fim, como a agressividade, a brincadeira e a autonomia, por exemplo, nas pesquisas destas autoras é a relação em si que está sob análise.

Nesta investigação sobre pesquisas que trabalham o relacionamento entre as crianças, trazendo essencialmente teses de Doutorado, pode-se perceber que os estudos se concentram nas áreas de Educação e de Psicologia. A maior parte dos estudos são de São Paulo. O Rio Grande do Sul aparece dentro da Psicologia. Os últimos estudos são dentro desta área. Como nenhum destes estudos tem como referencial a Epistemologia Genética, é interessante ver como estão as investigações considerando também os estudos com esta fundamentação.

1.1.2. Estudos sobre o conceito piagetiano de cooperação

No quadro 2 são apresentados os estudos embasados na Epistemologia Genética e que se aproximam por tratarem do conceito “cooperação”.

Quadro 2: Estudos embasados na Epistemologia Genética e no conceito de “cooperação”.

ASSUNTO	AUTOR	TÍTULO	LOCAL	ÁREA	ANO	METODOLOGIA
WORKFLOW	Carlos Zeve	Modelo Cooperativo Construtivista para a Autoria de Cursos à Distância Usando Tecnologia de Workflow	UFRGS/DO	Informática na Educação	2003	Entrevista com participantes.
Justiça	Eliana Sales	Percepção de Adolescentes sobre suas Relações Familiares Conceitos de Justiça e de Auto-Respeito	PUCSP/DO	Educação	2004	Entrevistas com adolescentes.
Ambientes Telemáticos e matemática	Laurete Sauer	O diálogo matemático e o processo de tomada de consciencia em ambientes telemáticos	UFRGS/DO	Informática na Educação	2004	Espaços de experimentação em ambientes computacionais de aprendizagem que permitem diálogo.
TIC – Tecnologias da informação e da comunicação	Maira Bernardi	A introdução das TIC no curso de Pedagogia da UFRGS: Reflexões a partir de uma proposta didático-pedagógica construtivista	UFRGS/ME	Educação	2004	Vivências nos ambientes virtuais como ROODA e ETC (editor de textos coletivo).
Disciplina e dimensão moral	Silvana Waskow	Os processos disciplinares na escola e a dimensão moral na	UFRGS/ME	Educação	2005	Observação de momentos formais e informais da rotina escolar; discussão

		representação de alunos adolescentes				de dilemas morais em grupos e entrevistas individuais.
Respeito mútuo	Maria Aparecida Pastori	Da indisciplina ao respeito mútuo e autonomia em situações na escola	Universidade de Sorocaba/ ME	Educação	2005	Conversas informais com alunos e professores do Mestrado.
Obediência	Luciana Caetano	Os conceitos morais de pais e mães de crianças de 2 a 6 anos: Um estudo sobre a obediência	USP/ ME	Psicologia Escolar	2005	Perguntas abertas e dilemas morais propostos para os pais das crianças de duas escolas.
Moralidade	Andréa Gallego	Adolescência e moralidade: o professor que faz a diferença	UFRGS/ ME	Educação	2006	Questionário para seleção dos participantes; entrevistas com alunos e professores.
Democracia	André Fonseca	O ensino de história e a formação para a democracia	UFRGS/ ME	Educação	2006	Observações através de situações de sala de aula criadas pelo professor-pesquisador.
EAD	Regina Xavier	Conhecimento-solidariedade em ações pedagógicas na modalidade EAD	UFRGS/ DO	Informática na Educação	2007	Questionário aplicado aos professores e alunos de EAD (UCPEL).

A pesquisa de Zeve (2003), assim como as pesquisas de Sauer (2004) e Xavier (2007) foram realizadas no curso de Pós-graduação em Informática na Educação da UFRGS e estão voltadas para o uso de tecnologias na Educação à Distância (EAD). A pesquisa de Bernardi (2004) também enfoca à EAD e foi realizada na UFRGS, mas na Educação. O conceito de cooperação aparece nestas pesquisas relacionado à descentração e à tomada de consciência. Este enfoque aborda principalmente o aspecto cognitivo da cooperação.

Nas pesquisas de Sales (2004), Waskow (2005), Pastori (2005), Caetano (2005), Gallego (2006) e Fonseca (2006) o conceito de cooperação é utilizado relacionado, principalmente, ao desenvolvimento moral. Tanto Sales (2004), como Waskow (2005) e Gallego (2006), possuem como foco os adolescentes. Todos utilizam o Método Clínico na realização das entrevistas. Com exceção de Caetano (2005), cuja área é a Psicologia Escolar, todas as outras pesquisas foram feitas na área de Educação.

Todos os estudos que abordam o conceito “cooperação” foram realizados nos estados Rio Grande do Sul e São Paulo. A maioria no PPGEDU/UFRGS, dentro da mesma Linha de Pesquisa desta tese. A fundamentação teórica faz o elo de ligação entre estas pesquisas, que buscam mostrar o quanto o conceito precisa ser explorado, ainda que o enfoque não seja

propriamente este conceito, como acontece na pesquisa sobre a Noção de Cooperação. Nota-se ainda que, dentro da área de Educação, os trabalhos são dissertações de Mestrado. Como tese de Doutorado, concentram-se na área de Informática na Educação, enfocando o aspecto intelectual da cooperação. Isso ressalta a importância de haver aprofundamento teórico como pesquisa de Doutorado e trazendo tanto o aspecto intelectual da cooperação como o aspecto moral do conceito.

No estudo sobre a Noção de Cooperação, o conceito é explorado no seu aspecto intelectual, envolvendo a descentração cognitiva e considerando a cooperação enquanto método de estabelecer relações, como, também, o aspecto moral, em que a cooperação aparece como solidariedade, produto das relações, e condição para a autonomia da consciência. Os dois aspectos da cooperação estão relacionados, complementando um ao outro.

1.1.3. Estudos sobre o conceito de cooperação relacionado à relação entre crianças

O quadro 3 apresenta estudos que tratam sobre o conceito de “cooperação”, como é tratado na Epistemologia Genética, relacionado ao tema “relação entre crianças”, o que vem bem ao encontro de como o conceito é trabalhado nesta tese.

Quadro 3: Estudos que relacionam o conceito “cooperação” com “relação entre crianças”.

ASSUNTO	AUTOR	TÍTULO	LOCAL	ÁREA	ANO	METODOLOGIA
Noção de Respeito	Ana Carla Scarin	O desenvolvimento da noção de respeito em crianças da educação infantil	UNESP/ME	Educação	2003	Entrevista clínica piagetiana; história ilustrativa; questionário; teste psicológico CAT-A.
Ambiente sociomoral e autonomia	Jakeline Alencar Andrade	Ambiente sociomoral e desenvolvimento da autonomia	UFRGS/ME	Educação	2003	Entrevistas semi-estruturadas (Método Clínico); observações em sala de aula; análise de documentos oficiais da escola.
Desenvolvimento Moral na Educação Infantil	Anna Elen de Oliveira Lima	A ética e o ensino infantil: o desenvolvimento moral na pré-escola	UEP – Marília/ME	Educação	2003	Investigação teórica a partir das obras de Kant e Piaget entre outros.
Indisciplina e relação professor e	Zilda Zandonato	Indisciplina Escolar e relação Professor-Aluno, uma análise	UNESP/ME	Educação	2004	Observações na sala de aula; questionários aplicados a

aluno		sob perspectivas Moral e Institucional				professores e alunos selecionados na observação.
Educação Infantil	Ângela Barreto	Educação infantil: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança	UNB/DO	Psicologia	2004	Gravações do trabalho na sala de aula na Educação Infantil; entrevistas com professores e sessão em grupo.
Desenvolvimento sócio-moral	Terezinha Colombo	O desenvolvimento sócio-moral no contexto escolar em crianças do ciclo I: Ensino Fundamental	UEP – Marília/ME	Educação	2004	Entrevistas com crianças com utilização de dilemas morais.
Jogo matemático “Nunca 10”	Elvenice Zoia	Interação Social e tomada de consciência no Jogo "Nunca Dez"	UFPR/ME	Educação	2004	Sujeitos (crianças) selecionados conforme a compreensão do conceito de dezena e divididos em três grupos, sendo um o grupo de controle. Um dos grupos teve a intervenção proposta com o jogo “Nunca Dez”.
Autonomia e autoridade em Kant e Piaget	Cherlei Coan	Autonomia e autoridade em Kant e Piaget	UPF/ME	Educação	2005	Análise teórica das obras de Kant e Piaget.
Generosidade	Liana Gama do Vale	Desenvolvimento moral: a generosidade sob a ótica de crianças e adolescentes	UFES/ME	Psicologia	2006	Entrevistas individuais com crianças, (Método Clínico); uso de histórias-dilema.
Jogos de Regras	Ana Paula Caiado	Análise psicogenética da inserção dos jogos de regras e das relações cooperativas no ambiente escolar	UFES/ME	Psicologia	2007	Observação de duas escolas; entrevistas com profissionais e com crianças.

Nas pesquisas que relacionam “cooperação” e “relação entre crianças” é enfatizado o aspecto moral do conceito. A maioria das pesquisas busca salientar a importância das trocas interindividuais para o desenvolvimento moral das crianças e no quanto tais trocas são possibilitadas no ambiente escolar, bem como são propostas.

No estudo de Andrade (2003), Lima (2003), Zandonato (2004), Barreto (2004), Colombo (2004) e Caiado (2007), o enfoque está nas ações educativas dentro da escola. Zoia (2004) também direciona seu estudo para práticas educativas, mas se diferencia por utilizar “cooperação” na sua investigação como um processo para fundamentar o jogo matemático “Nunca Dez”. Os estudos de Scarin (2003) e Vale (2006) procuram investigar os conceitos (ou sentimentos) de respeito e generosidade das crianças.

As pesquisas se concentram nas áreas de Educação e Psicologia. Na Educação, se referem a dissertações de Mestrado e, na Psicologia, um dos trabalhos corresponde à tese de Doutorado. Além dos estados Rio Grande do Sul e São Paulo (que já apareciam quando se apresentou o conceito de cooperação), os estados do Paraná e Espírito Santo e o Distrito Federal também aparecem concentrando pesquisas sobre o assunto.

A investigação proposta nesta tese, sobre a Noção de Cooperação, aproxima-se dos estudos de Scarin (2003) e Vale (2006) por também explorar um conceito através da análise da representação das crianças (produto das entrevistas). Também há aproximações entre estes estudos quanto ao instrumento utilizado na coleta de dados, feita através de entrevistas. Todas se fundamentam no Método Clínico, utilizando histórias (no caso de Vale (2006), dilemas morais). As aproximações metodológicas demonstram coerência nos estudos que buscam analisar aspectos morais (ou também morais, como no caso desta tese).

1.2. PESQUISAS ORIUNDAS DE OUTRAS FONTES

Além de procurar pesquisas no Banco de Teses da CAPES, teve-se contato com outras fontes, um evento e uma disciplina do qual a pesquisadora participou: 1) os Anais do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise? (COPPEM), realizado em julho de 2009, na UNICAMP⁴, sob coordenação das professoras Luciene R.P. Tognetta, Maria Suzana S. Menin e Telma P. Vinha e 2) a disciplina Desenvolvimento Moral, realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS, ministrada pela professora Lia Beatriz de L. Freitas no segundo semestre de 2008.

As pesquisas apresentadas no evento foram selecionadas por possuírem relação com esta tese, principalmente tendo o enfoque na “relação entre as crianças”⁵, e foram organizadas no quadro 4. No quadro 5 são apresentados os estudos abordados na disciplina sobre Desenvolvimento Moral. A abordagem teórica das pesquisas do evento bem como as apresentadas na disciplina é essencialmente a Epistemologia Genética.

⁴ Universidade de Campinas – São Paulo

⁵ Todos os trabalhos selecionados forma embasados na Epistemologia Genética e utilizaram o conceito de cooperação. Outros trabalhos apresentados no evento utilizaram o conceito “cooperação”, na explicação do desenvolvimento moral. Para restringir a pesquisa, estabeleceu-se como critério o enfoque na “relação entre crianças”.

Quadro 4: Pesquisas apresentadas no COPPEM em 2009

ASSUNTO	AUTOR	TÍTULO	LOCAL	METODOLOGIA
Valores e amizade	Jussara Cristina B. Tortella	A construção moral dos valores e da amizade	UECampinas/ DO	Entrevista com crianças; teste sociométrico e discussão de dilemas.
Reciprocidade entre crianças	Luciane G. B. Bianchini; Francismara N. Oliveira	Reciprocidade social entre crianças em situação de jogo	UEL- Londrina	Observação; oficinas de jogos para reflexão;
Construção de perspectiva social	Francismara N. Oliveira; Roseli P. Brenelli	A construção da perspectiva social por meio de dilemas sociomoraís	UEL- Londrina; UNICAMP	Entrevista com uso de dilemas.
Ambiente sociomoral cooperativo	Adriana M. Ramos; Thelma P. Vinha	Classes difíceis e a construção do ambiente sociomoral cooperativo na escola	UNICAMP	Duas pesquisas: pesquisa-ação e estudo de caso.
Aspectos sócio-afetivos escolares segundo a família	Betânia Alves Veiga Dell' Agli; Rosely Palermo Brenelli	Aspectos sócio-afetivos de escolares: percepção da família	UNICAMP	Entrevistas com pais de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem.
Relação entre crianças; cooperação na escola	Liseane Silveira Camargo; Maria Luiza R. Becker	A relação entre crianças e o desenvolvimento da cooperação na escola	UFRGS	Entrevistas a partir de situação problema e com uso de bonecos; método clínico.
Resolução de conflitos entre pré-adolescentes	Sandra Cristina Carina; Orly Zucatto Mantovani de Assis	O processo de resolução de conflitos entre pré-adolescentes: o olhar do professor	UNICAMP	Entrevista semi-estruturada com professores e com pré-adolescentes a partir de um instrumento criado por Robert Deluty e adaptado por Maria Isabel Leme que avalia três tipos de tendências de resolução de conflitos interpessoais – agressivo, assertivo e submisso.
Conflitos interpessoais na primeira infância	Lívia Maria Silva Licciardi; Telma P. Vinha	Os motivos dos conflitos interpessoais na primeira infância	UNICAMP	Sessões de observação das interações sociais das crianças em cada escola em diferentes situações da rotina escolar
Gratidão nas crianças	Lia Beatriz de Lucca Freitas; Fernanda Palhares; Tatiana Buchabqui Hoefelmann; Paula Grazziotin Silveira; Maria Adélia Minghelli Pieta	A constituição da gratidão em crianças de 5 a 12 anos	UFRGS	Entrevista clínica a partir de uma história sobre uma situação hipotética, na qual uma criança (benfeitor) ajuda a outra (beneficiário) a encontrar o seu cachorrinho (ação generosa).

Generosidade e punição	Liana Gama do Vale; Heloisa Moulin de Alencar	Sanção e ausência de generosidade sob a ótica de crianças de 10 anos	USP e UFES	Entrevistas individuais baseadas em uma história sobre a ausência de generosidade.
------------------------	-----------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------	------------	------------------------------------------------------------------------------------

Os estudos selecionados deste evento possuem a Epistemologia Genética como fundamentação teórica. O conceito de cooperação aparece nestes trabalhos dando ênfase, principalmente, à solidariedade (ainda que levem em consideração a descentração cognitiva).

A relação entre crianças é estudada, essencialmente, a partir de sentimentos que permeiam o desenvolvimento moral. É o caso de “amizade” (TORTELLA, 2009), “gratidão” (FREITAS ET. AL., 2009) e “generosidade” (VALE E ALENCAR, 2009). A relação entre as crianças é analisada predominantemente através de entrevistas clínicas e com uso de histórias hipotéticas – caso das pesquisas de Tortella (2009), Oliveira e Brenelli (2009), Ramos e Vinha (2009), Freitas et. al. (2009), Vale e Alencar (2009) e inclusive a própria pesquisa referente à esta tese, de Camargo e Becker (2009). As pesquisas sobre “reciprocidade” (BIANCHINI E OLIVEIRA, 2009), “ambiente sociomoral” (RAMOS E VINHA, 2009) e “conflitos interpessoais” (LICCIARDI E VINHA, 2009) contam com observações das crianças em situações de interação. As pesquisas de Dell’Agli e Brenelli (2009), bem como a de Carina e Assis (2009), contam com entrevistas com adultos referente ao comportamento das crianças.

As pesquisas selecionadas neste evento corroboram para a justificativa: 1) de que o assunto merece aprofundamento teórico, tendo em vista, principalmente, que o conceito de cooperação, embora apareça nestes estudos, não é o foco de nenhum, como é apresentado nesta tese (com exceção do trabalho de Camargo e Becker (2009), que se refere à tese em questão, mas que, no evento, direcionou-se à prática educativa) e 2) de que o método utilizado é coerente com o problema e fundamentação teórica.

Outra fonte para contato com textos contemporâneos que estivessem relacionados ao tema da tese sobre a noção de cooperação foi a disciplina feita pela pesquisadora durante a elaboração do projeto de tese, que fora coordenada pela professora Dr^a Lia Freitas, no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRGS.

Dos autores que se pode ter acesso, três são internacionais: o português Orlando Lourenço (LOURENÇO, 1992), os norte-americanos James Youniss, William Damon e William Corsaro (YOUNISS e DAMON, 1992) e um autor nacional, Yves de La Taille (LA TAILLE, 2007). Além disso, pôde-se também ter contato com a pesquisa orientada pela

própria professora Lia Freitas, sobre o estudo da “gradidão”, que fora apresentado no quadro 4. O estudo de Corsaro foi abordado a partir do referencial de Youniss e Damon (1992).

Quadro 5: Estudos a partir da disciplina “Desenvolvimento Moral”.

ASSUNTO	AUTOR	TÍTULO	LOCAL	METODOLOGIA
Altruísmo infantil	Orlando Lourenço	Para uma explicação piagetiana do aumento do altruísmo na criança: alguns dados interculturais	Revista Portuguesa de Pedagogia, N° 26, Vol. 2, p.301-309, 1992.	
Polidez infantil	Yves de La Taille	Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças	Psicologia, USP, N° 18, Vol. 1, p. 11-36, 2007.	Entrevistas e uso de situações-problema.
Construção social em Jean Piaget	James Youniss; William Damon	Social construction in Piaget's theory	BEILIN, Harry & PUFALL, Peter B. Piaget's theory: prospects and possibilities. LEA, 1992. (Capítulo 12)	
Amizade e cultura de pares	William Corsaro	Friendship and peer culture in the early years	In: YOUNISS, J. DAMON, W. Social construction in Piaget's theory IN: BEILIN, Harry & PUFALL, Peter B. Piaget's theory: prospects and possibilities. LEA, 1992.	Pesquisa Etnográfica: observador participante.

O contato com estes autores também foi significativo para a construção do problema de pesquisa desta tese, já que foram conhecidos desde a construção do projeto de tese. Colaborou para situar qual a preocupação teórica que o assunto vem enfocando. Nota-se uma tendência de pesquisar o desenvolvimento moral infantil através das representações acerca da gradidão, altruísmo, polidez, amizade e generosidade (como aparece em outras fontes). Nesse sentido, salienta uma preocupação teórica de buscar a explicação do desenvolvimento moral nos sentimentos infantis. A pesquisa sobre a “noção de cooperação” utiliza o sentimento de respeito como ponto de partida para a análise. Sendo assim, a noção de cooperação é fundamentada nos sentimentos de respeito unilateral e mútuo, considerando que um é a superação do outro e que para haver esta superação é necessário descentrar-se cognitivamente.

2. O CONCEITO DE COOPERAÇÃO NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Cooperação é o conceito central desta tese. Nesse sentido há necessidade de aprofundá-lo e, dessa forma, fundamentar a noção que se constrói sobre o mesmo. Este capítulo busca resgatá-lo na obra de Jean Piaget, trazendo informações sobre como ele é apresentado no percurso da obra.

A Epistemologia Genética compreende o conceito de cooperação de duas formas: como uma metodologia e como um produto. As duas formas relacionam-se com os aspectos, intelectual e moral, os quais são contemplados no desenvolvimento da cooperação e inseparáveis na compreensão da mesma.

Para a Epistemologia Genética, há um paralelismo entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento moral, o segundo tendo o primeiro como uma condição necessária. Desenvolver-se moralmente supõe sair de um estado predominantemente egocêntrico e regido pelo respeito unilateral para outro que se compõe da capacidade de se descentrar cognitivamente e, com isso, poder considerar as perspectivas das outras pessoas como proposições que operam no próprio pensamento. Essa capacidade é cognitiva. Se por um lado a capacidade cognitiva possibilita o desenvolvimento moral, instrumentalizando o pensamento, por outro, a moral capacita o pensamento a agir levando em consideração tanto o contexto em que se inserem as relações sociais como o sentimento de respeito, possibilitando autonomia da consciência. Nesse sentido, a cooperação pode ser vista por pelo menos dois pontos de vista.

A cooperação não foi um dos conceitos mais pontuados na teoria piagetiana. Aparece com mais clareza nos estudos “Sobre a pedagogia” (PIAGET, 1930/1998), no “O juízo moral na criança” (PIAGET, 1932/1994) e nos “Estudos Sociológicos” (PIAGET, 1965/1973). Mesmo que não tenha a mesma expressão dada para outros conceitos fundamentais (como o de egocentrismo, por exemplo), a cooperação é explicada na teoria ainda que não seja de forma explícita – como na explicação sobre o modo que o sujeito sai de um estado predominantemente egocêntrico e gradativamente vai se descentrando cognitivamente.

É feito um resgate de como o conceito é abordado no percurso da obra do autor com base nos autores Montangero e Maurice-Naville⁶ (1998) por apresentarem uma organização

⁶ Os autores trazem, na obra “Piaget ou a inteligência em evolução” os conceitos piagetianos que consideram relevantes em cada período e os apresentam tanto através de citações do próprio Piaget como fazem comentários

da obra de Piaget, dividida em quatro grandes períodos, pautada em uma pesquisa que destaca tanto a cronologia das obras de Piaget como os conceitos relevantes, apontando como o próprio Piaget os descreveu, seguido da análise desses conceitos pelos próprios autores. Montangero e Maurice-Naville (1998) destacam este conceito como essencial na obra de Piaget (o mesmo não acontece no “Dicionário Terminológico de Jean Piaget” de Antonio Battro (BATTRO, 1978)) e também colocam que, como conceito, a cooperação não foi um dos mais estudados por Piaget. Assim: “Piaget, malgrado a importância teórica que dá à noção de cooperação em uma parte de seus escritos, pouco estudou a gênese da conduta cooperativa” (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 121). Segundo estes autores conceito de cooperação “está de acordo com aspectos fundamentais e permanentes do pensamento piagetiano” (Id., p.123) porque: 1) assume o desenvolvimento como uma passagem a equilíbrios melhores e 2) o ajuste que o indivíduo faz a partir das interações faz com que sejam construídas novas lógicas de pensamento.

Os autores Montangero e Maurice-Naville (1998) dividem a obra de Piaget em quatro períodos. No primeiro período (anos 20 e começo dos anos 30) é destacada uma preocupação do autor em explicar o pensamento infantil, buscando conhecer a lógica da criança e, assim, diferenciando-a do adulto. O segundo período (meados dos anos 30 a 1945), a ênfase dos estudos está em mostrar que o pensamento precede a linguagem, para isso Piaget (1966/1987), em 1936, investiga a partir da ação e do pensamento dos bebês, explicando sobre como acontece o processo de representação. Pode-se dizer que a cooperação é explicada neste segundo período através do desenvolvimento do egocentrismo para a descentração cognitiva. No terceiro período de sua obra (fim dos anos 30 ao fim dos anos 50), Piaget e Inhelder (1955/1976) debruçam-se sobre o conceito de operação e, com isso, a cooperação é relacionada com coordenação de pontos de vista. Poucas vezes é enfatizado o conceito de cooperação, nomeando-o. No quarto período (anos 70), o conceito de cooperação está relacionado à explicação da abstração reflexionante, principalmente quando trata sobre o processo de reflexão.

2.1. A COOPERAÇÃO NO PRIMEIRO PERÍODO DA OBRA

Entre os anos 20 ao início dos anos 30 o autor trabalha o conceito de cooperação relacionando-o com o desenvolvimento moral, com o sentimento de respeito, com a noção de justiça e ao princípio de igualdade. Uma das principais obras deste período é “O juízo moral na criança” (PIAGET, 1932/1994), trazendo o estudo sobre a moral e, conseqüentemente, sobre a cooperação. Assim, de início Piaget demonstrou preocupação com o conceito, relacionando-o a um tipo de relação social. O autor pesquisou as manifestações sociais das crianças, através dos jogos e da forma como elas julgavam o bem e o mal, o certo e o errado, nas relações sociais que eram apresentadas a elas em forma de historietas para explicar o pensamento infantil. O conceito de cooperação inicialmente foi abordado sob o enfoque do desenvolvimento moral, relacionando este último com o desenvolvimento cognitivo (ou intelectual). Neste primeiro período, Piaget tratou a cooperação como solidariedade, que pode ser descrita como um produto do sentimento de respeito mútuo. Tal sentimento leva em consideração que o outro, que participa da relação e que tem uma posição próxima daquela que o próprio sujeito ocupa, é visto como igual. Não há autoridade pré-estabelecida que faça com que este outro tenha algum privilégio configurando uma relação sem hierarquia.

Para os autores Montagero e Maurice-Naville (1998) houve uma ênfase dada por Piaget para o conceito de cooperação no início de suas pesquisas. Inicialmente aparece na obra “A linguagem e o pensamento da criança”, de 1923 (MONTANGERO E MAURICE-NAVILLE, 1998), quando Piaget propõe que a criança precisa dar-se conta da perspectiva do outro para dialogar. Depois disso, ainda antes da publicação de “O juízo moral na criança”, são escritos três textos entre 1930 e 1931, em que Piaget aborda o conceito, que são “Os procedimentos da educação moral” (PIAGET, 1930/1998), “O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional” (PIAGET, 1931a/1998) e “Introdução psicológica à educação internacional” (PIAGET, 1931b/1998)⁷. Estes textos já anunciam o que, em 1932, Piaget publicará em “O juízo moral na criança”.

São apresentadas quatro formas de compreender a cooperação em “Os procedimentos da educação moral”, Piaget (1930/1998):

1) como um elemento da moral autônoma que tem sua fonte no sentimento de respeito, neste caso, respeito mútuo – o sentimento de respeito é o que levará ao sentimento de

⁷ Os textos apresentados entre 1930 e 1931 não são incluídos no trabalho dos autores Montagero e Maurice-Naville (1998).

obrigatoriedade, fonte da moral. Assim: “[...] o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais” (PIAGET, 1930/1998, p.27).

2) como elemento da personalidade, sendo que esta é possível a partir da cooperação e não anula o egocentrismo e a heteronomia (eles coexistem), mesmo a relação de cooperação sendo uma superação da relação de coação e a autonomia superação da heteronomia, essas duas morais coexistem. Assim: “[...] A personalidade e a autonomia implicam-se, assim, uma a outra, enquanto que egocentrismo e heteronomia coexistem sem se anular” (PIAGET, 1930/1998, p.30).

3) como uma manifestação do princípio de igualdade, amparado na noção de justiça – a justiça, como um fator de igualitarismo, é a primeira manifestação da cooperação. Assim: “A adesão aos grupos e a cooperação se convertem em fatores de igualitarismo. A partir daí, a criança colocará a justiça acima da autoridade e a solidariedade acima da obediência” (PIAGET, 1930/1998, p.31).

4) tendo no respeito mútuo o limite do respeito unilateral. Piaget (1930/1998) traz que:

O respeito mútuo é uma espécie de forma de limite de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral, e pais e professores devem fazer tudo o que for possível, segundo cremos, para converterem-se em pé e igualdade com a criança. No entanto, essa possibilidade depende da própria criança e pensamos que durante os primeiros anos um elemento de autoridade fatalmente se mescla às relações que unem crianças e adultos (p. 37).

As quatro formas de compreender a cooperação são recorrentes nas obras seguintes deste primeiro período. Mas além destas, outras compreensões surgem e se integram às anteriores, trazendo-as para patamares mais avançados, ressignificando-as.

No texto “O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional” (PIAGET, 1931a/1998), a novidade que aparece sobre a cooperação é a de que é um assunto tanto moral quanto intelectual (sendo que neste texto Piaget (1931a/1998) aborda sob o enfoque da educação). Nesse sentido traz: “Essa compreensão recíproca, no entanto, é assunto tanto de educação intelectual quanto de educação moral” (p.67).

O mesmo texto enfoca duas formas de compreender a cooperação que foram apresentadas no primeiro texto. Primeira: a coexistência da heteronomia e do egocentrismo com a autonomia, ao trazer os significados de solidariedade externa e solidariedade interna – esta última, relacionada a moral autônoma, se contrapõe ao absolutismo da primeira, em que a organização do grupo estaria subordinada à obediência externa. Na solidariedade externa (por oposição a solidariedade interna) os indivíduos são solidários por obedecerem uma ordem

exterior. A solidariedade interna reúne os pontos de vista coordenado-os, sem que seja preciso abrir mão das particularidades. Assim: “[...] A unidade do grupo repousa, assim, numa mesma obediência e não na decisão comum que resulta de uma vontade de se entender e de cooperar” (PIAGET, 1931a/1998, p.61). As duas solidariedades, externa e interna, coexistem. Piaget (1931a/ 1998) sugere que o espírito de solidariedade se desenvolve na criança desde suas primeiras sociedades, as sociedades entre crianças, enfocando aquelas que possuem regras (nos jogos), reforçando a coexistência das duas morais – heterônoma e autônoma – mas apontando condições para a superação. A segunda compreensão que é retomada neste segundo texto é o respeito mútuo como uma das fontes de cooperação. Nesse sentido: “[...] Esse respeito ‘mútuo’, longe de provocar uma coerção espiritual, como o primeiro tipo, constitui o ponto de partida da ‘cooperação’” (PIAGET, 1931a/1998, p.62). O segundo texto de 1931, “Introdução psicológica à educação internacional” (PIAGET 1931b/1998) apresenta outra nova forma de compreender a cooperação, trata do ‘método da cooperação’. Nesse sentido destacam-se duas citações em que o método é explicado:

[...] Quando, enfim, um homem honesto renuncia a uma satisfação pessoal no interesse da justiça ou da verdade, ele realiza uma ação exatamente comparável em sua estrutura às operações intelectuais de que acabamos de tratar: ele se recusa a considerar seu eu o valor supremo e subordina seu ponto de vista próprio ao conjunto das regras da reciprocidade que constituem a moral. Mas nem por isso ele se liberta de todo o egocentrismo e, ainda que não se vanglorie de seu gesto, ele poderá vir a utilizar essa moral para condenar rápido demais os atos que não compreende no outro (p.81).

E mais:

[...] A ideia que defendemos é bem mais concreta: trata-se apenas de criar em cada pessoa um método de compreensão e de reciprocidade. Que cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, que fazem dele um homem de carne e osso, vinculado a uma porção bem delimitada e bem viva do universo, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens. Que cada um se agarre assim à sua própria perspectiva, como a única que conhece desde dentro, mas compreenda sobretudo que a verdade, em todas as coisas, nunca se encontra pronta, mas é elaborada penosamente, graças à própria coordenação dessas perspectivas (p.85).

O método da cooperação é caracterizado da seguinte forma: dar conta de duas tendências, a de aceitar o real como lhe parece e a de corrigir o real coordenando com diferentes perspectivas; entendimento de que o ponto de vista próprio é apenas mais um entre

os demais e que não pode ser compreendido com absoluto nem renunciado por completo, mas, sim, relacionado aos demais na busca da manutenção da lógica (uma proposição não pode ser ignorada, deve ser levada em consideração cada vez que precisa fundamentar uma nova proposição). É a lógica da reciprocidade que, posteriormente Piaget (1933/1998) tratará como ‘lógica das relações’. Tal lógica consiste em “corrigir e superar o ponto de vista imediato, para situá-lo num sistema de conjunto capaz de coordenar essa perspectiva particular com um número crescente de visões diferentes” (PIAGET, 1931b/1998, p.80-81).

Após estes três textos é publicado “O juízo moral na criança”, em 1932. Nesta obra Piaget (1932/1994) observa as relações entre crianças a partir dos jogos infantis (bolinha de gude e esconde-esconde) e investiga o desenvolvimento moral através do juízo das crianças, a partir de situações fictícias (historietas) propostas a elas. A cooperação é explicada como um tipo característico de relação, “relações de cooperação”, que está relacionada com a moral autônoma. Como produto do respeito mútuo, é a superação da heteronomia moral, tratada como um tipo de relação que sucede as relações de coação próprias do respeito unilateral. Nesse sentido: “É preciso distinguir, em todos os domínios, dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação, a primeira implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio; a segunda uma simples troca de indivíduos iguais” (PIAGET, 1932/1994, p. 58).

Alguns termos encontrados nesta obra (PIAGET, 1932/1994) e que merecem destaque para a compreensão da cooperação são: “a cooperação só pode nascer entre iguais” (p.58) e a “prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em sua relação com companheiros” (p.64) – aqui é retomada a compreensão do respeito mútuo enquanto ponto de partida para a cooperação; “as noções racionais do justo e do injusto tornam-se reguladoras do costume, porque estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais” (p.67) – retoma o ‘método da cooperação’, posterior ‘lógica das relações’; “as primeiras relações sociais contém os germes da cooperação” (p.76) e “[...] conforme a cooperação substitui a coação, a criança dissocia seu eu do pensamento do outro” (p.82) – retoma a ideia de processo, desenvolvimento da noção de cooperação; “o respeito mútuo ou a cooperação nunca se verificam completamente. São formas de equilíbrio não só limitadas, mas ideais” (p.83).

As definições destacadas que caracterizam a cooperação podem ser agrupadas da seguinte forma:

- uma relação que se fundamenta na reciprocidade, por considerar os sujeitos envolvidos na interação como iguais (assumindo-se sem hierarquia);

- é uma situação ideal de relação que exige dos sujeitos um desenvolvimento intelectual e moral, capaz de possibilitar a dissociação do pensamento de si do pensamento do outro com quem se relaciona. Esta dissociação e o respeito mútuo que se possibilita a partir dela, é a lógica das relações de cooperação.

A cooperação se constrói desde as primeiras relações sociais e, nesse sentido, pesquisar a noção de cooperação com crianças que ainda não necessariamente cooperem⁸ é viável e contribui para que se conheçam os desdobramentos do processo que transforma as relações de coação em cooperação.

Nesta obra Piaget (1932/1994) expõe sua investigação sobre o desenvolvimento moral e permeando este desenvolvimento está a relação de coação que será superada pela relação de cooperação. São aprofundados os indícios apontados nos textos de 1930 e 1931 sobre a cooperação. Em “O juízo moral na criança”, Piaget (1932/1994) explica sobre o desenvolvimento da noção de justiça, que se relaciona à noção de cooperação, fundamentando-a. Isso porque a cooperação, como a noção de justiça, implica o princípio de igualdade que se traduz em respeito mútuo e permite que a troca de ideias assuma reciprocidade.

Em 1933, no texto “A evolução social e a pedagogia nova” (PIAGET, 1933/1998) é mencionado novamente o ‘método da cooperação’, amparado nas relações de cooperação. Neste texto, Piaget (1933/1998) também retoma o significado da cooperação como uma superação das relações heterônomas (sem substituí-las totalmente) bem como o tratamento da cooperação tanto como assunto moral como intelectual. A novidade que aparece neste texto sobre o ‘método da cooperação’ é o de compará-lo com uma atitude científica, na qual é necessário descentrar-se do seu ponto de vista para conhecer os demais (outras referências) e poder, em seguida, coordená-los. Por outro lado, é salientado que a manutenção do ponto de vista próprio é uma garantia de se manter próximo ao real (já que este é particular). O ‘método da cooperação’ é referido como ‘lógica das relações’, nomeando tal lógica como produto deste método. A lógica das relações é espontânea nas crianças enquanto tendência moral, mas é com o advento da capacidade de operar que ela se torna também intelectual e legítima (já que dá conta do âmbito moral e intelectual). Piaget (1933/1998) explica o método como um “instrumento da cooperação” e apresenta três condições para sua realização: 1)

⁸ As crianças não cooperam por lhes faltarem condições cognitivas suficientes para permitir a diferenciação entre si e o outro.

“desfazermo-nos de uma atitude espontânea que subsiste em cada um de nós, que adquirimos ao longo de nossa infância e que nos domina em todas as idades: o egocentrismo intelectual e moral” (p.100); 2) “libertar-se da dominação das coerções sociais” (p.102) e 3) “método da reciprocidade” (p.103).

Outro destaque deste texto e que importa para a pesquisa sobre a noção de cooperação é:

Com efeito, vemos aparecer espontaneamente na criança essa cooperação, esse método de reciprocidade de que falávamos há pouco como um ideal quase inacessível. Vemos que a criança, à margem do adulto, frequentemente demais à margem da escola, desenvolve uma vida social com seus semelhantes; e, sobretudo, constatamos que à medida que essa socialização se dá, ela alcança, do ponto de vista intelectual, o espírito crítico ou a reflexão e, do ponto de vista moral, o sentimento das nuances e das intenções em contraposição à simples obediência literal (PIAGET, 1933/1998, p.108).

Esse argumento corrobora com a investigação acerca da noção da cooperação, colocando que a cooperação já se anuncia na criança, mesmo que haja falta de condições cognitivas que permitam que ela seja conceituada como cooperação. Este indício de cooperação é amparado no sentimento de respeito que, por sua vez, deixa de se amparar na referência do outro e passa a ter como referência o princípio de igualdade. E ainda:

Muito bem, mas a lógica das relações é inata na criança? Acho que não, ou pelo menos seu manejo é falso enquanto o indivíduo for egocêntrico, e pelo fato de ele ser egocêntrico. É somente na medida em que consegue afastar-se de seu ponto de vista que a criança compreende essas operações intelectuais que são as operações que incidem sobre as relações (Id, p.105).

Diferente de ser inata na criança, a cooperação mostra indícios que, inicialmente, estarão embasados no sentimento de respeito. Para que os indícios se configurem como conceito, necessita da fundamentação lógica, cognitiva, e esta só é possível com a descentração cognitiva.

No texto seguinte “Observações psicológicas sobre o *self government*”, de 1934, Piaget (1934a/1998) comenta um método pedagógico intitulado de *self government*, o qual enfoca o uso do trabalho em grupo, destacando sua contribuição para o exercício da ‘lógica das relações’ e, conseqüentemente, para possibilitar a superação das relações de coação pelas relações de cooperação. Piaget (1934a/1998) retoma as relações de cooperação relacionadas à aplicação pedagógica, baseado no movimento da Escola Ativa. O texto sobre o *self*

government além de apresentar este método pedagógico, caracterizado pelo trabalho em comum, relacionando-o ao ‘método da cooperação’, também enfoca a coexistência entre egocentrismo, heteronomia e autonomia. Traz que o egocentrismo, nas relações de cooperação, aparecerá como um “obstáculo à coordenação”, ainda que de forma inconsciente. Neste texto a cooperação é salientada como meio que leva à objetividade, superando o absolutismo do prazer individual. Importante destacar, também, o caminho apontado por Piaget (1934a/1998) para a socialização, desde a oscilação entre o egocentrismo e o respeito unilateral, até a evolução da noção de justiça para as regras derivadas do respeito mútuo.

Os recortes importantes destacados deste texto são (PIAGET, 1934a/1998): “o exercício da moralidade e o da lógica supõem a vida em comum” (p.114-115); “a cooperação (ou as tentativas de cooperação) provoca, ao contrário, a constituição de um método que permite ao espírito superar a si mesmo incessantemente e situar as normas acima dos estados de fato” (p.118); a cooperação leva não mais à simples obediência às regras impostas, sejam elas quais forem, mas a uma ética da solidariedade e da reciprocidade (p.118-119); “Nas relações entre as próprias crianças ele (egocentrismo) aparece como um obstáculo à coordenação” (p.116); “[...] o produto essencial da cooperação não é outro senão a ‘lógica das relações’, esse instrumento de ligação que permite à criança libertar-se simultaneamente das ilusões de perspectiva mantidas pelo egocentrismo e das noções verbais devida à autoridade adulta mal-compreendida” (p.119); “o *self government* intelectual constituído pela educação ativa da razão favorece evidentemente o sucesso do *self government* moral que lhe é paralelo” (p. 122).

Também em 1934, Piaget escreve outro texto sobre educação que remete, essencialmente, à coexistência da heteronomia e autonomia moral, ainda que a segunda signifique uma superação da primeira. Deste texto, intitulado “É possível uma educação para a paz?” é destacada apenas uma citação (PIAGET, 1934b/1998):

Na vida social de todos os dias, a situação é a mesma. Os móveis que nos levam a compreender o outro não são necessariamente desinteressados. Não é pelos outros que, no fundo de nós mesmos, empreendemos esse esforço de adaptação; é por interesse próprio, para podermos nos orientar, para agir sem o outro, para trazê-lo para nossas ideias e submetê-lo aos nossos desejos, às vezes até para nos protegermos e nos defendermos. Mas, à medida que nos submetemos às condições necessárias para compreender os outros – isto é, à medida que nos separamos de nossas falsas ideias e de nossos preconceitos pessoais –, adquirimos simultaneamente uma nova atitude de reciprocidade e nos libertamos de nosso egocentrismo inicial (p.134).

Com esta afirmação, Piaget (1934b/1998) aponta que a atitude solidária, ainda que interna (solidariedade interna), tem como base o próprio indivíduo e não o outro. A ‘lógica das relações’ compreende uma atitude moral e intelectual de ser justo e coerente com as próprias afirmações, acima de tudo, para que então se consiga colocar tais afirmações em relação com as demais. A ‘lógica das relações’ fundamenta as trocas entre os indivíduos assim como, primeiramente, fundamentou as reflexões individuais.

Em 1935, Piaget (1935/1998) escreve um texto “Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo” em que ele apresenta a personalidade como produto da cooperação. No texto, Piaget (1935/1998) defende o trabalho em grupo nas escolas como uma alternativa à educação que tinha como principal objetivo inculcar conteúdos. No seu ponto de vista, o objetivo da educação deve ser o de formar o pensamento e por isso traz o trabalho em grupo como um “meio natural” dessa atividade intelectual que é a cooperação.

A personalidade é o produto da cooperação, fundamentada nesta metodologia que se nomeia, também, lógica das relações. A personalidade é caracterizada de duas formas: como tomada de consciência de si e como capacidade de se situar no conjunto entre outros pontos de vista.

Para Montangero e Maurice-Naville (1998):

É no primeiro período da obra de Piaget que o conceito de cooperação desempenha um papel explicativo verdadeiro. Se o indivíduo permanecesse entregue a si mesmo, ele não poderia construir nem as normas lógicas, nem as normas morais. A forma de interação particular entre as pessoas, que constitui a cooperação, é uma condição necessária à construção dessas normas (p.124).

Esses autores citam Piaget⁹, caracterizando a cooperação da seguinte forma: “Chamamos *cooperação* 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” (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998, p.120-121). E também: “[...] A cooperação, fundada na igualdade, é uma forma ideal de relações entre indivíduos. Ela implica o respeito mútuo, o princípio de reciprocidade e a liberdade ou a autonomia de pessoas em interação” (Id, p.122).

⁹ Encontrado nas obras de Piaget: *Logique genetique et sociologie* (1928) e *Estudos Sociológicos* (1965)

Após, este primeiro período, Piaget procura aprofundar o desenvolvimento da inteligência como um todo e dedica-se essencialmente ao trabalho de justificar como a lógica vem das ações e que o pensamento precede a linguagem.

2.2. A COOPERAÇÃO NO SEGUNDO PERÍODO DA OBRA

O segundo período da obra de Piaget não teve a mesma ênfase ao conceito de cooperação dada no primeiro, já que ela estava atrelada à explicação do desenvolvimento moral. No segundo período a preocupação do autor está em fundamentar que a inteligência precede à linguagem e os estudos voltam-se para a explicação endógena da construção do conhecimento.

O período compreende a trilogia que é composta de dois trabalhos que tratam sobre a inteligência do lactente (obras “O nascimento da inteligência na criança” de 1936 e “A construção do real na criança, de 1937) e um que traz os inícios do pensamento representativo (“A formação do símbolo na criança”, publicação de 1945, já no terceiro período) (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998). A obra publicada em 1937 aponta um aspecto da cooperação que será melhor tratado durante o terceiro período – a coordenação das perspectivas. Assim: “[...] É coordenando sua perspectiva com a de outrem que a criança chega às representações espaciais adequadas: a adaptação a outrem e a coordenação social” (PIAGET, 1937 apud MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998).

É neste segundo período que o autor irá se debruçar na explicação da teoria da equilíbrio. São constantes as descrições deste processo, utilizando os conceitos de: organização e adaptação; assimilação e acomodação; esquemas e estrutura. Em “A construção do real na criança” (1937) aparece o termo ‘descentração’, por oposição à conduta egocêntrica que já havia sido trabalhada pelo autor (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998).

A análise do conceito de cooperação neste período se dá a partir da seleção de quatro textos: três reunidos na obra “Estudos Sociológicos”, de 1965 (PIAGET, 1965/1973). Os textos são dos anos 1941 (“Ensaio sobre a teoria dos valores qualitativos em sociologia estática (“sincrônica”)), 1944 (“As relações entre moral e direito”) e (“As operações lógicas e a vida social”) 1945. E outro de 1945, que se encontra reunido na obra “Sobre a pedagogia” de 1998 e que se intitula “A educação para a liberdade”.

Nos textos reunidos em “Estudos Sociológicos” (PIAGET, 1965/1973), as principais novidades que aparecem sobre o conceito de cooperação abordam as explicações endógenas

sobre seu desenvolvimento, que se relacionam aos conceitos de agrupamento e operação e a própria explicação sobre a origem da lógica, assim como, também, tratam sobre as trocas sociais, os tipos de relação e às condições de equilíbrio destas relações (em que se caracteriza a própria cooperação). Para tratar dessas explicações, o autor disserta acerca das compreensões de respeito, reconhecimento, valor, moral e do próprio processo de socialização. Cabe destacar que o termo ‘cooperação’ aparece com ênfase no texto de 1945.

No texto de 1941, Piaget (1965/1973) explica a relação de cooperação através das trocas interpessoais simétricas, o que é novidade com relação ao período anterior. Para explicar tais trocas ele elabora duas equações nas quais expõe como o valor atribuído por cada participante da relação possibilita assimetria ou simetria da mesma.

Valor, para Piaget (1965/1973), aparece no texto de 1941 como individual e construído através de reflexões que o sujeito realiza quando contrasta o sentimento e diferenciação que é capaz de fazer do outro com quem se relaciona nas trocas sociais. O valor se estabelece na troca e é considerado uma ‘realidade social’. Neste texto, Piaget (1941/1973), diz que além dos valores há mais duas realidades sociais: as regras e os sinais. Assim: “[...] Toda sociedade é um sistema de obrigações (regras), de trocas (valores) e de símbolos convencionais que servem de expressão às regras e aos valores (sinais)” (p.115).

Toda relação interpessoal entre dois indivíduos configura um ‘fato social’. Assim: “Podem reduzir, parece, todos os ‘fatos sociais’ a interações entre indivíduos e, mais precisamente, às interações que modificam o indivíduo de maneira durável” (p.114). A determinação sobre como o fato social pode caracterizar uma relação social simétrica dependerá da escala de valores que os indivíduos conseguem estabelecer em comum. O que Piaget (1965/1973), no texto de 1941, apresenta como ‘escala de valores comuns’ está estreitamente relacionado com o sentimento de respeito mútuo (tratado no primeiro período), no qual os sujeitos são admitidos como iguais. Assim:

Partamos desta constatação elementar que em toda sociedade existe um número maior ou menor de *escala de valores*. Estes valores podem provir de fontes diversas (interesses e gostos individuais, valores coletivos impostos, por exemplo: a moda, o prestígio, as imposições múltiplas da vida social ou ainda por meio de regras morais jurídicas, etc) pouco nos importa no momento. [...] Mesmo se estas escalas são múltiplas e instáveis, é entretanto possível analisá-las enquanto válidas para um momento determinado, assim como podemos em economia raciocinar sobre preços médios ou sobre a variabilidade dos preços fixados num dia e numa hora determinados (PIAGET, 1941/1973, p.116-117).

A cooperação, neste texto, não é pontuada como conceito, mas está presente na explicação das relações simétricas, inclusive por também serem um tipo de relação ideal mas difícil de ser alcançada. Ele traz (PIAGET, 1941/1973): “[...] De forma geral o equilíbrio moral nunca é atingido, pois está ligado à condição de satisfação indefinida do outro, o que distancia sem cessar o ideal perseguido” (p.162).

Nas equações apresentadas por Piaget (1941/1973), o primeiro sujeito realiza uma ação ao segundo que sentirá uma satisfação. Tal satisfação gerará neste sujeito uma dívida para com o primeiro, que é traduzida em uma valorização da ação por ele realizada (Ação α = satisfação $\acute{\alpha}$, satisfação $\acute{\alpha}$ = dívida $\acute{\alpha}$, dívida $\acute{\alpha}$ = valorização α , valorização α = ação α). A ação é proporcional ao valor e a satisfação à dívida: anulam-se, compensam-se (p.128). Assim: “[...] O indivíduo α é valorizado por $\acute{\alpha}$ proporcionalmente ao serviço que lhe foi prestado”(p.121). E ainda: o valor da ação quem dá não é o próprio indivíduo, mas o efeito no outro. Esta primeira equação, amparada na ação do primeiro sujeito resulta em uma segunda, que se ampara na resposta do segundo, ou seja, na realização dos valores.

Para que a relação simétrica seja possível deve haver um mínimo de escalas comuns de valores. E, havendo a mesma, configura-se uma ‘classe co-valorizante: “Chamaremos, pois, de classe de co-valorizantes” todo conjunto de indivíduos que trocam seus valores segundo uma escala comum” (PIAGET, 1941/1973, p.132). Esta relação, produto do respeito mútuo, também é chamada de ‘recíproca’. Nesse sentido (PIAGET, 1941/1973, p.147): “[...] Desde então, não existirão mais entre eles (sujeitos) relações de autoridade à obediência de ordens, instruções, etc., mas relações de simples acordo mútuo”. A valorização recíproca é condição da reciprocidade e, por sua vez, necessita de uma escala comum de valores.

Além de trabalhar com a cooperação como ‘relação simétrica’, Piaget (1941/1973) também amplia sua compreensão sobre o sentimento de respeito, sobre o que considera um ato moral e diferenciando a ‘moral do dever’ da ‘moral da reciprocidade’.

Sobre o respeito, diz que respeitar uma pessoa não significa respeitar suas regras. Não é um sentimento a uma lei moral ou coletiva (como propunha Kant e Durkheim) e, sim, aos indivíduos. O respeito está relacionado ao tipo de relação que se estabelece. Assim: “[...] respeito unilateral ou a valorização não recíproca de dois indivíduos” (PIAGET, 1941/1973, p.146). No respeito unilateral a pessoa adota a escala de valores da pessoa respeitada enquanto o inverso não é verdadeiro e quem respeita reconhece o outro e dá o direito de dar ordens. É o que ele chama de ‘moral do dever’. Nesse sentido:

[...] permanece essa diferença essencial que no caso da obrigação por dever a norma é recebida completamente feita, sendo assim *heterônoma*, enquanto no caso da construção por reciprocidade, os indivíduos obrigados pela norma colaboram eles mesmos e de forma *autônoma* para a sua elaboração. Por outro lado, acontece que a moral e o dever podem impor todas as espécies de prescrições e de imperativo, cujo conteúdo é vulgar e sem relação com o das normas de reciprocidade (PIAGET, 1941/1973, p.148-149)

A cooperação, resultada do respeito mútuo e associada à relação simétrica, configura a ‘moral da reciprocidade’. Embora Piaget (1941/1973) não trate ainda, aprofundadamente, sobre as condições cognitivas que permitem que esta moral seja possível, ele já anuncia elementos da diferenciação quando explica sobre o ‘ato moral’: “[...] a troca simples se efetua no ponto de vista próprio, o ato moral se coloca no ponto de vista do outro” (p.141). Colocar-se no ponto de vista do outro supõe diferenciação, descentração cognitiva, o que ele irá explorar melhor no terceiro período por ‘coordenações de ponto de vista’.

No texto de 1944, Piaget (1944/1973) se detém no conceito de respeito e busca diferenciá-lo de ‘reconhecimento’. Neste texto, além de tratar o respeito como um sentimento, ele enfatiza que o mesmo é construído (por isso pode ser superado – de unilateral para mútuo). Assim: “[...] o sentimento interindividual mais característico da vida moral é o respeito” (p.214). O reconhecimento, por sua vez, não é construído, é dado.

[...] Anteriormente a qualquer codificação ou coordenação intelectual, não podemos viver com outra pessoa sem “reconhecer” seus direitos. É assim que, independente de qualquer regulamentação, cada membro “reconhece intuitivamente” uma associação nova à qual adere, e se obriga por isso mesmo a não destruí-la ou abandoná-la. O reconhecimento é, pois, o sentimento jurídico elementar; é um “ato intuitivo” e não “refletido”, isto é, um dado e não uma construção (p.217).

Aliado ao sentimento de respeito, o reconhecimento passa a ter outra significação, que é a ‘gratidão’, ou seja, “reconhecimento no sentido pessoal do termo”(PIAGET 1944/1973, p.220). Ainda sobre a diferença entre o respeito e o reconhecimento:

Primeiramente, está claro que o reconhecimento de um poder sentido como válido não poderia preceder geneticamente o respeito, sendo um sentimento mais intelectualizado e mais abstrato que o último, mas é ulterior em seu desenvolvimento, ou contemporâneo dele; o reconhecimento aparece assim como um produto de diferenciação a partir do respeito mesmo ou de uma fonte comum (p.219).

[...] o respeito é um sentimento de indivíduo a indivíduo que exprime o valor atribuído, seja por aquele que se sente inferior ao que julga superior (respeito unilateral), seja por um dos dois ao outro e reciprocamente (respeito mútuo); consiste, pois, num sentimento essencialmente pessoal, isto é, que avalia uma

“pessoa” como tal, bem diferenciada dos outros indivíduos e considerada como um todo único (p.219).

Ao tratar o ‘reconhecimento’ como um produto da diferenciação, pode-se dizer que ele considera que ‘reconhecer’ é posterior e coexistente ao respeito unilateral, que também se estabelece após a diferenciação. Na heteronomia moral, possivelmente o reconhecimento estará mais atrelado ao respeito, mas com o desenvolvimento do respeito mútuo, o reconhecimento pode se dizer ‘objetivado’, com isso o sujeito pode vir a reconhecer o outro com quem se relaciona mesmo que este não lhe seja significativo afetivamente. Esta atitude, pensada do ponto de vista da cooperação, corresponde à consideração do ponto de vista do outro sem necessidade de aceitação e tampouco de abandono do ponto de vista próprio, atitude anteriormente caracterizada como ‘método da cooperação’.

Em 1945, no texto sobre “As operações lógicas e a vida social” (PIAGET, 1945/1973) a novidade apresentada com relação aos outros textos é o destaque às condições lógicas que são necessárias para a cooperação. Inclusive o próprio conceito ‘cooperação’ aparece destacado. São trazidos os termos ‘agrupamento’, ‘lógica’, ‘operação’ para explicar o desenvolvimento do egocentrismo para descentração (ainda que não utilize esses dois últimos termos). Piaget (1945/1973) explica o desenvolvimento da lógica para justificar que condições são necessária em uma relação de equilíbrio (simétrica, recíproca, cooperativa).

A origem da lógica é explicada da seguinte forma: “A psicologia da criança mostra que a lógica não é inata no ser humano, mas que se constrói em função das relações de reciprocidade” (PIAGET, 1945/1973, p.171). E mais:

É desde as funções sensório-motrizas iniciais, que se torna necessário procurar desenvolver os processos dos quais o equilíbrio ulterior conduzirá à lógica. [...] Ora, a organização dos “esquemas” sensório-motrizes, sem serem naturalmente comparáveis por sua estrutura à dos conceitos próprios ao pensamento ulterior, o anuncia entretanto do ponto de vista funcional e constitui assim uma espécie de lógica dos movimentos e das percepções (Id, p.173-174).

O egocentrismo predominante no início do desenvolvimento, no período sensório motor, e caracterizado por “[...] indiferenciação relativa do ponto de vista próprio e do ponto de vista do outro” (PIAGET, 1945/1973, p.179) cederá a partir da diferenciação que o sujeito consegue estabelecer com relação ao outro com quem se relaciona. A ‘lógica’ sensório-motora só é pré-lógica com relação à diferenciação (que é crescente) e à reversibilidade operatória. Assim:

[...] é necessário conceber o desenvolvimento da lógica como uma passagem progressiva da ação efetiva e irreversível à operação ou ação virtual e reversível. Pode-se, pois, interpretar a lógica como a forma de equilíbrio terminal das ações, forma de equilíbrio para a qual tende toda evolução sensorio-motriz e mental, porque não há equilíbrio senão na reversibilidade. O “agrupamento” aparece assim como a estrutura exprimindo este equilíbrio, e é neste ponto que se torna necessário formulá-lo para compreender o que se vai seguir (Id, p.178).

Nesse sentido, a lógica sensorio-motora já apresenta esquema e necessidade de equilíbrio. A lógica dos esquemas, com a representação e o advento das operações, transforma-se em ‘agrupamentos’. Assim:

O “agrupamento” não é assim senão um sistema de substituições possíveis, seja no centro de um pensamento individual (operações da inteligência), seja de um indivíduo a outro (cooperação). Estas duas espécies de substituições constituem então uma lógica geral, ao mesmo tempo coletiva e individual, que caracteriza a forma de equilíbrio comum tanto às ações cooperativas quanto às individualizadas (PIAGET, 1945/1973, p. 196).

O que diferencia a lógica de agrupamentos, já operatória por contar com a reversibilidade, é a relação de cada grupo com seus demais. Com relação à capacidade de cooperação, entende-se que acontece concomitante. A lógica dos agrupamentos é trazida por Piaget (1945/1973) como a ‘lógica de classes’ e, com o desenvolvimento da possibilidade de ampliar as relações lógicas, cede cada vez mais espaço para a ‘lógica das relações’. Assim:

Quanto à lógica, ela preenche, neste mecanismo de conjunto, duas funções particulares comuns à atividade individual e às interações coletivas. Uma função de equilibração, primeiramente: a lógica é uma coordenação das crenças, que afasta as contradições e assegura a síntese das tendências conciliáveis. Uma função de “majoração”, por outro lado; ela tende sempre para uma certeza maior, e procura assim preencher as crenças frágeis por outras sólidas (p.170).

A lógica das relações, já mencionada no primeiro período, é, neste texto, explicada por suas condições endógenas, e não apenas vista somente pela manifestação social (nas trocas sociais, como coordenação de pontos de vista). Em função disso, Piaget (1945/1973) aponta como condições de equilíbrio na relação: “Em suma, o equilíbrio de uma troca de pensamento supõe assim: 1º, um sistema comum de sinais e de definições; 2º, uma conservação das proposições válidas obrigando quem as reconhece como tais, e 3º, uma reciprocidade de pensamento entre os parceiros” (p.186).

A cooperação está relacionada às operações lógicas, assim como a heteronomia moral e as relações de coação estão relacionadas ao pensamento intuitivo, já que “[...] As obrigações funcionam, com efeito, num sentido somente, e não no sentido recíproco” (PIAGET, 1945/1973, p.190). E mais: “Assim como existe estreita conexão entre o egocentrismo do pensamento e seu caráter intuitivo, constatamos, também, uma correlação íntima entre a cooperação e o desenvolvimento das operações lógicas” (Id, p.180) e “[...] a troca sob sua forma cooperativa adquire caráter normativo de ordem operatória e não mais simplesmente intuitivo” (Id, p.192).

O conceito de cooperação é pontuado neste texto trazendo as seguintes características: “A cooperação social é, ela também, um sistema de ações, ações interindividuais e não simplesmente individuais, mas ações mesmo, e conseqüentemente submetidas a todas as leis que as caracterizam” (PIAGET, 1945/1973, p.182). E mais:

[...] No plano da cooperação social, o equilíbrio das crenças e sua majoração não têm nada de contraditório, como mostram, por exemplo, as relações coletivas intervindo na colaboração científica, ou mesmo numa democracia que funciona normalmente. Logo, no plano do pensamento individual em vias de socialização (o egocentrismo infantil), não há equilibração nem majoração sistemáticas de crenças, enquanto estas funções atingem uma transformação real do espírito no nível somente das personalidades ao mesmo tempo autônomas e se obrigando reciprocamente graças aos laços cooperativos (p.171-172).

A cooperação une dois processos: moral ou social e lógico. Ao mesmo tempo em que a lógica das relações é um produto das relações de cooperação em que predomina o respeito mútuo, a socialização dos sujeitos que os leva ao respeito mútuo depende do desenvolvimento lógico, através da diferenciação e da manutenção das proposições. Assim (PIAGET, 1945/1973, p.181):

Se o progresso lógico anda assim ao lado da socialização, deve-se dizer que a criança se torna capaz de operações racionais, posto que seu desenvolvimento social a torna apta à cooperação, ou deve-se admitir, pelo contrário, que são estas aquisições lógicas individuais que lhe permitem compreender as outras e que a conduzem assim à cooperação? Pois as duas espécies de progresso andam exatamente lado a lado, a questão parece sem solução, exceto dizendo que constituem dois aspectos indissociáveis de uma única e só realidade, ao mesmo tempo social e individual.

E para explicar o progresso lógico que fundamenta a lógica das relações (também trazida por Piaget (1945/1973) como ‘lógica das proposições’), o conceito de ‘operação’ é explorado: então é diferenciado o pensamento intuitivo do operatório, sendo a conservação e a reversibilidade as principais características que diferenciam o último do primeiro. Nesse sentido: “[...] uma operação não aparece nunca num estado isolado: não é uma ação particular que, num momento dado, é concebida como reversível” (Id, p.175) e

[...] Reunir ou dissociar, seriar num sentido ou noutro, fazer corresponder, etc., adquirem, pois, a posição destas ações componíveis e reversíveis que permitem a antecipação e a reconstituição, não mais somente pela imagem ou intuição, mas pela dedução necessária. Donde a grande descoberta que marca, na criança, o começo do pensamento operatório: a conservação de um todo (de um conjunto de elementos ou de uma quantidade de líquido, de massa para modelar, etc.) quaisquer que sejam as transformações internas efetuadas sobre as partes (Id, p.175).

O pensamento operatório inicial está amparado nas ações concretas e neste período “a criança se torna capaz de cooperação, isto é, não pensa mais em função dela só, mas da coordenação, real ou possível, dos pontos de vista” (p.180). Quando o pensamento operatório ultrapassa o período das ações concretas e transforma-se em abstrato, o sujeito é capaz de antecipação dos fatos e da elaboração de hipóteses.

Ainda neste texto de 1945, Piaget (1945/1973) retoma as duas relações sociais nas quais ele explica as modificações no pensamento dos sujeitos:

Existem, efetivamente, dois tipos extremos de relações interindividuais: a coação, que implica uma autoridade e uma submissão, conduzindo assim à heteronomia, e a cooperação, que implica igualdade de direito ou autonomia, assim como a reciprocidade entre personalidades diferenciadas. É evidente que entre estes tipos-limites toda uma série de outras relações devem ser previstas. [...] A coação transforma então o indivíduo muito menos profundamente que a cooperação, e se limita a se recobrir com fina camada de noções comuns, não diferindo, em sua estrutura, das noções egocêntricas (p.168).

As relações sociais e as contribuições que elas trazem para o desenvolvimento dos sujeitos, bem como para o desenvolvimento da cooperação destes sujeitos são retomadas no texto “A educação da liberdade” (PIAGET, 1945/1998), mas direcionadas à educação. Neste texto Piaget (1945/1998) tanto retoma sobre as relações sociais como, também, sobre o método do *self-government* no intuito de explicar que a liberdade relacionada à autonomia e a

cooperação é aquela que se fundamenta na lógica das relações e não no pensamento intuitivo egocêntrico. Assim:

[...] A cooperação é o conjunto das interações entre indivíduos iguais (por oposição às interações entre superiores e inferiores) e diferenciados (em contraposição ao conformismo compulsório). [...] A cooperação supõe, então, a autonomia dos indivíduos, ou seja, a liberdade de pensamento, a liberdade moral e a liberdade política (Id, p. 153).

Neste texto o autor destaca as características da cooperação, relacionando-a à política: “Mas é preciso compreender que a liberdade, oriunda da cooperação, não é anomia ou anarquia: ela é autonomia; ou seja, a submissão do indivíduo a uma disciplina que ele mesmo escolhe e para a constituição da qual ele colabora com toda sua personalidade” (PIAGET, 1945/1998, p.154). E mais: “É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar sob um regime autoritário. Pensar é procurar por si mesmo, é criticar livremente e é demonstrar de maneira autônoma. O pensamento supõe, portanto, o livre jogo das funções intelectuais, e não o trabalho sob coerção e a repetição verbal” (p. 154). Ainda, sobre as características da liberdade de pensamento:

Não é livre o indivíduo que está submetido à coerção da tradição ou da opinião dominante, que se submete de antemão a qualquer decreto da autoridade social e permanece incapaz de pensar por si mesmo. Tampouco é livre o indivíduo cuja anarquia interior impede-o de pensar e que, dominado por sua imaginação ou por sua fantasia subjetiva, por seus instintos e por sua afetividade, é jogado de um lado para o outro entre todas as tendências contraditórias de seu eu e de seu inconsciente. É livre, em contrapartida, o indivíduo que sabe julgar, e cujo espírito crítico, o sentido da experiência e a necessidade de coerência lógica colocam-se a serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos e independente de toda autoridade exterior (Id, p. 154).

Nota-se então que, neste segundo período, o conceito de cooperação teve sua explicação ampliada pelas condições lógicas do pensamento e pelo conceito de liberdade. As condições lógicas da cooperação e as contribuições que elas trazem para as relações sociais também aparecem no terceiro período da obra piagetiana. No terceiro período de sua obra, Piaget debruça-se sobre o conceito de operação (anunciado no segundo período) e, com isso, a cooperação é relacionada à coordenação de pontos de vista. Poucas vezes é enfatizado o conceito de cooperação, nomeando-o.

2.3. A COOPERAÇÃO NO TERCEIRO E NO QUARTO PERÍODO DA OBRA

No terceiro período predomina a explicação intelectual da cooperação. Conforme Montangero e Maurice-Naville (1998), Piaget “interessa-se pela noção de cooperação no quadro de seu ensino de sociologia na Universidade de Genebra” (p.124) e “o conceito é definido privilegiando o acento do aspecto estrutural e lógico em detrimento do aspecto funcional e sociológico” (p.124). A cooperação não aparece mais como determinante no desenvolvimento cognitivo e a relação entre a lógica do pensamento e as relações sociais são revistas através de outros conceitos como ‘forma’ e ‘conteúdo’, trazidos no final deste período. Neste período é trazida, ainda, outra novidade essencial para o conceito de cooperação – este passa a ser explicado como co-operação, em função da explicação do próprio conceito de operação, que se torna um advento à cooperação, já que a co-operação são “operações efetuadas em comum” (Id, 124).

O terceiro período da obra, que se estende do final dos anos 30 ao fim dos anos 50, explora o conceito de operação, explicando a passagem do pensamento intuitivo ao operatório, bem como a passagem do operatório concreto ao formal. São referidos os conceitos de ‘agrupamento’, ‘operação’, ‘reversibilidade’ e o ‘grupo INRC’ (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998).

Neste estudo foram selecionados alguns textos significativos para a compreensão do conceito de cooperação. O primeiro deles intitulado “A explicação em sociologia” (PIAGET, 1951/1973) trata da explicação da lógica e da contribuição da operação no desenvolvimento como também do desenvolvimento da descentração, apresentando a cooperação como permeando este processo. Dessa forma, explica o desenvolvimento da descentração nas trocas sociais partindo de uma indiferenciação, ou seja: “[...] as trocas interindividuais das crianças de 2 a 7 anos são caracterizadas por um egocentrismo que permanece a meio caminho do individual e do social, e que pode definir-se por uma indiferenciação relativa do ponto de vista próprio e do ponto de vista do outro” (p.99). A indiferenciação se modifica com o pensamento operatório, com a capacidade de substituição de pontos de vista. Assim:

[...] a criança torna-se capaz de colaboração mais seguida com seus parentes, de troca e coordenação de pontos de vista [...] Ela se torna assim sensível à contradição e capaz de conservar dados anteriores, isto é, que os começos da cooperação na ação e no pensamento ocorrem juntos a um agrupamento sistemático e reversível das relações e operações (PIAGET, 1951/1973, p.99).

E mais:

[...] O indivíduo começa por ações irreversíveis, não compostas logicamente entre elas, e egocêntricas, isto é, centradas sobre elas mesmas e sobre seu resultado. A passagem da ação à operação supõe, pois, no indivíduo, uma descentração fundamental, condição do agrupamento operatório, e que consiste em ajustar as ações umas às outras, até compô-las em sistemas gerais aplicáveis a todas as transformações: ora, são precisamente estes sistemas que permitem unir operações de um indivíduo às dos outros (p.105).

Nestas explicações, Piaget (1951/1973) traz aspectos característicos da cooperação que são a diferenciação (por oposição à indiferenciação egocêntrica) e a substituição de pontos de vista. Com estas condições que o pensamento operatório traz, o sujeito tem a possibilidade de operar com o outro com quem age, daí o significado da co-operação. “[...] cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondências, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros” (p.105). E ainda: “[...] em vez de traduzir um sistema de tradições obrigatórias, a cooperação que é a fonte dos “agrupamentos” de operações racionais, prolonga, pois, sem mais, o sistema das ações mesmas e das técnicas” (p.64).

Outro texto que serviu de base para o aprofundamento do conceito de cooperação neste terceiro período é de 1954, “Inteligência e Afetividade” Nesta obra, Piaget (1954/ 2005) apresenta o paralelismo existente entre a estrutura cognitiva e a “estrutura afetiva”, trazendo esta última entre aspas por se tratar de uma estruturação que é dependente da cognitiva, já que os sentimentos são dados e não construídos de antemão. Com o desenvolvimento, os sentimentos elementares se modificam em função do suporte encontrado na estrutura cognitiva. Assim: “[...] hay una especie de esquematismo de los sentimientos, de la misma manera que hay esquemas de la inteligencia: la construcción del complejo es análoga a la construcción progresiva de una escala de valores, comparable a un sistema de conceptos y de

relaciones” (p.30)¹⁰. Ou ainda: “[...] los sentimientos, sin ser por ellos mismos estructurados, se organizan estructuralmente intelectualizándose” (p.31)¹¹.

Na relação apresentada entre inteligência e afetividade, Piaget (1954/2005) defende que estas duas dimensões do desenvolvimento sempre estão relacionadas e não podem ser analisadas de forma dicotômica, sem respeitar que um aspecto permeia o outro. Carretero (apud PIAGET, 1954/2005) traz que Piaget compara a afetividade ao motor de um automóvel, ou seja, sendo necessário para sua movimentação mas sem a capacidade de modificar a estrutura do motor: “Así, la afectividad es el motor, la causa primera del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa” (p.8)¹². E mais:

[...] el comportamiento inteligente es como la actividad de un automóvil, en el sentido de que sin la gasolina de la afectividad es imposible que se produzca el movimiento del pensamiento pero, por otro lado, dicha energía no explica lo que sucede en el motor del auto al producirse la combustión, no da cuenta de las interioridades lógicas del razonamiento (p.10)¹³.

Para romper com a dicotomia entre a inteligência a afetividade, Piaget (1954/2005) propõe que “En las formas mas abstractas de la inteligencia, los factores afectivos siempre intervienen” (p.19)¹⁴ e, “[...] si bien la afectividad no puede modificar las estructuras, interviene constantemente en los contenidos” (p.28)¹⁵. Com esta explicação ele aponta a

¹⁰ “[...] há uma espécie de esquematismo dos sentimentos, da mesma maneira que há esquemas de inteligência: a construção deste complexo é análoga à construção progressiva de uma escala de valores, comparável a um sistema de conceitos e relações” (Tradução livre).

¹¹ “[...] os sentimentos, sem ser por eles mesmos estruturados, se organizam estruturalmente intelectualizando-se” (Tradução livre).

¹² “Assim, a afetividade é o motor, a causa primeira do ato de conhecer; é o mecanismo que origina a ação e o pensamento, o qual implica afirmar que todo o ato de desejo é um ato de conhecimento e vice-versa” (Tradução livre).

¹³ “o comportamento inteligente é como a atividade de um automóvel, no sentido de que sem a gasolina da afetividade é impossível que se produza o movimento do pensamento mas, por outro lado, tal energia não explica o que acontece no motor do carro ao produzir a combustão, não dá conta das interioridades lógicas da razão”. (Tradução livre).

¹⁴ “Nas formas mais abstratas da inteligência, os fatores afetivos sempre intervêm” (Tradução livre).

¹⁵ “Se a afetividade não pode modificar as estruturas, intervêm constantemente nos conteúdos” (Tradução livre).

relação entre forma e conteúdo, ou entre estrutura e funcionamento, que são correlativas à explicação afetividade e inteligência. Traz ainda:

[...]Todo o comportamiento sea cual sea, contiene necesariamente estos dos aspectos, cognitivo e afectivo. Nos parece entonces más exacto sustituir la dicotomía de la inteligencia y de los sentimientos por la distinción entre *comportamientos orientados a los objetos y comportamientos orientados a las personas* (p.104) ¹⁶.

Com relação ao conceito de cooperação a obra traz contribuições significativas, pois, além de retomar o termo não somente relacionado ao aspecto estrutural cognitivo, mostra sua relação com a intervenção da *vontade* no desenvolvimento do sujeito. A vontade representa no plano afetivo o que a operação representa no plano cognitivo.

No paralelismo feito entre inteligência e afetividade, Piaget (1954/2005) descreve os estádios do desenvolvimento redistribuindo-os em seis etapas para melhor explicar as relações existentes. Ele inicia sua descrição (estádio I) relacionando os reflexos com as primeiras tendências instintivas ou emoções. No estágio II, ainda englobado no período sensório motor, relaciona o aparecimento das primeiras percepções diferenciadas com os sentimentos de prazer e dor. Ainda no período sensório-motor encontra-se o estágio III, em que a criança reage ao êxito ou ao fracasso utilizando-se da finalidade – tal finalidade marca o aparecimento do sistema de valores. Nesta etapa a descentração já está iniciada. O estágio IV já se encontra dentro do estágio pré-operatório e é onde surgem os primeiros sentimentos morais, tratados como *seminormativos*, já que ainda não são sentimentos autônomos. No estágio das operações concretas (V), o principal advento é a *vontade* que, como explicada anteriormente, se relaciona à operação. A vontade é uma regulação de tendências, de sentimentos, em que o sujeito é capaz de deixar aquilo que seria a segunda opção como primordial porque a embasa em uma escala de valores mais ampla. Assim: “Con respecto a la noción de operación, la reencontramos en la vida afectiva con la voluntad” (p.30)¹⁷ e “¿Puede pretenderse, sin

¹⁶ “Todo o comportamento, seja qual for, possui, necessariamente estes dois aspectos, cognitivo e afetivo. Nos parece então mais correto substituir a dicotomia da inteligência e dos sentimentos pela distinção entre *comportamentos orientados aos objetos e comportamentos orientados às pessoas*” (Tradução livre).

¹⁷ “A respeito da noção de operação, a reencontramos na vida afetiva com a vontade” (Tradução livre).

embargo, que exista en el plano afectivo, el equivalente a las operaciones de la inteligencia? Es en el acto de la voluntad donde encontraremos esta analogía” (p.89)¹⁸. Ou ainda:

[...] la voluntad es una regulación de segundo grado, una regulación de regulaciones, así como la operación en el plano intelectual es una acción sobre las acciones. En otras palabras, la expresión de la voluntad es la conservación de los valores y el acto de voluntad consiste en subordinar la situación dada a una escala permanente de valores (p.95)¹⁹.

No estágio das operações formais (VI), Piaget (1954/2005) retoma o conceito de personalidade, apresentado desde o primeiro período de suas obras, colocando que a personalidade elabora-se a partir da inserção do sujeito na vida social com a capacidade de descentração suficiente para que substitua seu próprio ponto de vista e opere com os demais sujeitos. Assim:

[...] la personalidad no es idéntica al yo, e incluso podría decirse que se orienta en un sentido opuesto. Efectivamente, el yo es la actividad propia, centrada en sí misma, mientras que la personalidad se constituye durante la inserción con la vida social, y en consecuencia supone una descentración y una subordinación al ideal colectivo (p.101)²⁰.

O processo de descentração é também explicado nesta obra, trazendo como condições a conservação das situações, sua contextualização e a capacidade de, nas operações formais, tanto relacionar os acontecimentos com outros fatos como antecipar consequências:

[...] El sujeto debe dominar la configuración perceptiva del momento, liberarse de ella para hacer aparecer las relaciones que no están dadas en un comienzo: este es un mecanismo de *descentración*. La descentración permite dominar la situación

¹⁸ “Pode pretender-se, sem dúvida, que exista no plano afetivo, o equivalente às operações da inteligência? É no ato de vontade que encontramos esta analogia” (Tradução livre).

¹⁹ “a vontade é uma regulação de segundo grau, uma regulação de regulaciones, assim como a operação no plano intelectual é uma ação sobre ações. Em outras palavras, a expressão de vontade é a conservação de valores e o ato de vontade consiste em subordinar uma dada situação a uma escala permanente de valores” (Tradução livre).

²⁰ “a personalidade não é idêntica ao eu, e inclusive poderia se dizer que se orienta em um sentido oposto. Efectivamente, o eu é a atividade própria, centrada em si mesma, enquanto que a personalidade se constitui durante a inserção na vida social, e em consequência supõe uma descentração e uma subordinación ao ideal coletivo” (Tradução livre).

presente relacionándola con situaciones anteriores, y, si es preciso anticipándola. Así es como tiene lugar una operación intelectual (p.93)²¹.

Ainda nesta mesma obra, Piaget (1954/2005) retoma o conceito de respeito mútuo, também característico das relações de cooperação apontadas desde o primeiro período de sua obra. O respeito mútuo é definido da seguinte forma: “El respeto mutuo ocasiona la necesidad de la no contradicción moral: no puede al mismo tiempo valorizar a su compañero y actuar de manera que sea desvalorizado por él” (p.97-98)²² e “[...] este respeto no es una reciprocidad cualquiera, sino precisa y específicamente, una reciprocidad de puntos de vista”²³ (p.98).

A escolha das obras até então citadas neste terceiro período da obra piagetiana tem uma importância fundamental para a exploração do conceito de cooperação: a de enfatizar que a cooperação também não pode ser estudada de uma forma dicotômica, prevalecendo o aspecto cognitivo ou o aspecto afetivo e social, o conceito de cooperação sustenta a relação interdependente da cognição e da moral. Se operação está apoiada na cognição e a vontade no afeto, cooperação não pode estar relacionada somente a um ou outro, já que contém os dois aspectos: cognitivo e afetivo.

Outra obra trazida neste estudo e que é apresentada como significativa também por Montangero e Maurice-Naville (1998) é do ano de 1955, intitulada “Da lógica da criança à lógica do adolescente” (PIAGET e INHELDER, 1955/ 1976). Para este estudo, enfocou-se a última parte da obra, principalmente o capítulo que trata sobre o pensamento do adolescente no qual se retoma o conceito de personalidade, compreendido dentro da lógica das proposições e relacionado à cooperação, além, de trazer explicações sobre o desenvolvimento do egocentrismo, mostrando, inclusive, um egocentrismo característico do adolescente. Nesse sentido colocam:

²¹ “O sujeito deve dominar a configuração perceptiva do momento, libertar-se dela para fazer aparecer as relações que não estão dadas no início: este é um mecanismo de *descentração*. A *descentração* permite dominar a situação presente relacionando-a com situações anteriores, e, quando preciso, antecipando-a. Assim acontece com a operação intelectual” (Tradução livre).

²² “O respeito mútuo ocasiona a necessidade da não-contradição moral: não pode ao mesmo tempo valorizar seu companheiro e atuar de maneira que seja desvalorizado por ele” (Tradução livre).

²³ “este respeito não é uma reciprocidade qualquer, senão precisa e especificamente, uma reciprocidade de pontos de vista” (Tradução livre).

[...] (o adolescente) ao pensar no ambiente em que procura localizar-se, pensará em sua atividade social nesse ambiente social e nos meios de transformá-lo. Disso decorre uma relativa indiferenciação entre seu ponto de vista de indivíduo chamado a construir seu programa de vida e o ponto de vista do grupo que ele deseja transformar (PIAGET e INHELDER, 1955/1976, p.255).

Quando trata sobre o pensamento do adolescente, Piaget e Inhelder (1955/1976) enfocam também o aspecto social, porém, a obra fundamenta-se principalmente no aspecto cognitivo, essencialmente na explicação do conceito de operação – o que, por sua vez, interessa ao conceito de cooperação, já que este supõe “operação em conjunto”. Sobre a operação trazem:

[...] As operações concretas são as operações de primeira potência, pois se referem diretamente aos objetos; essa é, por exemplo, a construção de relações entre elementos dados. No entanto, é possível também construir relações entre relações, e estas relações de relações serão, por exemplo, as proporções. [...] Neste sentido, as proporções supõem as operações de segunda potência e podemos dizer o mesmo da lógica das proposições, pois as operações interproposicionais se referem a enunciados cujo conteúdo intraproposicional é formado por operações de classes e relações (p.191).

No que se refere à cooperação, enquanto operação concreta, o sujeito não consegue relativizar as situações sociais, apropriando-se do contexto de forma que consiga relacioná-lo a outros. Esta relativização é conquistada nas operações formais, quando as situações sociais não são analisadas somente pelos fatos atuais, mas comparadas a outros ocorridos, também com antecipações e, embora não seja dito nesta última obra, com a contribuição da vontade de forma mais descentralizada, comportando uma escala de valores cada vez mais elaborada.

Sobre a personalidade, a obra retoma o que fora dito no texto de 1954, trazendo:

[...] a personalidade se orienta em sentido inverso ao do eu: se o eu é naturalmente egocêntrico, a personalidade é o eu descentralizado. [...] a personalidade é a submissão do eu a um ideal que encarna, mas que o ultrapassa e ao qual se subordina; é a adesão a uma escala de valores, não abstrata, mas relativa a uma obra; portanto, é a adoção de um papel social, mas não preparado como uma função administrativa, e sim de um papel que o indivíduo irá criar ao representar (PIAGET e INHELDER, 1955/1976, p.259).

O conceito de cooperação ganha, neste terceiro período, uma caracterização mais cognitiva mas que não se reduz a isso, já que o texto presente nos Estudos Sociológicos (PIAGET, 1951/1973) e o texto sobre Inteligência e Afetividade (PIAGET, 1954/2005) tratam tanto do aspecto cognitivo como social e afetivo. É necessário, no entanto, destacar que a

cooperação não é enfatizada nestes textos como aconteceu no primeiro período da obra piagetiana.

Nos períodos seguintes, tanto no de transição como no quarto período, conforme colocam Montangero e Maurice-Naville (1998) a cooperação é abordada enquanto “coordenação de perspectivas”, mas na explicação sobre a psicogênese das operações não é retomado explicitamente o conceito de cooperação. Os autores trazem que Piaget não quisera acentuar o aspecto social no desenvolvimento para evitar interpretações empiristas, as quais atribuem um papel primordial ao social em detrimento do cognitivo. Embora exista este ponto de vista, esta tese considera que quando Piaget trata sobre o conceito de operação ele não deixa de estar tratando, ainda que inferencialmente, sobre o conceito de cooperação. Nesse sentido, quando Montangero e Maurice-Naville apresentam o período de transição, entre o final dos anos 50 e o final dos anos 60, e o quarto período, compreendendo os textos publicados nos anos 70, pode-se considerar que a cooperação continua sendo explicada através do conceito de operação e, mais adiante, trazida na explicação da abstração reflexionante.

A relação proposta entre a cooperação e a abstração reflexionante está baseada no conceito de *reflexão*. Para melhor compreensão, torna-se necessário lembrar que o processo de abstração reflexionante parte da coordenação das ações (que desde já pode ser comparada com a coordenação de perspectivas trazidas pelos autores Montangero e Maurice-Naville (1998)). Dessa forma, entenderíamos “coordenação de perspectivas” nas relações sociais como “coordenações de pontos de vista”. A coordenação consiste que extrair (abstrair) conteúdos através do *reflexionamento* e pondo-os em relação através de *reflexão*. A reflexão só é possível porque os conteúdos abstraídos são conservados. Esta reflexão, quando compreendida em um pensamento formal, relaciona os conteúdos tendo como necessidade a manutenção de uma coerência e a não contradição entre eles. Aí está outra condição da cooperação. O reflexionamento e a reflexão transformam o primeiro conteúdo em uma nova forma, produto da reflexão e esta, por sua vez, será tratada com o conteúdo de novas abstrações. Esta relação forma e conteúdo relaciona-se ao conceito de cooperação quando apresenta características semelhantes (referindo-se ao exemplo anterior). Porém não é abordada por Piaget esta relação, como já apresentaram os autores Montangero e Maurice-Naville (1998).

2.4. AS DUAS FORMAS DE ENTENDER A COOPERAÇÃO

Na abertura deste capítulo haviam sido anunciados os dois principais aspectos da cooperação: um relacionado ao aspecto cognitivo ou intelectual e outro relacionado ao aspecto moral, social ou afetivo. Além disso, de acordo com a exploração feita nos períodos da obra piagetiana, mostrou-se que, mesmo havendo uma atenção diferenciada sobre cada aspectos, eles se relacionam de forma paralela, sendo que o primeiro traz condições para o desenvolvimento do segundo.

Os autores Montangero e Maurice-Naville (1998) relacionam o aspecto intelectual da cooperação com o ‘método’ enquanto que o aspecto moral e social é tratado como ‘produto’, representado pela autonomia da consciência, assim:

Durante a primeira parte de sua obra, Piaget atribui ao ‘método’ de cooperação um papel capital no desenvolvimento – isso, evidentemente, no plano social onde a cooperação conduz à solidariedade, à autonomia e à ideia de justiça, portanto à construção de valores; no plano intelectual também, onde esse processo, liberando a criança de sua atitude egocêntrica, permite acesso à lógica. A cooperação é, por outro lado, no nível das relações interindividuais, o equivalente da reciprocidade lógica (p.123).

A cooperação como metodologia se refere à capacidade dos sujeitos de coordenar pontos de vista, colocando-se como expectador do outro com quem se relaciona e buscando entender as proposições deste (capacidade de assimilação). É uma capacidade sobretudo cognitiva, intelectual, já que não basta somente a disposição de escutar o outro. Ao levar em conta o ponto de vista do outro, o sujeito precisa ser capaz de conservá-lo e trazê-lo como conteúdo para a sua reflexão. O sujeito confronta, na sua reflexão, o ponto de vista do outro com o ponto de vista próprio e com isso torna-se capaz de pensar através de outros patamares (processo de abstração reflexionante). Ainda que o ponto de vista próprio seja mantido, ele terá sido analisado e alterado na sua compreensão, já que a reflexão possibilita tomada de consciência. Este exercício de reflexão, tendo como conteúdo os pontos de vista apresentados nas relações sociais, caracteriza o método da cooperação. E ainda:

Na óptica de Piaget, considera-se, então, a cooperação como um processo, suscetível de degraus, muito mais do que um estado. É provavelmente o que faz Piaget dizer que a cooperação é um método: é uma prática que tende na direção de relações iguais, um conjunto de meios tendo importantes efeitos sobre os planos interindividuais e individuais (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998, p.122).

O produto que a cooperação possibilita é justamente o resultado deste método, que se traduz como “autonomia da consciência”, ou mesmo “lógica das relações”. A cooperação como produto está relacionada mais estreitamente com o aspecto moral, já que a moral necessita do desenvolvimento cognitivo mas compreende, também, o respeito mútuo, que é o ponto de partida da cooperação. O respeito é sentimento que oportuniza o dever e neste ponto que aparece a moral. A cooperação vista sob o aspecto da moral estará mais relacionada com solidariedade e com o respeito mútuo. É um produto porque é uma superação do respeito unilateral com a capacidade de descentrar-se cognitivamente e, então, advinda do próprio método descrito acima, que a origina ao mesmo tempo em que a descreve.

E a noção de cooperação se relacionará com a cooperação método ou com a cooperação produto? O que aparecerá na ação e representação das crianças provavelmente não será condizente com a metodologia nem com a autonomia da consciência. O que será possível analisar como noção é o que as crianças pensam ser a forma melhor de agir em conjunto com outras pessoas (outras crianças) possuindo um objetivo comum e, assim, buscar interpretar o percurso do pensamento desde a predominância do respeito unilateral até a possibilidade de desenvolvimento do respeito mútuo. Para essa análise, é necessário utilizar as duas formas de compreender a cooperação como conteúdos de reflexão para se alcançar a noção.

Quanto à trajetória do conceito na obra piagetiana, pode-se dizer que o autor parte de uma explicação da cooperação como produto das relações sociais baseadas no respeito mútuo e na autonomia moral para, depois, voltar-se à explicação do método da cooperação, através da explicação da lógica (muitas vezes de forma indireta, sem nomear o conceito ‘cooperação’).

3. O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE COOPERAÇÃO

O conceito de cooperação foi visto no capítulo anterior mostrando suas transformações e caracterizando-se no decorrer da obra piagetiana. Neste capítulo a abordagem será acerca de como se desenvolve nos sujeitos a capacidade de cooperar.

Pretende-se descrever o desenvolvimento da criança, ou do sujeito, do ponto de vista da cooperação, ou seja, aliando o desenvolvimento intelectual ou cognitivo ao desenvolvimento afetivo e moral. Para isso alguns conceitos da obra de Piaget são destacados, como: egocentrismo, descentração, realismo moral, heteronomia, autonomia, operação e valores. A explicação do ponto de vista da cooperação irá permear os estádios de desenvolvimento propostos por Piaget (sensório-motor, pré-operatório e operatório (concreto e formal)) relacionando aspectos cognitivos e afetivos. Tal relação já foi proposta pelo próprio Piaget (1954/2005), na obra “Inteligencia e afectividad” em que o autor mostra que existe “la indisoluble relación entre inteligencia y afectividad, entre conocer y desear²⁴” (p.7), bem como “[...] no hay dos desarrollos, uno cognitivo y otro afectivo, ni dos funciones psíquicas separadas, ni dos clases de objetos: todos los objetos son simultáneamente cognitivos y afectivos²⁵” (p.65). Nesta obra ele relaciona a inteligência e os sentimentos, sendo que o desenvolvimento dos sentimentos não modifica a inteligência, mas a fundamenta.

Neste paralelismo, Piaget (1954/2005) propõe seis movimentos principais no desenvolvimento, sendo que três destes movimentos estão presentes na inteligência sensório-motora e os outros três estão presentes na inteligência verbal, que abrange desde a inteligência pré-operatória até a operatório formal (tais movimentos são explicados ao longo deste capítulo).

3.1. A CRIANÇA SENSÓRIO-MOTORA E O INÍCIO DA SOCIALIZAÇÃO

A capacidade de cooperar não aparece espontaneamente, é uma superação do egocentrismo e da moral da obediência (heteronomia). Na criança sensório-motora o

²⁴ “a indissolúvel relação entre inteligência e afetividade, entre conhecer e desejar” (Tradução livre).

²⁵ “não há dois desenvolvimentos, um cognitivo e outro afetivo, nem duas funções psíquicas separadas, nem duas classes de objetos: todos os objetos são simultaneamente cognitivos e afetivos” (Tradução livre).

egocentrismo é predominante, pois ela não diferencia si mesma dos demais sujeitos inicialmente. No período sensório-motor não é possível cooperar e nem mesmo a criança avançou no desenvolvimento moral para a heteronomia. Neste período, a criança está numa fase de anomia e aos poucos, com a diferenciação entre si e os outros, terá condições de ir superando o egocentrismo inicial. Ela consegue assimilar as regularidades (horários de sono e alimentação, por exemplo), mas tais regularidades não representam normas morais, com sentimento de obrigatoriedade.

Os três primeiros movimentos presentes no paralelismo entre inteligência e afetividade e que configuram este período, são referentes: 1) aos aspectos hereditários (reflexos e emoções), 2) às primeiras aquisições e aos aspectos perceptivos, que se referem aos primeiros hábitos da criança e aos prazeres e dores ligados às percepções e 3) à inteligência sensório-motora propriamente dita, ligada aos sentimentos de êxito ou fracasso (PIAGET, 1954/2005).

A criança sensório-motora, do ponto de vista da inteligência, possui dispositivos hereditários, como reflexos e instintos (conjunto de reflexos) e, do ponto de vista dos sentimentos, possui tendências instintivas e emoções (PIAGET, 1954/2005). Sua inteligência ainda não é socializada, encontra-se no extremo do egocentrismo, já que é incapaz de diferenciar-se dos outros. Assim (PIAGET, 1970/1990):

[...] o bebê relaciona tudo ao seu próprio corpo como se fosse o centro do mundo, mas um centro que se ignora. Em outras palavras, a ação primitiva é testemunho simultâneo de uma indiferenciação completa entre o subjetivo e o objetivo, e de uma centração fundamental, embora radicalmente inconsciente porque vinculada a essa indiferenciação (p.9).

A indiferenciação não dá condições da criança estabelecer uma descentração suficiente para que compreenda o que diz respeito a si mesma e o que diz respeito ao outro. Todas as suas ações e as reações provocadas nos objetos são confundidas, consideradas como uma extensão de si. Essa indiferenciação é também considerada uma ‘centração’ do pensamento, termo também utilizado por Piaget (1965/1973) para explicar o egocentrismo evitando um significado distorcido como ‘egoísmo’. E mais:

O egocentrismo, na medida em que é confusão do eu com o mundo exterior, e o egocentrismo, na medida em que é falta de cooperação, constituem um único e mesmo fenômeno. Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis. [...] O egocentrismo

infantil é então, em sua essência, uma indiferenciação entre o eu e o meio social (PIAGET, 1932/1994, p. 81).

Se observado pelo ponto de vista cognitivo o pensamento é centrado, por isso mesmo ele não é socializado, o que dependerá de uma diferenciação através da crescente descentração do pensamento. A descentração é promovida na interação entre os sujeitos, através da ação entre eles (sujeitos) e da ação do sujeito sobre os objetos como um todo. Assim: “[...] o egocentrismo é o estado de indiferenciação que ignora a multiplicidade das perspectivas, enquanto que a objetividade supõe, ao mesmo tempo, uma diferenciação e uma coordenação dos pontos de vista” (PIAGET, 1955/1976, p.256). E ainda:

O egocentrismo infantil, longe de constituir um comportamento anti-social, segue sempre ao lado do constrangimento adulto. O egocentrismo só é pré-social em relação à cooperação. É preciso distinguir, em todos os domínios, dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação, a primeira implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio; a segunda uma simples troca de indivíduos iguais. Ora, o egocentrismo só é contraditório em relação à cooperação, porque só esta pode realmente socializar o indivíduo (PIAGET, 1932/ 1994, p. 58).

Dessa forma, a criança sensório-motora está em uma fase que poderia ser chamada de ‘acooperação’ ou de ‘não-cooperação’, visto que o início das relações de cooperação demonstra uma superação das relações de coação, ligadas à moral heterônoma. Esta última, por sua vez, pressupõe diferenciação do outro – algo que ainda não é possível no período sensório-motor.

Na ação²⁶ da criança sensório-motora é predominante o ‘jogo do exercício’. Através deste jogo ela manipula os objetos diversas vezes, por repetição, dando um significado diferente para cada vez repetida. Este exercício possibilita a construção dos esquemas²⁷ que inicialmente estarão ligados a um exercício motor, reflexo, mas que, no decorrer do processo

²⁶ “[...] O conhecimento não é uma cópia da realidade. Para conhecer um objeto, para conhecer um acontecimento não é simplesmente olhar e fazer uma cópia mental, ou imagem, do mesmo. Para conhecer um objeto é necessário agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objeto, e compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente, compreender o modo como o objeto é construído” (PIAGET, 1964/1995, p.1).

²⁷ “Chamaremos de esquemas de ações aquilo que, em uma ação, é, assim, transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, dito de outro modo, o que há de comum às diversas repetições ou aplicações da mesma ação” (PIAGET, 1967 apud MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998, p.166)

de desenvolvimento, estará baseado na coordenação de suas ações, generalizando-se cada vez mais.

Nesta fase do seu desenvolvimento, a criança não possui normas, a não ser aquelas atribuídas no próprio jogo do exercício, ou pela aprendizagem das regularidades da sua rotina, por exemplo, como a hora de dormir, a hora de comer, etc. Estas normas ainda não possuem valor moral, pois ainda não há o sentimento de obrigatoriedade que marca o início da heteronomia e, por sua vez, o início do desenvolvimento moral.

A criança, gostando de toda repetição, estabelece para si própria esquemas de ação, mas nada, nessa conduta, implica ainda a regra obrigatória. [...] Sabe que há coisas permitidas e coisas proibidas. Por mais liberais que sejamos em educação, não podemos deixar de impor certas obrigações relativas ao dormir, à alimentação, e mesmo a pormenores insignificantes, aparentemente sem gravidade (não tocar nas pilhas de pratos, na mesa de trabalho do papai, etc) (PIAGET, 1932/ 1994, p. 52).

A regra que a criança assume nestas regularidades é a regra motora. A evidência presente nesta regra e que permite compará-la à regra coletiva (que se apresenta em etapa posterior) é, justamente, o princípio da regularidade. Assim:

Acreditamos que o ritual e o símbolo individuais constituem a estrutura ou a condição necessária ao desenvolvimento das regras e dos sinais coletivos, mas não a condição suficiente. Há, na regra coletiva, alguma coisa a mais do que na regra motora ou no ritual individual, como há no sinal alguma coisa a mais que no símbolo. [...] No que se refere à regra motora ou ritual, ela comporta seguramente algo de comum com a regra: é a consciência da regularidade (Id, p. 37).

A relação das regras motoras (individuais) e das regras coletivas está na semelhança da *regularidade* e na diferença da *obrigatoriedade* (presente somente nas últimas). Nas regras motoras não há o sentimento de obrigatoriedade que está presente nas regras sociais. Entendendo-se isso, volta-se a fazer uma análise sobre o egocentrismo e sobre o quanto o pensamento egocêntrico é pré-social do ponto de vista da cooperação, visto que, por ser egocêntrico, não possui elementos para cooperar – como a descentração cognitiva e a coordenação entre diferentes perspectivas (CAMARGO, 2007).

As relações que a criança estabelece com os objetos neste período sensório-motor são apresentadas por Piaget (1966/1987) como reações circulares, diferenciando seis etapas no desenvolvimento:

- Estágio dos reflexos e dos primeiros hábitos (duas primeiras etapas): a criança explora objetos, mas sem permanência ou organização espacial;
- Reações circulares secundárias (terceira etapa): início de permanência do objeto, mas sem a compreensão de sua ausência;
- Aplicação dos meios conhecidos às novas situações (quarta etapa): há a procura dos objetos ausentes, mas sem considerar seus deslocamentos;
- Objeto como substância individual permanente (quinta etapa): dá-se conta dos movimentos do objeto, mas sem levar em consideração as mudanças que se operem fora do campo de percepção direta;
- Representação dos objetos ausentes e seus deslocamentos (sexta etapa).

As reações circulares, no seu transcorrer, permitem que a criança apresente, cada vez mais, intencionalidade sobre o objeto (CAMARGO, 2007). A demonstração da intencionalidade sobre os objetos é uma transformação relevante no desenvolvimento da capacidade de cooperação, anunciando um sistema de valores que a criança está construindo e que contribuirá, mais adiante, para o seu desenvolvimento moral. Significa que um objeto passa a valer mais que o outro, há um interesse posto em relação. Nesse sentido, até a intencionalidade ou finalidade em alcançar um objeto, o desenvolvimento da capacidade de cooperar era apenas anunciado do ponto de vista cognitivo. Com a intencionalidade, anuncia-se o ponto de vista afetivo, com o início de uma escala de valores ainda não morais.

[...] Ya, en el nivel sensoriomotor, el niño extrae de sus experiencias anteriores, no solo conocimientos prácticos, sino también una confianza en sí o una duda, análogos en cierta medida a sentimientos de superioridad o de inferioridad, - aunque todavía el yo no está constituido. [...] El sistema de valores que comienza así a establecerse, constituye la finalidad de la acción misma, y pronto va a extenderse al conjunto de las relaciones interindividuales, que parecen con los comportamientos de imitación. Estos valores atribuidos a las personas, serán el punto de partida de los sentimientos morales, cuyas formas elementares son los de simpatía y antipatía, y que

constituirán poco a poco un sistema a la vez más amplio y más estable que el sistema de las regulaciones energéticas²⁸ (PIAGET, 1954/2005, p.54).

Neste trecho, Piaget (1954/2005) diz que os valores passam a ser morais quando referentes ao sentimento dirigido às pessoas.

Assim que a criança passa a ter intencionalidade pelos objetos e, seqüencialmente, demonstra simpatia pelas pessoas, imitando atos que considera significativos, está próxima a elaborar seus primeiros sentimentos morais, novidade apresentada já no estágio pré-operatório. Também a reação da criança ao êxito e ao fracasso marca um diferencial: o início da descentração, assim: “la afectividad comienza a dirigirse hacia el outro, a medida que el otro se distingue del propio cuerpo²⁹” (PIAGET, 1954/2005, p.48). O afeto dirigido ao outro demonstra diferenciação e dá condições para a heteronomia moral.

A criança sensório-motora é primitiva do ponto de vista do desenvolvimento da capacidade de cooperação. A predominância do egocentrismo não lhe permite uma diferenciação necessária do outro e dos objetos, dessa forma considerada em um estado de anomia moral. As bases para o desenvolvimento da capacidade de cooperar estão anunciadas na intencionalidade (primeira escala de valores) e nas escolhas que faz a partir das assimilações de êxito e de fracasso.

3.2. A CRIANÇA PRÉ-OPERATÓRIA E A MORAL DA OBEDIÊNCIA

No período pré-operatório a criança ainda não tem a capacidade de cooperar, mas já avançou na socialização a ponto de se diferenciar do outro e de estabelecer uma escala de

²⁸ “Já, no nível sensório-motor, a criança extrai de suas experiências anteriores, não só conhecimentos práticos, mas também uma confiança em si ou uma dúvida, análogos em certa medida a sentimentos de superioridade ou de inferioridade – já que, todavia, seu eu não está constituído. [...] O sistema de valores que começa a se estabelecer constitui a finalidade da ação mesma, e logo vai se estender ao conjunto de relações interindividuais, que aparecem com os comportamentos de imitação. Estes valores atribuídos às pessoas serão o ponto de partida dos sentimentos morais, cujas formas elementares são os de simpatia e antipatia, e que constituirão, pouco a pouco, um sistema cada vez mais amplo e mais estável que o sistema das regulações energéticas” (Tradução livre).

²⁹ “a afetividade começa a se dirigir ao outro a medida que o outro se distingue do próprio corpo” (Tradução livre).

valores. Neste período iniciará seu percurso na moral da obediência, ou heteronomia, o qual durará sua vida inteira (sendo que, quando superado pela autonomia moral, não deixa de existir, mas deixa de ser predominante). A importância do período pré-operatório para o desenvolvimento da capacidade de cooperar está, principalmente, na qualidade de experiência com que a criança inicia sua heteronomia moral. A obediência, neste período, significa mais uma necessidade para a segurança da própria criança do que a submissão entendida como reverso do autoritarismo. Nesse sentido, é essencial que a criança obedeça e, assim, submetase à autoridade. A submissão está relacionada com o sentimento de respeito que ela terá por quem, para ela própria, representará a autoridade. Este sentimento de respeito é uma mistura de amor e de medo. A submissão ao outro e à norma que ele estabelece é o que caracteriza o respeito unilateral, fundamento da heteronomia.

O período pré-operatório é marcado, cognitivamente, pelo aparecimento da capacidade de representar. Essa capacidade é anunciada pela imitação diferida, na transição entre esta etapa e a anterior, em que a criança aplica os movimentos sem a presença de um modelo atual³⁰. Essa possibilidade se deve a construção de uma imagem mental (uma imitação interiorizada) sobre ações e objetos. O período pré-operatório caracteriza-se, também, pelo aparecimento da função simbólica³¹, possibilitando transformações nas ações e nos objetos com o objetivo de adaptar o real ao eu. A manifestação da função simbólica acontece na linguagem, no desenho e no jogo simbólico.

Com relação ao desenvolvimento dos sentimentos, desde a imitação diferida é possível identificar preferências da criança, naquilo que ela escolhe para representar. Provavelmente a criança imitará o adulto (ou o cuidador) com quem ela tem mais vínculo afetivo.

[...] Intervém agora um novo móbil essencial: é a valorização da pessoa imitada. A influência desse fator anuncia-se, aliás, desde os primeiros meses, no sentido de que o bebê imitará muito menos um desconhecido do que uma pessoa da família; mas,

³⁰ Modelo atual refere-se à presença do exemplo durante a imitação, o que se distingue de imitação diferida, ou seja, “quando ela não precisa mais da presença do outro para reproduzir um movimento, uma ação”. (CAMARGO, 2007, p. 30).

³¹ Função Simbólica: a criança é capaz de atribuir aos seus significantes, significados relacionados com a função social que exercem. É o “eu” sobrepondo-se ao real. Por isso a transformação dos objetos de acordo com a necessidade do “eu”. O que antes era evocado apenas como “significante” (dando aos objetos e ações atribuições próximas do real), com a função semiótica e a sobreposição dos “significados”, a significação é antes uma proposta do sujeito, que cria, do que do real, que informa (PIAGET, 1964/1975).

com desenvolvimento da vida social e o intercâmbio de pensamento, surge toda a espécie de novos matizes e graduações. Assim é que o prestígio do parceiro desempenha um papel preponderante: um adulto que dispõe de autoridade pessoal ou uma criança mais velha e admirada, são imitados como tais, ao passo que uma criança da mesma idade e, sobretudo, mais nova, propõe freqüentemente em vão modelos que, entretanto, são semelhantes (PIAGET, 1964/1975, p.95).

A imitação pode indicar preferências mas não determina o sentimento. Piaget (1964/1975) traz que a imitação pode ser considerada como um veículo nas relações interindividuais, mas não um motor “devendo este último ser procurado quer na pressão, autoridade e respeito unilateral, causas da imitação do superior pelo inferior, quer na reciprocidade intelectual ou moral e no respeito mútuo, causas da imitação entre iguais (p. 95).

No período pré-operatório aparecem as primeiras manifestações de respeito à autoridade (início da heteronomia). O respeito é um sentimento que mistura amor e medo. O primeiro sentimento de respeito manifestado é unilateral, ou seja, a criança não espera o mesmo respeito ou obediência da pessoa respeitada. É do sentimento de respeito que surge o sentimento de obrigatoriedade.

O sentimento de obrigação só aparece quando a criança começa a aceitar as imposições de pessoas que ela respeita. As crianças vão repetindo rituais e alguns se transformam em hábitos, porém a repetição de regras assimiladas não basta para desenvolver a consciência moral. É necessário e fundamental que haja o sentimento de respeito para com aquele que estipulou as regras, todavia essas só serão compreendidas e aceitas quando houver uma aprovação recíproca entre os sujeitos envolvidos (FÁVERO, 2005, p. 23).

O sentimento de respeito à autoridade possibilita o sentimento de dever, considerado a origem da moral. O sentimento de dever, normativo, nesta fase de desenvolvimento é ainda ‘semi-normativo’, já que não cumpre, cognitivamente, os critérios para uma compreensão de uma norma moral. O aparecimento dos sentimentos semi-normativos é o quarto movimento significativo no paralelo apresentado por Piaget (1954/2005) entre inteligência e afetividade. É o primeiro movimento significativo da inteligência verbal.

A norma moral é generalizável a situações com contextos semelhantes, ultrapassa as próprias situações e as condições que as produziram e está relacionada ao sentimento de autonomia (PIAGET, 1954/2005). No período pré-operatório o pensamento da criança não cumpre estas condições. O sentimento semi-normativo faz com que a criança compreenda que

a norma é aquilo que deve ser feito, sob quaisquer condições e ela é fundamentada na escala de valores do outro que determina a norma.

Nas duas morais descritas por Piaget (1932/1994) uma das principais diferenças é com relação à origem do sentimento de obrigatoriedade. Na heteronomia, o sentimento é imposto pela autoridade externa ao sujeito. Na autonomia ocorre o inverso, o sentimento é interior, como aponta La Taille (2000): “O sentimento de obrigatoriedade é uma espécie de interiorização de limites anteriormente colocados por forças exteriores ao sujeito” (p. 85). Tal interiorização é resultado das assimilações dos sujeitos, em que ele próprio confronta seu valor com o da autoridade externa. Há uma elaboração dos sentimentos morais em conjunto com uma crescente escala de valores dos sujeitos. Sobre as diferenças entre as duas morais, La Taille (2000, p.90-91) traz:

[...] Vê-se imediatamente que as *duas morais* também apresentam duas outras diferenças entre si. A primeira diferença é o lugar que a *racionalidade* ocupa na legitimação das regras. Na moral heterônoma, seu lugar é restrito, pois, para agir moralmente, basta conhecer as ordens provenientes das autoridades constituídas; em compensação, na moral autônoma seu lugar é central, pois a razão de ser da regra deve ser compreendida e avaliada para que esta seja legitimada. [...] A segunda diferença refere-se à questão do *respeito*. A moral heterônoma baseia-se no respeito *unilateral*, ou seja, na assimetria da relação entre “súdito” e “autoridade”. [...] A moral autônoma somente é possível se o respeito for *mútuo*, ou seja, se ao dever de respeitar o outro corresponde a exigência de ser respeitado (LA TAILLE, 2000, p. 90-91).

A heteronomia está associada a relações sociais em que predominam o uso da coação pela autoridade e que provoca, por sua vez, o respeito unilateral, de obediência. Freitas (2002) traz que o respeito unilateral não pode ser confundido com desrespeito, possuindo uma conotação negativa. A autora coloca que o que Piaget traz como “unilateral” tem o sentido de que “a criança não dá ordens e nem prescreve normas de conduta ao adulto, e caso isso acontecesse, ele não se sentiria obrigado por elas. Evidentemente, o adulto também respeita a criança, mas em outro sentido: não lhe causa danos, considera seus desejos e necessidades etc” (p. 18).

A heteronomia moral é a fase do desenvolvimento moral que mais tempo predomina. Ela inicia no período pré-operatório, quando a criança passa a obedecer a uma autoridade, e será superada pela autonomia moral, quando o sujeito tiver a capacidade cognitiva de descentração. Através da descentração, o sujeito diferencia seus interesses dos demais, colocando sua escala de valores em relação com as dos demais sujeitos. A superação não

determina a exclusão da moral heterônoma, e, sim, consiste na construção de mais uma possibilidade para o sujeito – o pensar autônomo.

Quanto ao desenvolvimento da capacidade de cooperação, no período pré-operatório o advento da heteronomia moral é uma novidade significativa. Ainda que as relações de coação se oponham às relações de cooperação, as primeiras são condição necessária para que, mais adiante, sejam possíveis as segundas. A necessidade está em demonstrar a diferenciação. Quanto à obediência, a escala de valores não nasce pronta e os primeiros indicativos da construção dessa escala serão amparados no sentimento de respeito. Não se trata de a autoridade (estipulada pela criança) transmitir valores às crianças que serão “absorvidos”. Trata-se de uma transmissão social que será analisada pela criança, de acordo com sua estrutura de pensamento, e que fundamentará a reflexão da criança para que ela venha a construir seus próprios valores. A heteronomia moral representa a diferenciação do outro acompanhada de uma escala de valores morais (no período anterior, a finalidade ao atingir os objetos já indicava escala de valor, porém não morais), que poderão ser inicialmente apenas imitados. Ainda que sejam valores semi-normativos, por não cumprirem as condições cognitivas expostas para os valores normativos, já incluem o sentimento de respeito e a obrigatoriedade relacionada a ele.

A fase da heteronomia é essencial para o desenvolvimento moral e a capacidade de cooperação. A coação provocada pelo adulto é necessária para que a criança se diferencie do outro e para que construa parâmetros morais, já que, inicialmente, será adepta da moral do adulto respeitado. Nesse sentido (FREITAS, 2002, p.18): “[...] Ao contrário do que muitos pensam, essa é uma etapa de fundamental importância para o desenvolvimento moral: é no quadro preparado pelo respeito unilateral que formas superiores de respeito se tornam possíveis”. Por isso a compreensão de que a moral autônoma é uma *superação* da moral heterônoma – não é possível estabelecer respeito mútuo sem antes ter estabelecido respeito unilateral, ou seja, o respeito pelo outro.

Há o entendimento, pelas crianças, de que algumas ações são boas, consideradas virtudes, enquanto outras não são aceitas socialmente. Estas informações estão apoiadas nos argumentos que os adultos utilizam. Assim (CAMARGO, 2009, p.9): “Quando uma criança aprende que alguns comportamentos são bons, aceitáveis dentro de uma convenção [...] sabe que, ao assumir tais atitudes pode ser admirada ou, ao contrário, se não se comportar como indica um adulto, pode ser castigada”. As reações adultas são as primeiras referências para as regulações da criança.

No início do desenvolvimento moral a regra não é interpretada a partir de um contexto. É a “regra pela regra” e Piaget (1932/1994) identifica este entendimento por “realismo moral”. A criança não leva em consideração as circunstâncias das situações no seu julgamento, comportamento explicado também pela falta de descentração. Assim: “[...] chamaremos de realismo moral 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” (Id, p. 93). O autor atribui que uma das causas do realismo moral seja a coação exercida pelo adulto (outra causa seria o pensamento espontâneo da criança). La Taille (1992) apresenta três características para o realismo moral:

[...] 1) é considerado bom todo ato que revela uma obediência às regras ou aos adultos que as impuseram; 2) é ao pé da letra, e não no seu espírito, que as regras são interpretadas; 3) há uma compreensão objetiva da responsabilidade, ou seja, julga-se pelas conseqüências dos atos e não pela intencionalidade daqueles que agiram (p. 51).

A responsabilidade objetiva corresponde aos efeitos do objeto, desconsiderando as circunstâncias. Ainda, no estágio pré-operatório, a criança possui um pensamento figurativo, que se apoia nos materiais concretos sem ter a dimensão exata das suas relações. O pensamento figurativo relacionado à responsabilidade objetiva confunde a criança sobre a dimensão do material em si e, por conseqüência, deixa a objetividade comprometida, pois não se apoiará nos efeitos dos objetos de uma forma fidedigna.

A criança pré-operatória ainda não coopera, já que também não opera. Porém, a construção da capacidade de cooperação está anunciada pela diferenciação do outro em que a heteronomia moral se apoia. No que se refere ao realismo moral, Piaget (1932/1994, p.150) traz que “[...] a criança interessa-se, primeiramente, mais pelo resultado do que pela motivação de seus próprios atos. É a cooperação que, coagindo o indivíduo a se ocupar, sem cessar, do ponto de vista de outrem, para compará-lo ao seu, conduz à primazia da intencionalidade”. Essa possibilidade de comparação entre pontos de vista só será realizada quando a criança atinge o pensamento operatório.

Os principais adventos que o estágio pré-operatório traz para o desenvolvimento da capacidade de cooperação estão no ingresso da criança na heteronomia moral, na responsabilidade objetiva e realismo moral relacionados a esta moral e na fundamentação da

escala de valores. Não existe, neste estágio, cooperação por não haver operação – entendendo cooperação como operar em conjunto – e nem reciprocidade nas trocas sociais.

3.3. A CRIANÇA OPERATÓRIA (CONCRETO E FORMAL) E AS CONDIÇÕES DE COOPERAÇÃO

A operação de pensamento traz a possibilidade cognitiva de a criança conseguir cooperar. Inicialmente, a operação está relacionada ao material concreto e a criança não realiza hipóteses de pensamento (o que será possível no pensamento operatório formal). As relações sociais da criança têm um ganho com a operação e, a partir dessa capacidade, conseguem maior descentração cognitiva e estabelecer o método da cooperação³². Para Piaget (1951/1973, p.95) “A formação da lógica na criança, primeiramente, evidencia dois fatos essenciais: que as operações lógicas procedem da ação e que a passagem da ação irreversível às operações reversíveis se acompanha necessariamente de uma socialização das ações, procedendo ela mesma do egocentrismo à cooperação”. E ainda: “[...] o pensamento operatório concreto, comparado ao pensamento pré-operatório ou intuitivo, se caracteriza por uma extensão do real na direção do virtual” (PIAGET e INHELDER, 1955/1976, p.187).

A operação tem como característica a reversibilidade de pensamento, ou seja, o sujeito compreende as transformações pelas quais passa o objeto de conhecimento e não mais está limitado ao estado demonstrado por este objeto (aquilo que lhe é possível pela percepção). A reversibilidade pode ser referente à inversão ou à reciprocidade. A reversibilidade por inversão anula a primeira ação por uma ação inversa enquanto que a reversibilidade por reciprocidade compensa a ação anterior com outra ação, sem que esta última seja inversa (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998).

Outra característica do estágio das operações é a conservação. A partir das operações concretas a criança entende que os materiais podem mudar seu formato sem alterar sua composição (matéria, peso). Antes do estágio das operações, o pensamento infantil se amparava na percepção, considerado figurativo, e por isso a criança concluía que, ao se modificar a disposição de algum material – massa, líquido – esse material perdia ou ganhava mais matéria. Com a capacidade de operar a conservação dos elementos é simultânea e dá condições para a reversibilidade.

³² Ver o capítulo 2, em “as duas formas de entender a cooperação”.

Do ponto de vista do desenvolvimento da capacidade de cooperar, a conservação permite que o sujeito mantenha duas proposições (dois ou mais pontos de vista diferentes) e consiga relacioná-las, coordenando-as. A capacidade de substituir seu próprio ponto de vista pelo do sujeito com quem se relaciona, na intenção de compreendê-lo, é possibilitada pela conservação.

No estágio das operações concretas há uma dependência das operações com relação aos materiais concretos disponíveis ao sujeito. Dessa forma, há impossibilidade de o sujeito operar com objetos de conhecimento virtuais, ou seja, com proposições ou tudo o que não lhe for passível de experimentação ativa. Piaget e Inhelder (1955/1976), p.188) trazem que “[...] o pensamento concreto apresenta, por outro lado, a particularidade limitadora de não ser imediatamente generalizável a todos os conteúdos, mas de proceder domínio por domínio”.

A respeito da capacidade de cooperar, quando um sujeito se encontra no estágio das operações concretas, possivelmente coordenará os pontos de vista propostos na relação com os outros sujeitos tentando aproximá-los das situações ou argumentos que já possui elaborados em sua escala de valores e terá limitações ao tentar coordenar os pontos de vista levando-os em consideração de uma forma mais abrangente, pois ainda não pensa com hipóteses. As coordenações estarão amparadas em experiências que o próprio sujeito já participou.

No estágio das operações formais não há mais a dependência pelos materiais concretos e o sujeito parte das proposições que ele elabora embasado na operação de pensamento. Nesse sentido “[...] o pensamento formal parte da hipótese, isto é, do possível, em vez de limitar-se a uma estruturação direta dos dados percebidos” (PIAGET e INHELDER, 1955/1976, p.190). E ainda:

O pensamento formal é, na realidade, essencialmente hipotético dedutivo: a dedução não mais se refere diretamente a realidades percebidas, mas a enunciados hipotéticos, isto é, a proposições que se referem a hipóteses ou representam dados apenas como simples dados, independente de seu caráter real: a dedução consiste, então, em ligar entre essas suposições, e delas deduzir suas consequências necessárias, mesmo quando sua verdade experimental não ultrapassa o possível (Id, p.189).

A coordenação de pontos de vista nas operações formais alcança situações que poderão não ter sido vivenciadas pelo sujeito. O sujeito é capaz de reelaborar sua escala de valores apenas embasado nas proposições.

A capacidade de cooperar no estágio das operações se torna possível desde as operações concretas. A descentração cognitiva está cada vez mais relacionada com a objetividade e isso permite que o sujeito entenda as relações sociais para além do seu ponto de vista. O que modifica na cooperação das operações concretas para as operações formais é a abrangência que a coordenação dos pontos de vista alcança, por conseguir se amparar em proposições não apenas vivenciadas pelo sujeito e conseguir refletir sobre essas proposições de uma forma mais generalizada, coordenando mais do que um ponto de vista com outro, mas os contrastando com outros infinitos, através de hipóteses.

As trocas entre crianças favorecem o desenvolvimento da capacidade de cooperação quando as crianças se entendem como iguais na relação. A reciprocidade entre iguais é possível, de fato, pelas condições cognitivas que a lógica operatório concreta permite. Antes deste estágio, as crianças se compreendiam como iguais mas não tinham condições cognitivas de substituir pontos de vista – no estágio operatório concreto isso já é possível, tornando-se mais consistente nas operações formais. Com o pensamento operatório formal superando o operatório concreto, as substituições de ponto de vista podem acontecer por antecipação, a partir da reflexão do próprio sujeito que é capaz de ampliar o contexto da situação e repensá-lo de diversas formas, ou seja, sem que seja necessário um outro sujeito pontuar um enfoque diferente. O método da cooperação caracteriza, assim, uma forma de pensar, o pensar com objetividade.

Nesse sentido, a cooperação (MACEDO, 2005, p.156):

Supõe obediência a deveres e regras para sua realização. Supõe respeito mútuo, pois implica a consideração do outro com quem fizemos um compromisso. Supõe não-contradição, pois supera o impasse de combinar a realização de um trabalho, por exemplo, e não fazer aquilo que implica. Implica, igualmente, ter reciprocidade de pontos de vista, ou seja, coordenar os diferentes aspectos que, de modo sincrônico e diacrônico, expressam um valor, um compromisso, a realização de um desejo.

Para Piaget (1932/1994, p.66) “A cooperação não impõe nada, a não ser os próprios processos do intercâmbio intelectual ou moral”. O pensamento formal é o ápice da capacidade de cooperar, considerando o aspecto cognitivo da cooperação. La Taille (2000), amparando-se nos estudos piagetianos, traz que “cooperar” refere-se a “operar junto” ou “co-operar” e propõe ainda:

[...] Justamente a idéia de cooperação, oposta à de coação. De fato, é fácil compreender como esta última garante uma “moral comum”, sendo a moral exterior aos indivíduos e imposta a eles pela sociedade, cabe a cada um procurar adequar-se da melhor forma possível a este padrão de comportamento; vale dizer que as diferenças individuais serão sempre vistas como inadequações parciais em relação à norma comum. 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 (La Taille, 1992, p. 61).

Pensar com objetividade, característica do pensamento formal, exige Tomada de Consciência (TC). Para Piaget (1974/1977), TC significa dominar os processos do pensamento, conceituando-os e, com isso, generalizando-os. Assim, a TC: 1) supõe uma conceituação, pois implica em coordenações; 2) as ações do sujeito são assimiladas; 3) pode ocorrer sem conflitos com esquemas anteriores (composição progressiva); 4) o conflito leva o sujeito a pensar (corrigir o esquema anterior); 5) ao “recalcar” o sujeito economiza na solução, evitando o conflito. Ainda sobre a TC o autor traz que (Id, 1974/1977, p.204):

[...] um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação. Não há, portanto, diferença de natureza, numa tal perspectiva, entre a tomada de consciência da ação própria e o conhecimento das seqüências exteriores ao sujeito, comportando ambos uma elaboração gradativa de noções a partir de um dado, quer este consista em aspectos materiais da ação executada pelo sujeito, quer em aspectos materiais das ações que são realizadas entre os objetos.

Outra característica do pensamento operatório concreto que se amplia no pensamento operatório formal é a descentração cognitiva. A capacidade de se descentrar cognitivamente é análoga à “vontade” no plano afetivo (PIAGET, 1954/2005). Assim:

A vontade, parece-me, é exatamente paralela a uma operação intelectual, exceto pelo fato que é uma operação afetiva que tem como característica afetar somente a conservação e coordenação de valores, e na reversibilidade no domínio de valores, enquanto a operação intelectual afeta a coordenação e a conservação de verificações ou de relações (PIAGET, 1962/1999, p. 3).

E ainda:

Ter vontade é possuir uma escala permanente de valores. Se possuímos uma escala permanente de valores, os conflitos podem ser resolvidos. [...] E de maneira reversa, não ter vontade significa possuir somente valores instáveis e momentâneos, não sendo capaz de sustentar-se em uma escala de valores (PIAGET, 1962/1999, p. 4).

O sujeito que se encontra no estágio de pensamento formal tem a capacidade cognitiva de descentrar-se e de operar com proposições e, paralelamente, o de relacionar tendências presentes na sua escala de valores, através da vontade. É capaz de regular as tendências fazendo com que predomine aquela que, inicialmente era mais fraca, por motivo de uma meta maior, ou um valor que se sobrepõe àquele que era imediato.

É no pensamento formal que a personalidade está construída, por oposição ao eu egocêntrico. Os sentimentos assumem um caráter normativo, embasados na moral autônoma. Os sentimentos normativos são generalizáveis. Piaget (1954/2005) traz “En el desarrollo de la moral autónoma precisamente al lado de los sentimientos no-normativos, encontraremos todo un sistema de sentimientos normativos que aseguran la conservación de ciertos valores³³” (p.30). É a conservação destes valores que permite a regulação de tendências presentes na vontade.

O pensamento operatório proporciona a capacidade de cooperar efetivamente. No estágio das operações formais a capacidade de cooperação atinge seu ápice porque está embasada na personalidade do sujeito, na regulação dos valores pela vontade e na possibilidade da moral autônoma.

³³ “No desenvolvimento da moral autônoma precisamente ao lado dos sentimentos não-normativos, encontraremos todo um sistema de sentimentos normativos que asseguram a conservação de certos valores” (Tradução livre).

4. A PESQUISA

Este capítulo apresenta a elaboração da pesquisa, desde a preparação do Projeto de Tese até a sua versão final. Inclui as transformações do problema e do instrumento de pesquisa – a entrevista clínica. Dois momentos foram essenciais para a elaboração, considerados “estudos preparatórios”: o primeiro chamado de Estudo Preliminar, com o objetivo de conhecer se o roteiro previsto para a entrevista clínica atendia ao problema da pesquisa e, o segundo, chamado de Estudo Piloto, desenvolvido com mais precisão e com o objetivo de verificar se as alterações feitas a partir do Estudo Preliminar foram adequadas. Após os estudos preparatórios, a pesquisa (ainda em forma de projeto) foi analisada por uma banca avaliadora, em que foram trazidas contribuições que auxiliaram na elaboração da sua versão final. A intenção ao se realizarem os estudos preparatórios foi a de trazer mais elementos para que a banca avaliadora pudesse analisar criticamente a metodologia do projeto. Os participantes dos estudos preparatórios são diferentes dos participantes da versão final da pesquisa, assim como foram diferentes os do Estudo Preliminar para os do Estudo Piloto.

4.1. O MÉTODO

Esta pesquisa está embasada no *método clínico* piagetiano, demonstrando coerência com a fundamentação teórica. O método clínico permite o acompanhamento do pensamento dos sujeitos, ou seja, que a entrevista “se ajuste às condutas do sujeito e, assim, possa encontrar o sentido daquilo que ele vai fazendo e dizendo” (DELVAL, 2002, p.79). Além disso, o método “ajuda a encontrar novos tipos de respostas que nem sequer imaginávamos ao iniciar a pesquisa” (idem. p.80).

O método parte da escolha do problema e compreende a elaboração de hipóteses, a escolha dos instrumentos, seguido da coleta e análise dos dados. Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, a análise retoma o problema e faz movimentos dentro de uma lógica dialética, que possibilita reconhecer os movimentos significativos no conteúdo da análise e, a partir disso, transcorrer a análise sem que tenha sido tudo totalmente antecipado no início da pesquisa. Por fim, é elaborado um informe sobre os resultados (DELVAL, 2002).

As hipóteses são essenciais para o método clínico, são elas que norteiam a investigação. É adequado fazer um roteiro inicial da pesquisa, com perguntas elementares de acordo com o problema e realizar “uma primeira entrevista para descobrir os principais tipos de respostas e alguns problemas que os próprios sujeitos colocam, o que nos permitirá estabelecer uma nova entrevista centrada agora nos pontos mais concretos” (DELVAL, 2002, p. 82). Nesta pesquisa, foi feito um Estudo Preliminar para examinar o roteiro e os materiais da entrevista e, posteriormente, foi realizado o Estudo Piloto ainda com a intenção de adequar o roteiro e os materiais usados ao objetivo da pesquisa.

As etapas da análise dos dados não assumem uma forma rígida, pois, por ser um estudo qualitativo, as informações recolhidas, ao serem interpretadas, podem originar nova busca de dados.

4.2. OS PROCEDIMENTOS

A estratégia de pesquisa utilizada nesta pesquisa é o Estudo de Casos Múltiplos (YIN, 2005), tendo como instrumento a entrevista clínica a partir de uma situação contada às crianças em que é possível um trabalho em conjunto. É considerado como “caso” cada criança abordada na entrevista clínica durante a investigação.

Os procedimentos da pesquisa foram: a construção do Projeto de Tese, em que foi feita 1) a análise das pesquisas realizadas por Piaget relacionadas ao assunto; 2) a elaboração do problema e construção das hipóteses; 3) a investigação sobre as pesquisas relacionadas tanto ao conceito estudado (cooperação) como ao assunto do problema da pesquisa; 4) a criação do roteiro para entrevista e materiais; 5) a realização do estudo preliminar e análise; 6) reelaboração do roteiro e materiais usados; 7) a realização do estudo piloto e análise e 8) a análise *interjuízes* (realizada com colegas de orientação). Os passos não caracterizaram uma forma linear e, sim, movimentos de reflexão durante todo o processo de elaboração da pesquisa. Na análise *interjuízes*, cada juiz (a pesquisadora e mais um por entrevista) recebeu o problema de pesquisa, a forma de análise proposta e transcrição de duas entrevistas clínicas para analisar. Não foi dito previamente aos juízes o resultado da análise feita pela

pesquisadora sobre as entrevistas para que não houvesse influência na análise. Na reunião, cada juiz expôs sua análise e se discutiu sobre os resultados, chegando-se a um acordo³⁴.

Após o Projeto de Tese ser analisado e aprovado pela Banca avaliadora, houve alterações na escrita do problema de pesquisa e no roteiro da entrevista clínica (explicadas no decorrer deste capítulo, a partir do item 4.4). Tais mudanças alteraram a análise e as conclusões conseqüentemente.

4.3. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: os estudos preparatórios

4.3.1. O estudo preliminar

O estudo preliminar foi realizado para verificar se o roteiro da entrevista clínica atendia ao problema da pesquisa (não se caracterizou como “estudo piloto” porque ocorreu com menos precisão). Foram ouvidas 21 crianças, com idades entre 7 e 10 anos, de uma mesma instituição escolar. Com base neste estudo preliminar, foram feitas modificações tanto nos recursos materiais usados na entrevista clínica como na forma de perguntar. Inicialmente o problema da pesquisa era colocado da seguinte forma: “Que indícios ou estratégias de cooperação as crianças demonstram em seus comportamentos quando são exigidas em uma atividade em conjunto?” e, para respondê-lo, o roteiro para a entrevista clínica previa três desdobramentos principais, assim:

Quadro 6: Primeiro roteiro elaborado para a entrevista clínica

<p>Situação de trabalho em conjunto: Dois indivíduos atuaram juntos em uma brincadeira.</p> <p>1º– Inclusão dos indivíduos: Precisam guardar os brinquedos, alguém deve guardar? Quem deverá guardá-los? Por quê?</p> <p>2º– Conflito entre os indivíduos: Precisam guardar os brinquedos todos em uma caixa, só que cada um quer guardar em uma caixa diferente. Alguém deve ceder? Quem? Por quê?</p> <p>3º– Responsabilidade dos indivíduos: Brincaram e alguns brinquedos ficaram esquecidos. Alguém deveria ter visto? Quem? Por quê?</p>

³⁴ A análise interjuízes não foi realizada com os dados da versão final da pesquisa, apenas no Estudo Piloto.

Na realização da entrevista foram utilizadas bonecas e brinquedos de papel para ilustrar a situação, primeiro eram apresentadas bonecas com a mesma idade (sugerindo uma relação simétrica) e, na mesma oportunidade, eram apresentadas bonecas com idades diferentes, sugerindo uma relação assimétrica). A análise do estudo preliminar foi feita por desdobramento da situação e não por sujeitos. No estudo preliminar a análise estava relacionada ao processo de descentração e não à noção de cooperação propriamente dita e se baseava nas seguintes questões norteadoras: “Quais sugestões são apresentadas pelas crianças para os acordos?” e “De que forma as sugestões demonstram novidades de pensamento com relação ao egocentrismo ou à descentração cognitiva?”.

As mudanças ocorridas após o estudo preliminar foram:

- As bonecas confeccionadas com papel, no estudo piloto foram substituídas por bonecos de pano, os mesmos da “família terapêutica”. Além de ser um material que já vem sendo usado no trabalho clínico, facilita a manipulação pela criança antes da entrevista, pois o recurso torna-se atraente e a criança sente interesse de usá-lo.

- Enquanto o estudo preliminar usou apenas bonecas, no estudo piloto o gênero do boneco esteve de acordo com o do participante. Essa alteração é uma tentativa de aproximar a criança da situação e, também, porque nesta pesquisa não há o objetivo de abordar relações de gênero.

- O estudo preliminar foi feito com crianças menores de 11 anos de forma aleatória³⁵. No estudo piloto o brinquedo, foi alterado para um jogo de quebra-cabeça. É uma tentativa de aproximar a situação da vivência das crianças, contemplando as diferentes idades e também como uma forma de dificultar a separação do brinquedo na arrumação (no estudo preliminar a maioria sugeria que os brinquedos fossem divididos nas caixas para evitar o conflito entre as bonecas).

Além das mudanças no recurso material, foi possível ajustar o interrogatório e exercitá-lo, tendo como objetivo melhorar o posicionamento da pesquisadora quanto ao uso do vocabulário e à forma como intervir. Através das transcrições foi possível perceber que falhas no interrogatório (como as sugestões não conscientes ao fazer as perguntas, interrupção da fala da criança ou o não aprofundamento de questões relevantes trazidas por elas, ausência de contra-argumentações) foram diminuindo e dando lugar a um interrogatório cada vez mais seguro.

³⁵ Diferentemente do Estudo Preliminar, o Estudo Piloto controlou o número de crianças por idade, intercalando 8, 10 e 12 anos.

4.3.2. O estudo piloto

No estudo piloto foram ouvidas seis crianças de 10 anos e cinco crianças de 8 e de 12 anos, meninos e meninas, totalizando dezesseis crianças. Os dados, diferentemente do estudo preliminar, foram analisados por sujeitos. O problema de pesquisa foi reescrito da seguinte forma: “Como se expressa a noção de cooperação no juízo das crianças sobre as relações entre pares em um trabalho em conjunto?”. A alteração do problema contemplou o esperado da pesquisa, ou seja, conhecer o que as crianças pensam sobre a realização de um trabalho em conjunto, assim chegando-se à noção de cooperação (diferente de conhecer como elas cooperam ou realizam uma atividade em conjunto propriamente dita). O roteiro da entrevista manteve-se igual, sendo alterados apenas os materiais e as intervenções da pesquisadora. A análise do estudo piloto embasou-se em três questões norteadoras, diferentes daquelas que embasaram o estudo preliminar, são elas:

Há referência à relação de cooperação ou de coação nos argumentos?

Há alteração da situação simétrica (bonecos com mesmas idades) para a assimétrica (bonecos com idades diferentes)?

Que conceitos estão implicados nos argumentos?

A análise feita por sujeito (e não mais por desdobramento da entrevista) permitiu elaborar níveis de noção sobre a cooperação, são eles: Nível I – cooperação como auxílio, Nível II – cooperação como igualdade e Nível III – cooperação como reciprocidade.

4.3.2.1. Nível I – Cooperação como auxílio

Neste primeiro nível, a noção sobre a cooperação está amparada na moral heterônoma, com argumentos apoiados nas relações de coação e no respeito visto como obediência. Coerente com o realismo moral presente na heteronomia, a noção de cooperação é considerada um “auxílio” ao outro e tal auxílio é apontado como “lei”. Há falta de preocupação com o contexto e centração de pensamento, não sendo possível a relativização. As crianças entendem que se deve auxiliar aquele que representa a autoridade – que pode ser representada pelo mais velho, ou pelo dono do brinquedo, etc. Nesse nível de compreensão as “leis” adotadas pelos sujeitos são consideradas verdades absolutas.

Na investigação feita no estudo piloto, apenas dois dos sujeitos tiveram a noção de cooperação classificada no nível I, um de 8 anos e outro de 12 anos. Na situação em que era

trazida a personagem mais velha, o sujeito de 8 anos argumenta atribuindo autoridade a ela, sem considerar o trabalho conjunto como algo que igualasse o comprometimento das personagens, então LAU (8:8³⁶) diz com relação às bonecas: “*Porque ela que decide, por causa que ela que é mais velha*”. O respeito unilateral é destacado quando o sujeito diz que uma das personagens deve guardar enquanto que a outra pode “ajudar”, assim LAU (8:8): “*A outra também pode ajudar*” e, caso não quisesse, a primeira “*tem que guardar sozinha*”. Isso supõe uma não obrigatoriedade, ou seja, a parceira tem liberdade de querer ou não ajudar, não havendo o mesmo comprometimento das duas participantes.

No caso de KET (12:11), é também atribuída a autoridade à mais velha, considerando que esta precisa dar exemplo para a mais nova. É trazido um contexto da relação entre irmãos no seu argumento, mas que durante a entrevista se modifica, pois a ideia inicial de que a mais velha tem mais responsabilidade e que por isso deve guardar o brinquedo se confronta com o próprio papel de KET em sua família, e então ela já não atribui mais a responsabilidade à mais velha. Assim:

KET (12:11): Qual delas tu achas que tinha que guardar o quebra-cabeça? **(Pensa) Acho que a roxa.** Por quê? **Tem cara de mais velha.** [...]Se fosse uma de treze anos? **Quem tinha que arrumar? A de treze.** [...] A mais velha não tem mais responsabilidade? **É. Eu acho. Lá em casa minhas irmãs pegam, fazem bagunça, e eu que tenho que levar toda culpa.** E tu concordas com isso? **Eu não!** Então por que tu achas que a mais velha tinha que ter visto? **Ah mais velha... ah então a menor também. A mais nova tinha que prestar mais atenção porque foi ela quem começou a brincadeira. Sempre as menores que começam.**

Ainda que com argumentos diferentes de LAU, KET também corresponde à noção inicial de cooperação, já que não leva em consideração que a atividade foi feita em conjunto e que por isso o comprometimento deveria ser igual. Ao invés disso, KET apresenta argumentos relacionados ao respeito unilateral e, mesmo na situação em que as bonecas possuem a mesma idade, ela prefere uma delas supondo “ter jeito de mais velha”. Em nenhum momento KET apoia-se na ação foi conjunta e, sim, busca justificativas para sobrepor a autoridade de uma parceira sobre a outra.

Quanto à análise do contexto, os sujeitos deste primeiro nível não relativizam e respondem de acordo com as necessidades causais que atribuem à situação: “quem retirou da caixa”, “guarda-se na caixa em que o quebra-cabeça estava antes”, “quem começou a brincadeira”, sendo que tais necessidades não levam em consideração a vontade das personagens, ou melhor, a possibilidade de haver um acordo – a própria regra apoiada na

³⁶ As idades dos sujeitos são apresentadas entre parênteses, o primeiro número referindo-se a quantos anos o sujeito tem de idade e o segundo número referindo-se aos meses. Assim: 8:8 indica 8 anos e 8 meses.

causa “onde estava o brinquedo”, por exemplo, é que determina a sequência e não o ponto de vista das personagens da brincadeira, e, quando o ponto de vista é considerado, não parte da igualdade entre os parceiros. Tais argumentos podem ser considerados como uma forma de evitar conflito, mas não parece ser o que determina a decisão dos sujeitos, já que necessitaria maior relativização de pensamento, então é mais fácil apoiar-se na possível causa ou no respeito unilateral (obedecer não gera atrito entre os parceiros).

Este nível de noção da cooperação pode ser considerado como uma “pseudocooperação”. O termo “pseudo” indica uma “falsa cooperação”. Foi utilizado por Piaget (1981/1985) no estudo sobre “O possível e o Necessário”, em que “pseudonecessidade” correspondia às necessidades que o sujeito atribuía ao objeto de conhecimento sem que houvesse relação com a necessidade lógico-matemática presente no pensamento formal. Pseudocooperação indica tanto uma falta de capacidade de cooperar como anuncia que, mesmo sem essa capacidade, já há uma noção sobre a cooperação que está baseada na heteronomia moral e que atribui a cooperação como auxílio à autoridade e centra-se nas modificações causais dos objetos.

A noção de cooperação começa a ser configurada desde as primeiras relações sociais das quais o sujeito está participando. Este primeiro nível, de *cooperação como auxílio*, possivelmente ainda não está embasado no pensamento operatório, pois os argumentos dos sujeitos não indicam reversibilidade e, com isso, reciprocidade. Com o advento da operação, o sujeito tem condições de relativizar as situações, não se apoiando em apenas um ponto de vista. O pensamento operatório, através de sua capacidade de descentração, possibilita que o sujeito veja uma mesma situação por diferentes ângulos e os considere ao mesmo tempo. A noção de cooperação que antecede o pensamento operatório é muito mais dependente da opinião do outro, já que o sujeito também se encontra na heteronomia moral.

4.3.2.2. Nível II – Cooperação como igualdade

Neste segundo nível, de *cooperação como igualdade*, a noção de cooperação possui relação com o que a Epistemologia Genética considera “pensamento intuitivo”. O pensamento intuitivo refere-se à transição entre os pensamentos pré-operatório e operatório. Assim (PIAGET, 1941/ 1973): “[...] o pensamento ‘intuitivo’, que consegue, aos 4-5 anos e 7-8 anos, evocar configurações de conjunto relativamente precisas (seriações, correspondências, etc.)

mas unicamente a título de figuras e sem reversibilidade operatória” (p.174)³⁷. Diferentemente do nível anterior, os sujeitos do segundo nível são capazes de levar em consideração mais de um ponto de vista, conservando-os e relativizando-os.

Neste nível II a noção de cooperação se mantém apoiada nas relações de coação e na heteronomia moral, mas possuindo mais condições cognitivas para relativizar os pontos de vista nas situações, já que há maior descentração de pensamento dos sujeitos e a contribuição do pensamento operatório.

Intervém na compreensão da cooperação, assim como na noção de justiça, o “princípio de igualdade”, por isso os sujeitos buscam apoiar seus argumentos na utilização de sorteios, competições, como forma de fazer com que os envolvidos na situação tenham os mesmos direitos e atribuindo-lhes um respeito mútuo. Este segundo nível é nomeado pela pesquisadora com o termo “igualdade” porque há evidências nos argumentos das crianças que buscam equivaler o comprometimento dos parceiros envolvidos na mesma situação. Assim:

³⁸NIC (8:8): Tu achas mais certo os dois guardarem ou só o de cinza? **Os dois**. Por quê? **Porque daí fica mais fácil, mais rápido**. E se a gente pensar que quem brincou com esse de oito foi esse aqui que tem onze anos. **Esse (maior)**. Por quê? **Ele é mais grande e mais forte**. Mas por que o menor tem que ficar com menos? **Tipo dividir um pedaço pra um e outro pro outro. Aí os dois não brigam**. Então não é o maior que tem que guardar, são os dois? **Sim**. No início tu achou que era o maior, por que tu mudou de idéia? **Eu percebi que quando a gente trabalha junto é mais fácil de fazer as coisas**. [...] O quebra-cabeça não pode ficar um pouco em cada caixa, como tu acha que eles podem fazer? **Eles podem tirar par ou ímpar e escolher a caixa que vão guardar. Aí não dá confusão, se não eles brigam**. Mesmo se o mais velho disser que ele manda porque é mais velho? O pequeno não tem que obedecer? **Não. Porque os dois tem que fazer porque senão eles não vão ser mais amigos**.

Em seu argumento, NIC (8:8) não destaca a igualdade de início, ele argumenta que o trabalho em conjunto facilita o resultado final (a arrumação) e propõe o sorteio como forma de evitar conflitos. Diferente do nível I, aqui a noção de cooperação já procura um acordo entre os parceiros, ainda que o motivo não seja eles próprios inicialmente, mas uma melhor forma de concluir o trabalho. O fato de não haver sobreposição de um parceiro sobre o outro, do ponto de vista da autoridade, já indica que o respeito unilateral já é relativizado. Outro exemplo:

³⁷ As idades na Epistemologia Genética são trazidas como valores aproximados, mas não sendo determinantes para o desenvolvimento da inteligência.

³⁸ As transcrições das entrevistas seguem o seguinte critério: as falas sem negrito são as da pesquisadora e as falas em negrito são as do sujeito entrevistado.

EDU (8:3): **Porque esse foi o que pegou o brinquedo... os dois pegaram na verdade. (Pensa) Porque, então eu acho que esse aqui tem que fazer porque ele quer guardar nessa caixa. Então eles podem tirar no par ou ímpar e esse que ganhou. [...] Então o mais velho botar aqui. Sabe por quê? Porque agora eles tiram pedra, papel e tesoura e quem ganha é esse daqui (mais velho).**

No caso de EDU (8:3), embora tenha proposto um sorteio para decidir de uma forma mais justa, ele deixa a preferência para o mais velho (quando este entre em jogo), indicando uma preferência por aquele que representa a autoridade. Mesmo assim, essa autoridade precisou ser amparada pelo sorteio, o que não indica que exista por si só.

A noção de cooperação deste nível II é considerada “intuitiva” porque os sujeitos apresentam ora traços mais direcionados ao respeito unilateral, ora ao respeito mútuo. Por estar em transição, as crianças apresentam contradições em seus argumentos ao explicar suas posições. Alguns exemplos:

MAR (10:5): Na tua opinião quem é que tinha que ter guardado o quebra-cabeça? **As duas. “Por causa que elas brincaram com o quebra-cabeça”** Uma só não pode? **Não, porque as duas usaram**”. E se fosse... ao invés dessa pequena de dez anos, quem tivesse brincado com aquela de dez fosse essa aqui que tem treze. **Não, daí tinha que ter guardado a de treze.** Por quê? **Porque daí ela ia ser mais velha e ia guardar na caixa direitinho.** Mas tu achas que a de dez anos não ia conseguir guardar direitinho? **Ia também.**[...] Na tua opinião uma só tem que ter visto as pecinhas ou as duas? **As duas.** E se brincou a de treze com a de dez? **Daí essa aqui (mais velha) ia olhar pra trás pra ver se não ficou nenhuma peça.** E essa não pode sair e deixar pra menor olhar? **Eu acho que não.** Por quê? **Porque eu acho ela, menor, ela não vai saber que é pra guardar tudo.**

EDU (10:5): Qual delas tu achas que deveria guardar o quebra-cabeça? **Essa [...]** **Porque ela parece um pouco maior que a outra.** Por que ela parece maior? **Não, porque ela parece maior não. As duas tinham que guardar. Se as pessoas brincam, têm que guardar, não adianta... eu e tu estamos brincando e daí só tu vai guardar? Não é justo. Tem que ser as duas.** E por que no início tu pensaste que essa daqui precisava guardar? **Não sei... [...]** **Elas guardaram o quebra-cabeça e esqueceram umas peças fora da caixa.** Tu achas que alguma delas tinha que ter visto? **Não, elas tinham que ter visto se elas tinham guardado tudo, senão não adiantaria uma só procurar, as duas teriam que procurar as pecinhas.** Por que as duas? **Porque elas brincaram.** E se fosse com aquela de treze, tu tens a mesma opinião? **Sim.**

EDU (8:3): Engraçado, eu tinha feito com uma outra criança essa pergunta, ela tinha dito que quem tinha que guardar era esse aqui (o menor) porque ele tem que obedecer o mais velho. Tu concordas ou acha que tu que ta certo? **Bom, acho que eu que “tô” certo porque esse aqui (menor) tinha que respeitar esse aqui (maior) mas ele é o mais forte então ele tem que guardar. E na verdade ele não é o pai do menino, por isso que ele não tinha que respeitar.**

EMA (8:7): Tu achas que alguma delas tinha que ter visto as peças? **(Pensa). As duas, porque as duas brincaram.** As duas? Nem uma nem a outra? **As duas porque as duas jogaram.** E se fosse com a mais velha? **A mais velha que tinha que ver, por causa que ela é mais velha. Ela tem que ver porque a menor não ia entender que tinha perdido a peça.**

Nestes argumentos o motivo de haver comprometimento mútuo é porque os dois parceiros brincaram. Isso demonstra uma preocupação com o papel de cada parceiro na situação e não apenas com o resultado da tarefa (guardar os brinquedos), que era o argumento

no qual se apoiava a noção dos sujeitos mais próximos ao primeiro nível. A característica predominante deste segundo nível é a que os sujeitos começam a considerar os diferentes pontos de vista dentro de um mesmo contexto. Isso indica maior descentração cognitiva e que, por sua vez, possibilita a reciprocidade (também amparada no respeito mútuo). No caso de EDU (10:5) é trazido um contexto relacionado à propriedade sobre o brinquedo para explicar a preferência de uma sobre a outra personagem, assim:

EDU (10:5): Se tivesse uma menina, amiga tua, que tivesse treze anos e vocês jogassem um quebra-cabeça e ela quisesse num outro lugar e tu achasse que tu estava certa, mesmo assim tu obedeceria ela? **(Pensa) Não. Por exemplo: ela vai na minha casa e tira o brinquedo de um lugar e já quer guardar no outro e se um adulto não deixou e ela continuar querendo. E se o adulto sai e ela quer guardar no outro lugar daí não dá. Ela tem que guardar de onde ela tirou porque ela não está na casa dela, se ela tivesse na casa dela ela ia querer guardar num lugar que ela quisesse. Por que ela ia ser a dona? Sim.**

MAR (8:4): **As duas brincaram e elas têm o dever de guardar juntas.** [...] Aquela outra menina me disse que toda vez que a maior brincasse, ela que tem que ver porque ela tem mais responsabilidade. **Eu não acho porque se a maior brincasse sozinha ela que ia ter a responsabilidade e se a outra brincasse sozinha também, e se as duas brincam juntas, as duas se ajudam: uma fica ali vendo se não falta pecinha e a outra procurando as outras (peças). Aí quando as duas forem brincar de novo não teria peça ali, aí uma tem que guardar e a outra tem que ficar procurando.**

Nos sujeitos acima, “guardar junto” torna-se um dever. É obrigação mútua. A relativização iniciada neste segundo nível de noção de cooperação é o ponto de partida do terceiro nível, o da *cooperação como reciprocidade*. Os sujeitos possuem certeza de que existe igualdade de comprometimento dos parceiros da atividade desde que realizada em conjunto e são capazes de atribuir contextos em que esta igualdade estaria comprometida.

4.3.2.3. Nível III – Cooperação como reciprocidade

Neste terceiro nível a noção de cooperação está subsidiada tanto pelo pensamento operatório, possibilitando a relativização sobre o comprometimento dos participantes na situação de trabalho em conjunto, como, também, pelo respeito mútuo, característico da autonomia moral.

Os argumentos das crianças (ou adolescentes) são apoiados nas relações de cooperação: direitos iguais entre os participantes e busca pela reciprocidade.

Os sujeitos relativizam os posicionamentos em cada desdobramento da situação apoiados no contexto.

HEN (10:3): Então vamos pensar nesses dois de dez anos de novo. Eles brincaram e na hora de guardar tinham duas caixas e cada um queria numa caixa. Como tu achas que eles poderiam resolver? **Ah, tirando par ou ímpar.** Par ou ímpar? **É o mais justo...** [...] **Ou fazer cara ou coroa.** Cara ou coroa é parecido com par ou ímpar? **É, que nem no futebol. O árbitro, quando vai começar o jogo, fazem cara ou coroa. Por exemplo, ontem, no jogo do Grêmio e Universidad, o árbitro perguntou por exemplo “ah, tu quer cara ou coroa?”, aí o Universidad falou coroa e o Grêmio falou cara, aí caiu cara e o Grêmio começou com a bola.**

Com relação aos personagens de idades diferentes HEN (10:3) não modifica sua opinião. Assim:

HEN (10:3): E se esse mais velho dissesse que não, que tem que ser a vontade dele porque ele é mais velho? **O pequeno diria: “não”! A vontade é dos dois. O meu tio tenta fazer isso comigo e eu digo “não” pra ele, “vamos tirar par ou ímpar”.** Teu tio faz isso contigo? **Tenta, tenta fazer.** Quando ele tenta fazer isso eu **“tchau, tô indo embora” (risos).** Tu não achas justo? **É justo os dois tirar par ou ímpar.**

Essa convicção de que a idade não interfere na igualdade pois os parceiros atuaram juntos em uma mesma situação demonstra que o respeito unilateral não é mais o que ampara a noção da cooperação e, sim, o comprometimento dos participantes com a tarefa (brincadeira). Ainda que o respeito unilateral não seja determinado apenas pela idade, a diferença da mesma era o que confundia os sujeitos do nível II.

HIZ (12:1): **Os dois devem guardar porque os dois brincaram com o quebra-cabeça.** [...] Tem gente que eu entrevisto que me dizem que o pequeno tinha que guardar para obedecer o mais velho. O de dez anos tinha que obedecer o de treze. Tu concordas? **Não muito.** Explica porquê. **Porque os dois devem ser irmãos ou amigos e nenhum manda no outro, a menos que esse daqui (maior) seja... o pai deles teria pedido para esse daqui (maior) mandar nele (menor), mas no caso não.**

No argumento de HIZ (12:1) é marcada a diferença entre a autoridade que um adulto exerce sobre a criança em comparação a possível autoridade de uma criança a outra. Ao adulto é dada uma autoridade pré-estabelecida, ainda mais se tratando da autoridade paterna, do qual o filho depende e que é destacada neste argumento.

Outros exemplos em que a diferença de idade não muda o posicionamento do sujeito:

ARI (12:7): As duas de dez anos jogaram e guardaram na caixa. Elas esqueceram duas peças sem guardar... [...] **As duas esqueceram as peças?** Sim, na hora de guardar não viram. Tu achas que alguma delas tinha que ter visto? **As duas. Eu acho isso falta de organização. Daí elas perderam.** Nenhuma tinha que ter visto sozinha? **Não! Elas estavam juntas, em grupo.** Mesmo se quem tivesse jogado com a de dez fosse a de treze? **Sim.**

ARI (10:9): E se a gente imaginar que dois meninos de dez anos brincaram, só que na hora de guardar tinham duas caixas, cada um queria guardar numa. Como tu acha que eles poderiam fazer se o quebra-cabeça tem que ficar dentro de uma caixa só. **É... (Pensa) Então eles tinham que entrar num acordo de qual caixa eles iam botar, porque tem que ficar numa caixa só, se não eles poderiam repartir, um pouco pra esse e um pouco pra aquele. Como não pode e tem que ficar junto, então tinham que entrar num acordo os dois.** Tem como

me dar um exemplo de como se entra em acordo? **(Pensa) Decidindo porque que ele quer botar lá, “ah, porque a caixa é isso ou é aquilo”, ou porque esse diz “porque a caixa é isso, isso e aquilo”. Sempre tem um motivo de porque eles querem botar. [...]** E se fosse o mais velho que tivesse brincado com esse mais novo. Se o mais velho quisesse numa caixa e esse mais novo na outra? **Seria a mesma coisa.**

TAM (10:6): **Pra mim mais novo e mais velho é a mesma coisa, só adulto e criança que muda.** E o que muda com adulto e criança? **O adulto, ele já vai saber mais coisas do que criança. Pode até ser a mesma coisa, mas não tanto menos quanto a criança sabe.**

WIL (10:2): **Porque os dois brincaram e os dois devem ter... devem dividir as tarefas e as responsabilidades com o jogo.** Teve um menino uma vez que me disse “ah, como esse é mais novo ele tem que obedecer o de treze anos disser”. Tu achas que ele está certo? **Hum... eu acho que assim... não é por idade, só que... digamos que ele não manda né. E já que os dois brincaram eu ainda tenho minha opinião que os dois devem guardar. [...]**O mais novo não tem que obedecer o mais velho? **Na verdade os mais velhos tem sempre... mas os mais velhos maiores de idade sabe... não porque um adolescente vai, chega lá numa rua pra ti fazer uma coisa pra ele, tu não vai fazer isso só porque ele é mais velho.**

GRA (12:6): Pode uma só guardar? **Pode, mas é errado. As duas que brincaram. [...]**Se quem tivesse brincado com essa menina de dez anos fosse uma menina de treze anos, tu achas que muda alguma coisa? **Não, as duas têm que guardar.**

TAL (12:2): Qual dos dois tu achas que tinha que guardar? **Tanto faz!** Por quê? **Os dois podiam guardar, os dois jogaram e podiam ajudar a guardar. Por exemplo: um vai dando a peça pro outro e o outro vai guardando. [...]**E se quem tivesse brincado com o menino de dez fosse um menino de treze anos, mais velho, muda alguma coisa? **Não, eu acho que não tem importância. [...]**O mais velho não tem que decidir? **É... se bem que é legal né... eu gosto de mandar nos meus irmãos. Digo: “não faz isso”, “agora não”. Mas aí no caso, se eles estão brincando juntos, eles têm que guardar juntos.** O mais velho pode querer mandar no outro, é isso? **Pode, mas aí acho que não. O menor se quiser obedece. Depende. Os meus irmãos eu posso mandar porque são meus irmãos. Por exemplo, vem a priminha do fulano, aí eu não posso mandar nela. Eu posso pedir. Nos teus irmãos pode mandar e nos outros não? É que com eles eu já tenho autoridade, entendeu? Sou irmão deles. [...]**E se fosse o mais velho, de treze, que tivesse esquecido junto com o outro? **São humanos né... fazer o quê? De vez em quando a gente faz. Agora, se um deles viu e não quis juntar e não avisou o outro, aí a culpa foi dele.**

No argumento de TAL, é marcada a diferença entre a autoridade que pode existir entre irmãos daquela igualdade que é possível entre amigos. Sabe-se que pode haver sentimento de igualdade entre irmãos e de autoridade entre amigos, mas no argumento de TAL fica evidente que ele já considera que deve haver um vínculo para que haja um sentimento de respeito.

Os argumentos defendem que a idade não pode trazer benefícios para um ou outro e que o que indica quem deve guardar as peças ou ser responsável por elas é o compromisso de terem brincado juntos. É diferente de agir em conjunto apenas para facilitar a arrumação, como às vezes era sugerido pelos sujeitos do nível II e mais diferente ainda daqueles que, no nível I, tinham a necessidade de apontar um participante como o responsável pela tarefa. Neste nível III, a reciprocidade é a lei. Para isso os sujeitos destacam os mesmos direitos e deveres para os participantes da situação e não se contradizem quando são feitas sugestões contrárias pela pesquisadora.

Quadro 7: Níveis de noção de cooperação alcançados no Estudo Piloto

I – Cooperação como auxílio	II – Cooperação como igualdade	III – Cooperação como reciprocidade
<p>Respostas apoiadas nas relações de coação, na obediência ao outro. É destacado o respeito unilateral entre as crianças com idades diferentes e, mesmo nas relações de pares simétricas, a criança tem uma pseudonecessidade de colocar um parceiro como mais respeitado, ainda que seja escolhido “à sorte”. Os argumentos são relacionados com o auxílio ao outro, não havendo responsabilidade compartilhada. Não há preocupação com contexto. Há centração de pensamento, por isso as crianças não relativizam a situação sob mais de um ponto de vista ao mesmo tempo.</p>	<p>Respostas ainda apoiadas nas relações de coação, mas com dúvida quanto ao respeito unilateral dos sujeitos de idades diferentes e dificuldade de apontar autoridade nos pares simétricos, já que começa a compreendê-los como iguais, estabelecendo responsabilidade mútua.</p> <p>Os argumentos apontam para formas de estabelecer justiça: sorteio, competição, etc. Começam a levar em conta o contexto da situação sob mais de um aspecto ao mesmo tempo.</p>	<p>Respostas com argumentos apoiados nas relações de cooperação: direitos iguais entre os participantes, busca pela reciprocidade.</p> <p>Relativizam os posicionamentos em cada situação apoiados no contexto.</p>

O estudo piloto permitiu realizar a análise “como se fosse” a pesquisa propriamente dita. Mais do que o estudo preliminar, que teve como objetivo organizar melhor o material e roteiro da entrevista, o estudo piloto serviu para repensar as hipóteses e objetivos da mesma. Isso foi possível porque a análise foi feita por sujeito e buscando analisar a noção de cooperação, enquanto que no estudo preliminar, o próprio conceito de “noção de cooperação” estava sendo elaborado e a análise foi mais amparada nos conceitos de descentração e respeito. Além de contribuir para o aprimoramento do material e do roteiro, o estudo preliminar fez pensar sobre a noção de cooperação.

Os resultados do estudo preliminar e do estudo piloto foram apresentados à banca avaliadora do Projeto de Tese, na ocasião da sua defesa. A pesquisa foi aprovada, com as seguintes alterações:

- O problema de pesquisa deixou de trazer a nomenclatura “relação entre pares”, já que está é uma condição atribuída (ou não) pela própria criança entrevistada.

- As relações deixaram de ser nomeadas como simétricas e assimétricas, passando a ser notificadas apenas como “mesmas idades” e “idades diferentes”, isso porque as nomenclaturas simétrica e assimétrica atribuem uma conotação para a relação que não poderia ser antecipada pela pesquisadora.

- O modo como é feita a entrevista passou a apresentar primeiro a situação em que os bonecos possuem a mesma idade para, depois, apresentar a situação com bonecos com idades

diferentes. A forma concomitante de apresentar as situações como foi feita nos estudos preparatórios poderia influenciar a lógica das crianças ao responderem as questões.

- O roteiro da entrevista foi alterado na situação em que era proposto conflito entre os bonecos. Ao invés de o conflito envolver duas caixas para que o brinquedo fosse guardado, o que tornava a entrevista um pouco vaga e fazendo com que a criança entrevistada sentisse necessidade de um contexto, o conflito passou a ter um contexto, propondo que a quantidade de peças usada por cada boneco fosse diferente. Isso possibilitou ver o quanto a criança estava mais amparada na responsabilidade objetiva ou subjetiva. Além disso, acrescentou-se uma questão inicial para que os sujeitos pudessem pensar na estratégia do jogo.

- O resultado da análise feita nos estudos preparatórios não serviu de base para a pesquisa final, permitindo que a psicogênese fosse melhor observada sem se basear em classificações prévias.

- O número de participantes da pesquisa foi reduzido para 18 (dezoito) participantes para que melhor pudesse ser analisada a psicogênese.

4.4. O PROBLEMA

A versão final da pesquisa trouxe o problema da seguinte forma: Como se manifesta a noção de cooperação das crianças sobre as relações interpessoais em um trabalho em conjunto?

A escolha do problema desta pesquisa baseia-se nos estudos piagetianos referentes, principalmente, às obras “O Juízo Moral na Criança” e “Estudos Sociológicos”, já que tratam sobre relações de cooperação e sentimento de respeito, além das trocas interindividuais. Para Delval (2002), há pesquisas que buscam explorar “a influência de alguns fatores já detectados anteriormente sobre as respostas do sujeito” (p.85). Nesta pesquisa, não se parte de categorias prévias, mas, sim, de conceitos apresentados na teoria, principalmente relacionados ao desenvolvimento moral, e que fundamentam a análise. São eles: sentimento de respeito (unilateral e mútuo), descentração cognitiva, noção de justiça e responsabilidade (objetiva e subjetiva).

4.5. OS OBJETIVOS

Principal: Investigar a psicogênese da noção de cooperação das crianças entre 8 e 12 anos, através do processo de descentração e do sentimento de respeito.

Específicos:

- 1) Identificar o processo de descentração cognitiva através dos diferentes pontos de vista que as crianças consideram na sua noção de cooperação;
- 2) Buscar implicações na noção de cooperação das crianças sobre os respeitos unilateral e mútuo e sobre as responsabilidades objetiva e subjetiva;
- 3) Comparar a noção das crianças entre as relações com a mesma idade e com idades diferentes.
- 4) Contrastar a noção de cooperação das crianças para verificar possíveis aproximações entre as idades.

4.6. AS HIPÓTESES

São hipóteses que norteiam esta pesquisa:

- A noção de cooperação apoia-se, primeiramente, no “auxílio” ao outro (baseada na moral heterônoma e nas relações de coação) para, com sua evolução, apoiar-se na “reciprocidade” (baseada na moral autônoma e nas relações de cooperação propriamente ditas).

- Atribuir a todos os participantes de uma situação de trabalho em conjunto a mesma responsabilidade indica uma noção de cooperação mais descentrada cognitivamente e baseada no respeito mútuo, já que não se ampara na obediência ao outro. Esta atribuição demonstra preocupação com a igualdade entre os participantes.

- Em uma situação de conflito entre os participantes de um trabalho conjunto, as noções que indicam acordos verbais, sorteios ou quaisquer outras formas de resolver por acordo demonstram uma noção de cooperação mais avançada com relação àqueles que resolvem o conflito baseados na obediência característica do respeito unilateral.

- A responsabilidade (objetiva ou subjetiva) atribuída aos participantes da relação está relacionada ao tipo de respeito (unilateral ou mútuo) e que, por sua vez, embasa a noção de cooperação.

- A falta de condições cognitivas para cooperar não impede que as crianças pensem sobre o trabalho em conjunto. A idéia que elas fazem sobre o que seja cooperação depende do seu desenvolvimento moral.

- A noção de cooperação das crianças diante de uma situação que envolva participantes da mesma idade tende a se aproximar mais das relações de cooperação do que àquelas situações que apresentam diferença de idade que, por sua vez, tendem a uma noção de cooperação mais próxima das relações de coação.

4.7. A ENTREVISTA CLÍNICA

O instrumento utilizado nesta pesquisa é a entrevista clínica, baseada no método clínico piagetiano (DELVAL, 2002). O questionamento é feito a partir de uma situação de trabalho em conjunto, proposta de duas formas (a diferença está na idade dos bonecos apresentados em cada proposta), tendo quatro desdobramentos.

Quadro 8: Roteiro norteador

Situação de trabalho em conjunto: Duas crianças brincam juntas, jogando um quebra-cabeça.

1º) Estratégia: Como podem organizar a brincadeira possuindo apenas um quebra-cabeça?

2º) Responsabilidade dos indivíduos: Precisam guardar o jogo. Quem deverá guardá-lo? Por quê?

3º) Conflito entre os indivíduos: Precisam guardar o jogo, mas um não quer guardar porque acha que mexeu em menos peças. Alguém deve guardar? Quem? Por quê? Qual a melhor forma de resolver como irão guardar?

4º) Responsabilidade dos indivíduos (verificar coerência): Brincaram e algumas peças ficaram esquecidas. Alguém deveria ter visto? Quem? Por quê?

Na realização da entrevista são utilizados materiais – bonecos (bonecas, para as meninas) e o brinquedo (quebra-cabeça). Na primeira proposta da entrevista os bonecos têm o mesmo tamanho, sendo atribuída a mesma idade, na segunda um dos bonecos é maior,

representando ser o mais velho. Durante a entrevista são feitas contra-argumentações diante das repostas das crianças a fim de explorar sua compreensão, conforme recomenda o método clínico.

4.8. OS SUJEITOS

Os sujeitos desta pesquisa têm idades de 8, 10 e 12 anos. Para um melhor acesso aos participantes, a pesquisa foi realizada em uma instituição escolar. A instituição é pública, da rede estadual de ensino, atendendo toda a educação básica. Localiza-se em um bairro de classe média de Porto Alegre. A escolha das idades das crianças apoia-se no referencial da Epistemologia Genética, tendo um “recorte” do desenvolvimento do estágio operatório concreto ao início do operatório formal e demonstrando condições cognitivas para os indícios de descentração por conseguirem “operar”. A participação obteve o consentimento das crianças, dos responsáveis pelas crianças e o da instituição em que fora realizada a pesquisa. Para isso, foi feita uma reunião inicial com a coordenação pedagógica da instituição para o esclarecimento do estudo e feito um convite para as crianças. Foi entregue um Termo de Consentimento (quadro 9) para os responsáveis das crianças que aceitaram participar da pesquisa e que retornou assinado. Cada participante ficou com uma cópia do Termo, constando as informações da pesquisa, para o caso de desejarem entrar em contato. O número de participantes foi de seis crianças para cada idade, sendo cada metade de um gênero (total de 18 crianças). O nome dos participantes e da instituição onde foi feita a pesquisa são mantidos em sigilo.

Quadro 9: Termo de Consentimento

<p>TERMO DE CONSENTIMENTO</p> <p>Prezados pais ou responsáveis</p> <p>Seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa por ter demonstrado interesse, quando a pesquisa foi informada em sala de aula. A pesquisadora é Liseane Silveira Camargo, doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU). O título provisório da pesquisa, orientada pela Prof^a Dr^a Maria Luiza R. Becker, é “A noção de cooperação na criança”,</p> <p>A atividade consiste em uma entrevista (gravada em áudio e transcrita posteriormente pela pesquisadora) em que são apresentadas situações fictícias à criança, em forma de narrativas e com uso de bonecos. O objetivo é conhecer a opinião das crianças sobre o comportamento dos bonecos nas situações propostas e dessa forma analisar a noção que possuem sobre cooperação.</p> <p>A gravação acontecerá na escola, no período normal de aula, em sala reservada, em dia e horário previamente agendado com a professora e coordenação pedagógica. A estimativa de duração da atividade é de</p>

aproximadamente 20 minutos. As respostas registradas serão arquivadas para uso exclusivo em pesquisa e os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e revistas científicas.

Destaca-se, ainda, que sua autorização e a participação de seu filho são voluntárias: em qualquer momento poderá haver desistência da participação, se assim o desejarem.

Porto Alegre, _____ de _____.

Eu, _____, autorizo meu filho(a)..... a participar da entrevista para a pesquisa.

Desde já agradeço sua colaboração.

Esclarecimentos de dúvidas podem ser atendidos, pela pesquisadora, através do contato: UFRGS/PPGEDU: 3308 34 28

4.9. A ANÁLISE

A análise é feita com relação a cada sujeito e está amparada nos objetivos como, também, nas hipóteses da pesquisa, que embasam cada desdobramento da situação. Para facilitar a análise dos dados de cada sujeito, foram propostas as seguintes questões norteadoras:

Há referência à relação de cooperação ou de coação nos argumentos?

Que novidades se apresentam quando a criança sai da predominância do respeito unilateral?

Quais pontos de vista são trazidos nos argumentos?

Há alteração da primeira situação para a segunda situação proposta na entrevista?

Em quais argumentos a noção está baseada?

Quais características aparecem na gênese da noção?

4.9.1. Os procedimentos de análise

4.9.1.1. A transcrição das entrevistas

As transcrições das entrevistas, gravadas em áudio, foram feitas pela própria pesquisadora e o mais próximo possível da realização da entrevista (no mesmo dia ou na mesma semana). Por esta proximidade pode-se compreender adequadamente a gravação, tendo como exemplo os momentos de silêncio em que a criança estava pensando e que foram

registrados representando esta pausa (ex: “Os dois. (pensa) Eles têm que se ajudar”). A proximidade com a realização também permitiu uma interpretação mais correta da fala dos sujeitos, pois muitas vezes a fala tinha uma entonação que precisava ser levada em consideração para não mudar o sentido do que era dito.

A forma como foram transcritas as entrevistas é baseada em Delval (2002), tendo o formato de tabela, sendo uma coluna somente com as falas da entrevistadora e outra com as falas da criança. Este formato exemplificado no quadro 10 destaca as falas do sujeito e auxilia na visualização do transcorrer da entrevista.

Quadro 10: Trecho exemplificando transcrição da entrevista

Entrevistador	Criança
Vamos imaginar uma situação onde duas crianças, elas têm 10 anos, e vão jogar um quebra-cabeça. Se são dois e vão jogar um quebra-cabeça, como tu achas que eles podem organizar a brincadeira?	Cada um faz metade, ou conta quantas peças têm e, depois que eles montaram, junta.
Mas no quebra-cabeça, para saber a peça que vai jogar, pode ser que o primeiro pegue uma peça que o outro está precisando, aí como eles podem fazer?	Daí eles vão montando e montando, pega uma peça e monta. Vão montando.
Eles têm que fazer o que mesmo?	Dividir e depois montar.
E como eles podem dividir?	O mesmo número pra cada um.
Teria outra forma de fazer?	Ir montando. Começa a montar sem dividir. Cada um põe uma peça.

Cada sujeito foi identificado com apenas três letras presentes em seus nomes para que fosse mantido o sigilo. A idade foi apresentada trazendo os anos e os meses entre parênteses, ex: LIC (12:4).

4.9.1.2.Os registros da análise

Esta pesquisa qualitativa realizou um Estudo de Casos Múltiplos (YIN, 2005). Cada caso estudado corresponde a um sujeito entrevistado com idades de 8, 10 e 12 anos. O acesso aos sujeitos no dia das entrevistas contou com a disponibilidade dos mesmos, apresentando as idades de forma variada. Após serem transcritas as entrevistas, cada transcrição era revisada e impressa. Neste material impresso eram feitas as anotações da pesquisadora baseadas no problema de pesquisa, nos objetivos e nas questões norteadoras.

As questões norteadoras permearam o olhar da pesquisadora desde a leitura inicial das transcrições até o relatório final da análise (capítulo 5, em que são explicadas as noções de cooperação). As questões, assim como o problema de pesquisa, estão amparadas na teoria piagetiana que fundamenta esta tese. Por isso, para que se chegasse a estabelecer níveis de noções de cooperação foi preciso um trabalho de constante leitura e releitura, com anotações que se mostravam soltas de início mas que, com o decorrer da análise, foram se transformando e alcançando novos patamares de entendimento.

Inicialmente eram sublinhados trechos das entrevistas, que estiveram apoiados em anotações (como palavras-chave), ou seja, inferências da pesquisadora com base na teoria e que, posteriormente, puderam ser analisadas com base nos conceitos presentes nas questões norteadoras. Exemplos de palavras-chave utilizadas: “divisão”, “fazer juntas(os)”, “compartilhar”, “sua parte”, “sua vez”, “metade”, “tinha que” e “podia”, “sabe mais que”, “igual”. Algumas palavras são referentes à fala literal dos sujeitos e outras são inferências da pesquisadora. Em um segundo momento, foram levantadas as semelhanças encontradas nos argumentos dos sujeitos. Estas semelhanças se relacionavam com as questões norteadoras, como, por exemplo, para a questão “Quais pontos de vista são trazidos nos argumentos?” as seguintes respostas foram semelhantes: “se um brincou mais, guarda uns dois a mais, sei lá...” LUC (12:10) e “Quem fez mais tem que guardar mais” BRE (8:5). Após o levantamento, foi possível agrupar os sujeitos de acordo com estas semelhanças.

4.9.1.3.A primeira organização dos casos

Os sujeitos foram reunidos de acordo com as semelhanças encontradas em seus argumentos, sendo desconsiderada a idade deles (a diferença de idade não determinou a evolução da noção, mas permitiu, no final da análise, ver as incidências das idades em cada noção).

Essa forma de organização foi pensada para favorecer a emergência de diferenças evolutivas das noções sem condicioná-las, previamente, à idade dos sujeitos.

4.9.1.4. A configuração das noções de cooperação

Para determinar os aspectos de cada noção de cooperação, objetivo deste estudo, além do levantamento das semelhanças encontradas nos argumentos de cada sujeito foi necessário um constante amparo teórico para que fosse possível encontrar evidências que demonstrassem o porquê do avanço de uma noção sobre a anterior. Esta delimitação dos níveis exigiu um aprofundamento dos conceitos trazidos na teoria e que foram previamente pensados na construção do instrumento de pesquisa, o roteiro.

As semelhanças entre os argumentos dos sujeitos, inferidas pela pesquisadora, foram listadas e, na elaboração desta lista foi possível identificar o que era uma novidade considerável para ser classificada em um nível acima. A lista das semelhanças configurou-se da seguinte forma:

* 1ª Noção de cooperação:

- A proposta de divisão das peças do jogo é trazida como forma de representar igualdade e justiça;

- O material concreto (quantidade de peças) coincide com a responsabilidade (responsabilidade objetiva) atribuída aos participantes do jogo, ou seja, quanto mais peças usadas, maior o compromisso de guardar depois;

- O realismo moral está presente quando consideram uma falta maior o fato daquele participante que utilizou mais peças guardar a mesma coisa que o outro participante no final do jogo;

- A moral da obediência ou heteronomia moral bem demarcada: há alteração da responsabilidade quando as idades são diferentes em função o respeito ao maior, ou porque este é mais sábio ou porque simplesmente é maior. Nestes casos a responsabilidade não é compartilhada;

- A responsabilidade atribuída ao participante maior não se sobrepõe ao realismo moral, ou seja, mesmo que o maior seja mais responsável ele não precisa guardar mais peças, apenas se usou mais peças ele guardará mais.

- Há diferença entre a ação de guardar e o compromisso de não esquecer, pois neste último a responsabilidade do maior se sobressai.

* 2ª Noção de cooperação:

- A divisão ainda representa justiça, mas não há mais dependência com relação às quantidades (de peças). Não há mais relação com realismo moral, pois o compromisso de guardar passa a ser dos dois participantes independente do número de peças que cada um usou.

- A responsabilidade é compartilhada entre iguais, mas quando possuem idades diferentes, a responsabilidade é unilateral. Mantém-se a relação com a moral da obediência, porque os sujeitos consideram que o participante mais velho tem mais compromisso com o jogo.

* 3ª Noção de cooperação:

- Não há mais relação com a moral da obediência – início da moral da reciprocidade. Os sujeitos consideram que a idade não influencia no respeito entre os participantes do jogo;

- A responsabilidade é compartilhada entre iguais, mas quando possuem idades diferentes a responsabilidade é unilateral por considerarem que o maior “sabe mais” que o menor.

* 4ª Noção de cooperação:

- A divisão das peças do jogo não se faz mais necessária para representar justiça.

- A estratégia é que determina como funcionará a ação dos participantes no jogo. A responsabilidade é igualmente distribuída.

- Moral da reciprocidade.

4.9.1.5. A preparação do relatório

Para iniciar o relatório foram criados quadros em que aparecem todos os sujeitos e os níveis nos quais haviam sido considerados. Dessa forma, otimizou-se a escrita de cada nível, pois as transcrições puderam ser melhor acessadas e conseguia-se ver a totalidade dos sujeitos com mais clareza. O primeiro quadro, quadro 11, seguiu a ordem dos sujeitos conforme foram transcritas as entrevistas e o segundo, quadro 12, seguiu os níveis de noção de cooperação.

Quadro 11: Relação entre níveis e idades

Sujeitos	Idades	Níveis
LUC	12 anos e 10 meses	1
SAR	8 anos e 5 meses	2
VIN	8 anos e 3 meses	2
DRI	8 anos e 4 meses	2
EDU	8 anos e 7 meses	2
AND	10 anos e 2 meses	2
EMA	10 anos e 4 meses	2
STE	12 anos e 3 meses	2
PAO	12 anos e 4 meses	3
GAB	12 anos e 7 meses	4
GAS	12 anos e 7 meses	3
GAI	12 anos e 5 meses	4
JUL	10 anos e 8 meses	3
GAR	10 anos e 6 meses	4
MAR	8 anos e 5 meses	3
BRE	8 anos e 5 meses	1
EDI	10 anos e 5 meses	3
LUG	12 anos e 10 meses	4

Quadro 12: Distribuição dos sujeitos por níveis

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
LUC (12:10)	STE (12:3)	PAO (12:4)	GAB (12:7)
BRE (8:5)	SAR (8:5)	GAS (12:7)	GAI (12:5)
	VIN (8:3)	JUL (10:8)	GAR (10:6)
	DRI (8:4)	MAR (8:5)	LUG (12:10)
	EDU (8:7)	EDI (10:5)	
	EMA (10:4)		
	AND (10:2)		

O relatório apresentou cada nível de noção de cooperação e sua descrição seguiu a organização do roteiro da entrevista, assim: 1) a estratégia pensada pelos sujeitos; 2) a responsabilidade que atribuíam para os parceiros de mesma idade e de idades diferentes; 3) a posição dos sujeitos frente a contra-argumentação da pesquisadora e 4) a coerência nos argumentos referentes às responsabilidades de guardar os brinquedos e de esquecer as peças do mesmo.

A partir das semelhanças inferidas dos argumentos dos sujeitos, cada nível foi pôde ser intitulado. Assim: a 1ª noção de cooperação foi intitulada como “a divisão do trabalho como condição de justiça”, pois neste nível os sujeitos apontam como condição necessária para que haja a mesma responsabilidade e direitos entre os participantes do jogo o fato de dividirem as peças e o tempo para as jogadas de forma igual, sem que um obtivesse mais privilégios do que o outro. A 2ª noção de cooperação foi intitulada como “a ênfase no critério de justiça na divisão”, já que há uma mudança no enfoque: primeiramente pensam que devem ser justos com os participantes, dando-lhes os mesmos direitos no jogo, mas esse direito não está

relacionado diretamente a igualdade na divisão das peças e do tempo, ou seja, há maior flexibilidade. A 3ª noção de cooperação intitulou-se como “a referência à reciprocidade resultante da ação conjunta”. Neste terceiro nível os sujeitos atribuem a mesma responsabilidade aos parceiros do jogo com a justificativa de que atuaram juntos, sem relação à quantidade de material usado por cada um e sem necessariamente trazerem a divisão como alternativa para a igualdade de direitos. Neste caso, se os parceiros atuam juntos, os dois possuem a mesma responsabilidade independente da forma como atuaram. Já a 4ª noção de cooperação é intitulada como “a referência à reciprocidade como condição da ação conjunta” porque os sujeitos partem do princípio que os parceiros no jogo possuem um respeito mútuo e com a responsabilidade compartilhada e, por isso mesmo, conseguem atuar juntos. O quadro 13 apresenta as principais características de cada nível, salientando a novidade do nível com relação ao seu antecedente.

Quadro 13: Níveis de noção de cooperação com características

<p>1ª Noção de cooperação: a divisão do trabalho como condição de justiça</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A igualdade atribuída aos parceiros relaciona-se à noção de justiça. - A divisão é a única forma de efetivar a igualdade e a justiça. - O realismo moral está coerente com a moral heterônoma. - A igualdade é demonstrada na exatidão da divisão do material usado e no tempo de atuação de cada parceiro. - Os sujeitos buscam evitar conflitos através da exatidão na divisão – a inexatidão compromete a cooperação. - A responsabilidade objetiva é condizente com o realismo moral, assim, cada parceiro é responsável pela sua parte. - A diferença nas idades modifica a responsabilidade – o maior sabe mais e por isso é mais responsável. - O egocentrismo é evidenciado nas atuações independentes. - Há falta de descentração e de substituição de pontos de vista.
<p>2ª Noção de cooperação: a ênfase no critério de justiça da divisão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira novidade: não há mais relação com o realismo moral e a divisão do material não precisa ser exata. - Segunda novidade: a atividade dos parceiros é compartilhada, não pode acontecer de forma independente. - Terceira novidade: a responsabilidade objetiva é superada pela subjetiva. - Há indícios de substituição de ponto de vista. - É mantida a diferença na responsabilidade com parceiros de idades diferentes.

<p>3ª Noção de cooperação: a referência à reciprocidade resultante da ação conjunta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira novidade: há indício da moral da reciprocidade, aparecendo como resultado da ação. - Segunda novidade: a responsabilidade é subjetiva e simétrica mesmo com idades diferentes. - A atuação dos parceiros é conjunta, dependente e, se acontecer em separado, é pelo motivo de agilizar o jogo. - A divisão não pretende garantir a igualdade – é uma entre outras alternativas. - Há maior relativização da situação.
<p>4ª Noção de cooperação: a referência à reciprocidade como condição da ação conjunta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira novidade: a reciprocidade passa a ser condição e não mais o resultado da ação. - Segunda novidade: a descentração cognitiva e a substituição de pontos de vista são necessidades.

5. A NOÇÃO DE COOPERAÇÃO

5.1. SIGNIFICADO DE NOÇÃO E OS NÍVEIS APRESENTADOS

Noção, nesta pesquisa, significa a resposta que a criança tem para um acontecimento. O acontecimento investigado é uma atividade em conjunto – jogar um quebra-cabeça. Tal resposta é resultado da análise da pesquisadora e não a resposta exata dada pela criança. Como foi explicado nos procedimentos da pesquisa, a noção sobre cooperação não foi questionada de uma forma direta e, sim, feita indiretamente através da entrevista, utilizando a situação criada com os bonecos. O entendimento demonstrado nas respostas das crianças não é chamado de compreensão porque, na teoria piagetiana, compreender envolve Tomada de Consciência, e não se poderia prever que todas as crianças entrevistadas tivessem Tomada de Consciência sobre o conceito de cooperação³⁹. Utilizou-se o termo “noção” para caracterizar o percurso do entendimento da cooperação pelas crianças, que inicialmente nem se trata de cooperação propriamente dita (como é caracterizada na teoria piagetiana). Ao conhecer este entendimento, é possível, para a pesquisadora, compreender como as crianças constroem este conceito, ainda que não tenham, muitas vezes, condições cognitivas de exercê-lo. A “noção de cooperação” busca conhecer o processo de construção deste conceito, ainda que, de acordo com a teoria piagetiana, a representação expressada na fala das crianças não determina as suas ações em todos os momentos e, possivelmente, estará em atraso com relação às ações.

O relato da análise de cada noção segue a lógica do roteiro de entrevista (ver quadro 8, p. 87), ou seja, 1) analisa-se a estratégia pensada para o jogo dentro de cada noção; 2) analisa-se a responsabilidade atribuída aos parceiros quando aparecem com a mesma idade e quando aparecem com idades diferentes; 3) analisa-se se há ou não interferência na noção da cooperação quando um parceiro aparece com vantagem sobre o outro; 4) analisa-se se existe coerência com relação à responsabilidade atribuída aos parceiros entre a ação de guardar o brinquedo e a ação de esquecer as peças.

³⁹ Sobre Tomada de Consciência, ver capítulo 3.

5.2. 1ª NOÇÃO DE COOPERAÇÃO NA CRIANÇA: a divisão do trabalho como condição de justiça

A primeira noção apresentada nesta pesquisa traz como característica a tentativa de igualdade nas ações dos parceiros da atividade. Esta tentativa se evidencia pela estratégia proposta apresentada pelas crianças – a divisão – como alternativa de garantir direitos iguais entre os parceiros do jogo. Esta evidência, a divisão, acompanha a noção de cooperação até o terceiro nível, mas apresentando características diferentes. Neste primeiro nível, a divisão proposta está bastante relacionada com o realismo moral, presente na característica da moral heterônoma. Na situação do jogo apresentada às crianças, o realismo moral, unido a um pensamento operatório concreto, prende-se à divisão exata das quantidades de peças do jogo ou mesmo na distribuição das peças no tempo, usadas termo a termo. Uma justificativa apresentada pelas crianças para demonstrar a necessidade desta divisão é a de evitar, dessa forma, conflito entre os parceiros na brincadeira, pois se sentirão igualmente beneficiados. A inexatidão na divisão representa um obstáculo à cooperação (como é entendida pelas crianças).

Com relação à responsabilidade atribuída, nesta primeira noção a responsabilidade é objetiva. Esta característica também se relaciona com o realismo moral. Para estas crianças cada parceiro é responsável pelo número de peças que lhes foi destinado. Um dos entrevistados, por exemplo, traz que quem jogou utilizando mais peças deverá guardar um pouquinho mais. A responsabilidade dos parceiros na brincadeira é alterada, também, quando as idades entre eles são diferentes. As crianças trazem que o parceiro mais velho precisa guardar, tem mais compromisso com o jogo e, como justificativa, trazem que isso acontece por ele saber mais que o mais novo (algumas crianças não conseguem explicar a justificativa).

Das 18 crianças entrevistadas na pesquisa, duas tiveram estas características. Uma delas foi LUC (12:10) e a outra foi BRE (8:5). Inicio mostrando as evidências no diálogo com BRE, com relação à estratégia.

BRE (8:5) O que tu achas: se eles são dois meninos e é apenas um quebra-cabeça, como que eles podem fazer? **Montando as pecinhas. (Pensa) Eles têm que pegar a parte de cada um.** Eles vão dividir as peças? **Não. (Pensa) Eles podem pegar um cada peça e depois o outro. Um alcança pro outro.**

Neste trecho, mesmo não demonstrando, quando questionado, consciência de que se tratava de uma divisão, BRE fala em “a parte de cada um” ou “um cada peça”. A estratégia é

a própria divisão e não o formato e cor das peças, como ocorrerá nas noções mais avançadas. No diálogo com LUC (12:10), a estratégia é apresentada da seguinte forma:

LUC (12:10) Se são dois e vão jogar um quebra-cabeça, como tu achas que eles podem organizar a brincadeira? **Cada um faz metade, ou conta quantas peças têm e, depois que eles montaram, “junta”.** Mas no quebra-cabeça, para saber a peça que vai jogar, pode ser que o primeiro pegue uma peça que o outro está precisando, aí como eles podem fazer? **Daí eles vão montando e montando, pega uma peça e monta. Vão montando.** Eles têm que fazer o que mesmo? **Dividir e depois montar.** E como eles podem dividir? **O mesmo número pra cada um.** Teria outra forma de fazer? **Ir montando. Começa a montar sem dividir. Cada um põe uma peça.**

Mesmo apresentando a possibilidade de não dividir quando fora questionado, LUC coloca a divisão como estratégia principal, inclusive enfatizando que os dois parceiros montam suas partes separadamente e as unem apenas no final. Em comparação com BRE, LUC apresenta a mesma estratégia inicial, porém tomando consciência de que se trata de uma divisão. O compartilhamento na tarefa é feito de forma isolada, ou seja, mesmo que atuem no mesmo jogo e que no final os parceiros se unam, o decorrer da atividade é feito separadamente, o que os caracteriza em um nível inicial sobre a noção de cooperação, evidenciando egocentrismo. Isso acontece porque há um entendimento de que esta forma de organizar a ação conjunta – dividindo em partes iguais e atuando cada um na sua parte – garante que a igualdade seja melhor visualizada, já que as crianças neste nível se orientam através do material concreto.

Quanto à responsabilidade atribuída a cada participante do jogo, tanto BRE quanto LUC atribuíram a responsabilidade objetiva, pois guiaram-se pelo uso da quantidade das peças no jogo. Enquanto era proposto, por eles, que os dois parceiros tinham jogado com um número igual de peças (previsto na divisão), os dois tinham que compartilhar a atividade de guardar da mesma forma. Assim:

BRE (8:5) Depois que eles jogarem o quebra-cabeça, vão guardar as peças nesta caixa. Quem tu achas que deverá guardar? **Os dois. (Pensa) Eles que espalharam.**

LUC (12:10) Qual deles tu achas que tem que guardar o quebra-cabeça? **Os dois. Os dois brincaram.** Cada um guarda a parte que brincou ou ajudam a guardar juntos? **Ajudam a guardar juntos.** Um pode guardar mais que o outro? **Não tem problema.**

Até o momento em que a entrevista apenas questionava sobre o ato de guardar, os dois foram convictos de que os dois parceiros tinham o mesmo compromisso. LUC, inclusive, demonstra não haver diferença se um guardar mais do que o outro. Porém, no decorrer da entrevista, quando é colocado que um dos parceiros havia utilizado mais peças, tanto LUC

quanto BRE trazem que o “mais certo” é que aquele que utilizou mais peças guarde mais, ou seja, trazendo a ideia da mesma proporção e com isso garantindo a igualdade.

BRE (8:5) Vamos pensar que este aqui de cinza, na hora de brincar, soube montar mais peças do que o outro. Encaixou mais peças. Tu achas que ele precisa guardar mais peças do que o de verde por que encaixou mais? **(Pensa) Precisa. É que quem usa mais peças precisa guardar mais.** Como assim? **Quem fez mais tem que guardar mais.**

LUC (12:10) E se eu te disser que um deles, na hora de guardar, disse que ia guardar menos que o outro porque o outro que jogou mais. O que tu achas disso? **Hum, hum, acho certo, porque um jogou mais do que o outro.** Imagina que foi tu mesmo que jogou com um amigo teu e tu tinhas mais jeito com quebra-cabeça, acabou montando mais e teu amigo quase não montou. Na hora de guardar ele acha que tu que tens que guardar mais. Está certo? **Não, eu acho que tem que dividir igual porque os dois brincaram. Mas se um brincou mais, guarda uns dois a mais, sei lá...**

Ainda que no decorrer da sua fala LUC tenha demonstrado insegurança quando é perguntado a respeito de si mesmo, ele retoma a lógica de que cada parceiro guarde a mesma proporção usada. A responsabilidade objetiva tem como característica a referência no objeto e não nas pessoas que estão compartilhando a atividade. Por esta razão ela se relaciona ao realismo moral.

Houve coerência quando fora questionado sobre o compromisso de ver as peças esquecidas após a brincadeira. Tanto BRE quanto LUC disseram que os dois parceiros tinham a responsabilidade de ver. BRE apenas diferenciou o compromisso enquanto a lógica era de que um brincara com mais peças do que o outro, tendo coerência com a responsabilidade objetiva. Assim:

BRE (8:5) E se depois que o quebra-cabeça fosse guardado ficassem algumas peças embaixo da mesa, qual dos dois precisaria ver? **(Pensa). O que montou mais peças. Ele que guardou mais.** E se tivessem montado igual? **Os dois. Eles tinham que ter visto.**

LUC (12:10) (...) Qual deles tu achas que tinha que ter visto? **Os dois. (pensa) Eles têm que se ajudar. Jogaram juntos.**

Quando o interrogatório modifica os parceiros da brincadeira e coloca um sendo mais velho do que o outro, as falas expressam coerência com o que fora dito antes com relação à responsabilidade objetiva, com o realismo moral e, conjuntamente, com a moral heterônoma, já que os argumentos salientam respeito unilateral (sob a forma de assimetria) e comprometimentos relacionados às relações de coação.

No que se refere à estratégia, os dois trazem que o maior (mais velho) saberá mais do que o menor. Por isso, justificam que o maior utilizará mais peças e, conseqüentemente, terá um compromisso de guardar mais no final da brincadeira.

BRE (8:5) [...] Na hora de montar o quebra-cabeça eles como eles vão fazer? **Eles vão montar diferente.** Diferente? O que vai mudar? **(Pensa) O quebra-cabeça, porque um vai fazer errado e o outro vai fazer certo.** Qual vai fazer certo? **O mais grande.** Por quê? **É que ele que sabe tudo.** E na hora de guardar, quem tem que guardar? **O grande. (Pensa) Ele que fez mais peças.**

LUC (12:10) [...] Como eles podem organizar a brincadeira? **Como um é maior que o outro, aí um vai montando e o outro vai ajudando.** Qual vai ajudando? **O maior.** Por quê? **Porque ele sabe mais do que o outro, tem que ficar ajudando. O outro fica só montando.** E se o outro também souber montar o quebra-cabeça? **Aí fica igual.**

A assimetria se evidencia quando é antecipado que um saberá mais do que o outro, colocando-o em vantagem sobre o parceiro, o que já demonstra um avanço se considerarmos que, antes deste nível, o sentimento de respeito unilateral está primeiramente ligado à pessoa e não à atitude ou atividade. Essa assimetria demonstrada nos argumentos aponta uma escala de valores direcionada a tarefa em si e não à pessoa que a realizou. Diferentemente da responsabilidade que inicialmente é objetiva, direcionada à atividade ou ao objeto para, no decorrer, ser subjetiva e levar em consideração o comprometimento da pessoa e sua intenção no realizar uma tarefa, o sentimento de respeito é primeiro lançado à pessoa, por admiração e medo, para depois levar em conta suas atitudes (fazendo uso de uma escala de valores).

O fato de um dos parceiros ser maior não justifica que ele terá o compromisso de guardar o brinquedo sozinho ou mais do que o outro (ainda que para BRE esta seja uma alternativa inicial). O que determina, para ambos, quem tem o compromisso de guardar o jogo é o uso que os parceiros fazem das peças.

BRE (8:5) Mas tu sabes que eu andei perguntando para outras crianças e que me disseram que o menor tinha que guardar porque ele tinha que obedecer o maior. Tu concordas? **Concordo.** Mas pra ti não era o maior quem tinha que guardar? **Era, sabe por quê? Porque ele que sabe tudo, ele que faz tudo.** Mas ele guarda por que sabe mais ou o outro precisa obedecer ele? **Ele tem que obedecer o grande pra ajudar a guardar.** E se o menor tivesse montado mais peças? **Daí ele tinha que guardar.** Mesmo que o outro fosse maior? **Sim.**

LUC (12:10) E naquela situação que eu te falei sobre quem guardar o quebra-cabeça, o que tu achas agora? **Igual.** E se o menor dissesse pro maior que ele tinha que guardar mais porque ele é mais velho? **Não, porque os dois brincaram. Só porque ele é grande não justifica que tem que guardar mais.** E se fosse o maior que dissesse para o maior: “já que tu és menor, tu que guardas”? **Não.**

Existe coerência nos argumentos dos de BRE sobre o comprometimento dos parceiros na hora de verificar as peças, sendo que se jogaram juntos os dois deveriam ter visto as peças esquecidas. Assim:

BRE (8:5) E se tivessem esquecido as peças embaixo da mesa? **Eles têm que procurar. Os dois que jogaram o quebra-cabeça.**

Já LUC demonstra insegurança na sua argumentação. Mesmo que os dois parceiros tenham jogado de forma igual e ele mesmo tenha dito que o fato de um dos parceiros ser maior não justifica que o compromisso de guardar as peças seja maior, na hora de verificar as peças sobressai o fato de o maior saber mais, a assimetria. Assim:

LUC (12:10) E se acontecesse de esquecer as peças embaixo da mesa, qual tinha que ter visto? **O maior. (pensa) Porque ele é mais responsável. É? Se faltasse peça no quebra-cabeça a responsabilidade ia ser dele? Não, mas ele tinha que saber onde é que tava.**

Sua última frase demonstra sua insegurança: o maior não tinha a responsabilidade, sozinho, de ter visto as peças, ao mesmo tempo em que ele é quem devia saber onde elas estavam.

A primeira noção de cooperação é relacionada à moral heterônoma, salientando o realismo moral e a responsabilidade objetiva. Cooperar, para as crianças deste nível, significa agir de forma equivalente, sem que um possa ter vantagem sobre o outro (o que comprometeria a relação). A ação é relacionada com justiça – as funções são distribuídas para garantir o equilíbrio da relação. Porém, mesmo buscando equilíbrio, o egocentrismo ainda está evidente, pois as funções podem acontecer separadamente, de forma independente, sem entrosamento entre os parceiros durante a ação. Estes podem apenas concluir juntos a atividade para que se considere que cooperaram. Na situação apresentada às crianças, o jogo de quebra-cabeça, os parceiros só poderiam jogar separados se, como estratégia inicial, tivessem separado as peças por cor ou formato (formato dos cantos, por exemplo). Sendo que o critério que utilizaram neste nível foi a divisão de acordo com o número de peças, os sujeitos não consideraram que um parceiro poderia precisar do outro para construir a sua parte. Isto demonstra a falta de descentração cognitiva e a não substituição de pontos de vista características deste nível.

5.3. 2ª NOÇÃO DE COOPERAÇÃO NA CRIANÇA: a ênfase no critério de justiça da divisão

A segunda noção de cooperação na criança apresenta como novidade a falta de relação com o realismo moral. Neste nível, que ainda apresenta a divisão para representar a igualdade entre os parceiros, não é exigida a mesma exatidão quanto à quantidade de peças como acontecia no nível anterior. O que permanece do nível anterior é a assimetria quanto à responsabilidade dos parceiros com idades diferentes. Os sujeitos neste segundo nível ainda fundamentam sua argumentação baseando-se na moral da obediência – heteronomia.

Quanto à estratégia, mantiveram a alternativa da divisão para que a igualdade entre os parceiros fosse respeitada. Ainda que tenham proposto a divisão como estratégia, não se prendem à quantidade de peças e estas não precisam mais ser divididas antecipadamente. Assim:

STE (12:3) [...] Como é que elas podem organizar a brincadeira? **Cada uma botar uma peça de cada vez, uma coloca uma e depois a outra coloca outra, até terminar.** Tu achas que elas precisam dividir as peças antes? **Não.** E por que tu achas que cada uma tem que colocar uma peça de cada vez? **Daí dá certinho pra cada uma e elas vão jogar igual.**

SAR (8:5) [...] Elas são duas e só tem um quebra-cabeça, como tu achas que elas podem organizar o quebra-cabeça? **Uma monta uma peça, a outra monta outra peça.** Tu achas que elas precisam dividir as peças antes de começar a pegar? **Não, cada vez uma pega uma. Assim: uma pode ir montando uma parte e a outra também, daí quando estiver na hora de juntar elas juntam.**

DRI (8:2) [...] como elas podem fazer para organizar a brincadeira? **(Pensa) Uma faz de cada vez.** Como assim? **Primeiro a vez de uma pra depois a vez da outra. Daí as duas podem jogar.** Como elas fazem com as peças? **Uma faz uma parte depois a outra.** Mas a primeira monta todo o quebra-cabeça pra depois a outra montar? **Não, cada uma vai botando uma peça.**

EDU (8:6) [...] Se eles são dois e só tem um quebra-cabeça, como eles podem fazer para brincar? **(Pensa) Cada um monta uma parte. Cada um vai botando uma peça e montam o quebra-cabeça.** Cada um separa uma parte? **Não, montam juntos.**

Nos argumentos de STE, SAR, DRI e EDU não é mais demonstrada uma separação dos parceiros na execução da atividade – cada um monta na sua vez e conjuntamente. A “vez” é o que garante a igualdade no jogo.

Quanto à responsabilidade atribuída aos parceiros no jogo, o que determinou a tentativa de igualdade, neste nível não mais amparado na quantidade de peças, mas no comprometimento simétrico que os parceiros tiveram durante o jogo. Assim:

STE (12:3) Qual das duas tu achas que precisa guardar? **(Pensa) As duas eu acho. As duas jogaram daí as duas têm que guardar.** E se a gente pensar que uma delas montou, conseguiu montar mais peças. Conseguiu montar com mais facilidade e, por ela ter feito isso, na hora de guardar a outra disse pra ela: “olha, como tu montaste mais, tu que tem que guardar”. O que tu achas disso? **Não, não acho certo. As duas jogaram... mesmo uma jogando menos do que a outra as duas têm que guardar.** Mesmo que a outra tenha montado mais? **Claro.**

Diferentemente dos sujeitos do nível anterior, os sujeitos deste segundo nível não modificam o comprometimento dos sujeitos de acordo com o número de peças usadas. A responsabilidade objetiva predominante no primeiro nível passa a ceder espaço para a responsabilidade subjetiva, pois gradualmente o foco passa do material concreto (peças) para a pessoa, para o compromisso compartilhado na brincadeira.

SAR (8:5) E vamos pensar que depois que elas brincaram tinham que guardar nessa caixa, qual delas tem que guardar? **As duas porque as duas jogaram. É? É... não ia ficar uma guardando sozinha né...** E, por exemplo, se esta daqui, na hora de jogar, conseguiu montar mais peças, pegou muito mais que a outra. Na hora de guardar tu achas que ela tem que guardar mais do que a outra que pegou menos? **Não. Mesmo ela tendo usado mais peças ela tem que guardar junto porque ela jogou mesmo assim.**

Do mesmo modo que STE, SAR tem convicção em afirmar que o comprometimento é o mesmo das duas bonecas e que isso não se altera em função do uso das peças, demonstrando desprendimento do amparo no realismo moral.

DRI (8:2) Qual das duas tu achas que tem que guardar? **(Pensa) Essa (de roxo).** Por quê? **Ela é mais grande.** Mas as duas têm oito anos, tu lembra? **Mas aquela ali que tem que guardar.** E se acontecesse, na hora da brincadeira, de essa menina aqui (de amarelo) ter montado mais peças que a outra, quem tu achas que tem que guardar? **(Pensa) A de amarelo. Ela (pensa)... Não, as duas precisam guardar.** Por quê? **Porque as duas brincaram, então as duas precisam guardar juntas.**

Em seu argumento, DRI demonstra, inicialmente, uma necessidade de colocar as parceiras em uma relação assimétrica, que depois se desfaz e volta a se basear na igualdade.

EDU (8:6) quem precisa guardar? **Os dois, eles brincaram juntos.** E se a gente pensar assim: esse de verde não tinha muita facilidade com quebra-cabeça e, na hora de guardar, disse pro de cinza que ele deveria guardar porque ele tinha montado mais. Tu achas certo? **Não. Por causa que os dois jogaram, eles têm que guardar juntos.** Mesmo se um conseguiu juntar mais peças? **É.**

EDU, assim como os demais sujeitos apresentados neste nível, considera não haver diferença na responsabilidade dos parceiros se as peças não foram usadas na mesma proporção.

Mesmo diante do questionamento com relação às peças esquecidas, os sujeitos deste nível também não se ampararam na quantidade de peças usadas por cada parceiro. Nos argumentos de SAR e DRI, inicialmente, há uma preocupação com a quantidade de peças usadas por cada um e em como foram usadas, podendo fazer diferença na responsabilidade. Porém, no decorrer da entrevista, mostram-se apoiados na responsabilidade compartilhada.

SAR (8:5) [...] quem tinha que ver? **A de roxo.** Por quê? **Foi ela que pegou mais peças.** E se tivessem pegado a mesma quantidade? **Daí qualquer uma podia ver.**

DRI (8:2) [...] qual delas tu achas que tinha que ter visto? **A de roxo. Ela que estava procurando as peças.** Como assim? **É que a de amarelo estava guardando e a de roxo olhando as peças.** Só a de roxo que precisava ver então? **A de amarelo também podia ajudar a procurar.**

Nos argumentos de EDU e STE essa incerteza com relação à quantidade de peças não aparece, trazendo a responsabilidade compartilhada desde o início. EDU ainda tenta apontar alguma assimetria, mas na sequência do seu argumento se mostra inseguro e conclui que os dois parceiros possuem o mesmo compromisso.

EDU (8:6) [...] Quem tinha que ter visto? **O de cinza. (Pensa) Não sei.** Os dois tinham que ter visto ou um só? **Os dois.** Por quê? **(Pensa) Os dois estavam juntos guardando.**

STE (12:3) [...] quem tu achas que tinha que ter visto? **(Pensa) Ah... tanto faz. Depois elas iam dividir, uma pra cada uma, botavam juntas.** Isso na hora de guardar? **É.** Então tanto faz? **Sim.**

Quando é proposto que os parceiros possuem idades diferentes, não aparece mudança com relação à estratégia do jogo, ou seja, à forma como iniciam a atividade. Os sujeitos mantiveram que a estratégia seria a mesma daqueles que tinham a mesma idade. Há coerência com os argumentos utilizados anteriormente, que não se baseavam na quantidade de peças como os do primeiro nível. Porém, quando questionados sobre o compromisso de guardar as peças, apresentam assimetria entre os parceiros – o que modifica a responsabilidade. Os sujeitos deste segundo nível entendem que a assimetria entre as idades modifica a

responsabilidade dos parceiros no jogo. Os que trouxeram a justificativa colocam que o parceiro maior precisa guardar ou guardar mais por saber mais do que o outro. E, no momento em que é dito que os dois sabiam jogar da mesma forma, a responsabilidade se equivale. O argumento “saber mais” é o que determina quem deve guardar e não o fato de ser mais velho. O que coincide é que os sujeitos esperam que o maior saiba mais do jogo que o menor, por isso uma maior responsabilidade.

STE (12:3) E na hora de guardar, quem tinha que guardar? **(Pensa) A de 12. (Pensa) Porque ela é mais velha e... aí ela ia ajudar a outra pequenininha... a menor.** Ela que iria guardar? A outra ia guardar também, mas não todo. Mas por que ela precisa ajudar, a de 10 anos não consegue? **Não, ela consegue. (Pensa) Ah... não sei bem.**

Na sequência do seu argumento, depois de ser questionada sobre sua resposta, STE altera sua opinião, dizendo que a responsabilidade precisa ser compartilhada igualmente. Assim: STE (12:3) **“Eu acho errado. Porque as duas brincaram e não é justo as duas jogarem e só uma guardar.** E se a de 10 anos chegasse pra mais velha... **A mesma coisa”.** Os demais sujeitos vacilam, assim como STE, quando é questionada a responsabilidade de forma assimétrica. Alguns, como SAR e EDU, trazem os termos “ajudar” ou “o outro também” para aproximar as responsabilidades dos parceiros. DRI justifica o compromisso de guardar com a sabedoria sobre o jogo, nesse caso se os parceiros sabem de forma equivalente a responsabilidade também se equivale.

SAR (8:5) Tu achas que muda alguma coisa na hora que elas começam a brincar? **(Pensa) Não... mesma coisa. Mas a que tem que ajudar mais a guardar as coisas tem que ser a de 10.** Ah é? Por quê? **Porque é maior.** E se foi a outra que usou mais peças, tu achas que continua sendo maior? **(Pensa) Não sei... A de 10 guarda tudo sozinha? Não, a outra ajuda também.**

DRI (8:2) Na hora de começar a montar o quebra-cabeça tu achas que muda alguma coisa? **Ela (maior) é que tem que montar. Ela é mais grande e sabe mais.** E o que a menor vai ficar fazendo? **Ela vai ter que montar e a grande vai ajudar.** Não é uma peça para cada uma? **É, mas depois a grande vai ajudar a montar.** Na hora de montar elas ganham a mesma quantidade de peças? **Ganham igual.** E na hora de guardar, quem guarda? **A maior. Ela sabe melhor que a pequena.** E se quem tivesse montado mais peças fosse a pequena? **A pequena, porque ela ia saber mais.**

EDU (8:6) E na hora de guardar muda? **O maior tem que guardar.** Por quê? **(Pensa) Não sei.** É o mais velho quem tem que guardar? **O outro também.** E se quem tivesse montado mais peças fosse o menor, quem teria que guardar? **Os dois.** Por quê? **(Pensa) Não sei.**

Neste nível os sujeitos possuem condições de operar e alcançam maior descentração cognitiva com relação ao nível anterior, o que é demonstrado na análise que fazem do contexto em que aparece a situação e no esforço que é feito para analisar o ponto de vista de cada parceiro. Mas essa tendência a substituir pontos de vista e considerar a situação ainda aparece intuitivamente, muitas vezes desencadeada pelos questionamentos feitos durante a entrevista. A moral heterônoma permeia os argumentos já que a igualdade na responsabilidade entre os parceiros se mostra condicionada às atitudes durante o jogo: o respeito pela vez de jogar e a diferença de idade. Sendo que o principal avanço deste nível comparado ao nível anterior é a não dependência ao material concreto e à atividade não ser feita em separado pelos parceiros, também, este segundo nível, mantém a assimetria na responsabilidade dos parceiros com idades diferentes – mesmo que apresente indícios de equivalência. Tais indícios aparecem com maior evidência quando é feito o último questionamento, quanto a ver as peças esquecidas. Os sujeitos trazem que a responsabilidade é de ambos os parceiros.

STE (12:3) [...] quem tu achas que tinha que ter visto? **As duas.** Nenhuma tem mais compromisso que a outra de ver as peças? **Não.** Pode me repetir o motivo? **Porque as duas estavam jogando e não viram as peças embaixo da mesa, então acho que nenhuma tinha mais compromisso de ver.** Tanto faz? **É.**

SAR (8:5) E se as peças ficarem esquecidas, qual tinha que ver? **Qualquer uma.** Mesmo que uma seja maior do que a outra? **É. Não tem importância.**

EDU (8:6) E se tivessem esquecido as peças embaixo da mesa, quem tinha que ter visto? **Os dois.** Me explica. **Os dois que estavam brincando e guardando juntos.**

O argumento de DRI se diferencia porque ela é guiada pelo contexto que ela mesma elaborou. Dentro do seu contexto, a maior teria que ter visto porque estava alcançando as peças para a parceira.

DRI (8:2) E se esquecessem as peças debaixo da mesa, quem tinha que ter visto? **A maior, porque a outra estava colocando as peças ali. A maior que estava procurando.**

A segunda noção de cooperação permanece relacionando-se à moral heterônoma, porém sem a relação que havia com o realismo moral. Neste segundo nível, a noção já não se apoia no material concreto, quantidade de peças, como os sujeitos do nível anterior. Os sujeitos deste segundo nível demonstram um avanço no pensamento operatório, no sentido de

não depender da quantidade usada por cada parceiro para atribuir um julgamento na ação. Este julgamento, que deixa de se apoiar na quantidade de peças, passa a ter como referência a própria ação conjunta, o comprometimento mútuo na realização do jogo. Ainda se faz presente a necessidade de um uso distribuído do jogo para garantir que os parceiros possuem igualdade na ação e para que o comprometimento com a atividade continue sendo de ambos. Essa distribuição é garantida na sugestão de estratégia, em que os parceiros montam “ao mesmo tempo” ou “na sua vez”. A distribuição da ação reflete na responsabilidade atribuída aos parceiros e tendo como referência a responsabilidade subjetiva. Em função desta referência, os sujeitos modificam a responsabilidade dos parceiros quando estes apresentam idades diferentes: a responsabilidade subjetiva se apoia na pessoa e, para os sujeitos deste nível, a pessoa mais velha possui mais comprometimento.

5.4. 3ª NOÇÃO DE COOPERAÇÃO NA CRIANÇA: a referência à reciprocidade resultante da ação conjunta

No terceiro nível da noção de cooperação, nota-se que a moral da reciprocidade passa a ser a referência para as crianças. Essa referência demonstra indícios neste nível mas será no quarto nível que estará consolidada. No terceiro nível, embora apresentem indícios da moral da reciprocidade, os sujeitos mostram-se inconstantes quando a situação apresenta parceiros com idades diferentes, mas sem recorrer à moral da obediência.

Quanto à estratégia do jogo, os parceiros do jogo trabalham juntos e, caso trabalhem separadamente, é porque isso resulta da estratégia pensada para o jogo, como uma forma de agilizar a montagem e não mais para que, com isso, seja garantida a igualdade da ação (como nos níveis anteriores). A alternativa da divisão, pensada como entre outras e não como a única possível, aparece como forma de otimizar a ação dos dois parceiros e fazer com que consigam montar de uma forma mais rápida e fácil o quebra-cabeça – não tem a intenção de garantir justiça igualando as proporções. Os sujeitos tendem a novas alternativas além da divisão. Essas alternativas são com relação à cor das peças e à forma do desenho do jogo, por exemplo. Nos argumentos dos sujeitos considerados neste nível, apenas MAR (8:5) diz que poderá trazer conflitos se os parceiros não dividirem o número de peças e isso só se manifesta após ser interrogado pela pesquisadora.

MAR (8:5) **Uma monta uma parte e a outra monta a outra parte do desenho.** Mas na hora de pegar as peças elas vão saber qual é de cada parte? **Pode ver pela cor e pela caixinha.** Nesse aqui, vamos ver, parece que tem mais de cor azul não é? Será que teria problema uma pegar mais do que a outra? **Sim, pode dar briga porque uma vai ter mais do que a outra.** E como elas podem fazer então? **Elas podem dividir pelo desenho. Metade pra cada uma.**

Os argumentos de PAO, GAS e EDI apresentam a estratégia da divisão mas não havendo problema se um dos parceiros montar mais peças do que o outro. A ação é conjunta, mas ainda aparece nos argumentos que cada parceiro une “sua parte”.

PAO (12:4) **Iam pegar peça por peça e cada uma ia unir uma parte. Depois elas unem as duas partes.** Como assim? **Elas vão botando as peças aonde se encaixam, depois vai ficar meio a meio e aí elas pegam uma parte e vão colocando aonde se unem, até que forme tudo.**

GAS (12:7) Os dois brincando juntos. Como? Cada **um monta uma parte. (Pensa) Uma a uma... ou dividem.**

EDI (10:5) **Uma monta uma metade a outra a outra metade e depois juntam.** Cada uma monta uma metade? **Uma pode montar um pouco mais do que a outra.** Não dá problema? **Não.**

O argumento de JUL mostra a divisão no fato de cada parceiro pegar uma peça por vez, mas a ação é conjunta, sem que cada um monte uma parte separada da outra.

JUL (10:8) Se elas são duas e só tem um quebra-cabeça, como elas podem fazer? **Fazer juntas. (Pensa) Vão pegando uma peça de cada vez. Montando juntas.**

A responsabilidade atribuída para os parceiros de mesma idade é simétrica. Como atuaram juntos, os dois têm o mesmo compromisso na hora de guardar o jogo, independente se um conseguiu montar mais peças que o outro. Esse comprometimento já era apontado pelos sujeitos do segundo nível de noção de cooperação. O mesmo acontece na situação de esquecimento das peças, em que os parceiros têm o mesmo compromisso de ver ou não.

PAO (12:4) E quando terminarem a brincadeira elas precisarão guardar nessa caixa, quem deve guardar? **As duas porque as duas brincaram então as duas têm que guardar.** E se eu te disser que esta daqui montou mais peças, conseguiu encaixar mais e a outra quase não conseguiu, demorou mais para encaixar as peças. Como ela montou mais, a outra acha que ela é quem deve guardar. O que tu achas? **Tá errado, todas as duas têm que ajudar a guardar.** E quando elas terminaram de guardar ficaram umas peças esquecidas embaixo da mesa, quem tu achas que tinha que ter visto? **(Pensa) Uma delas. Tanto faz.**

GAS (12:7) Depois que eles jogaram, precisam guardar o quebra-cabeça em uma caixa. Quem deve guardar? **Os dois, porque os dois brincaram.** Então vamos pensar o seguinte, que este daqui teve mais facilidade em

encaixar as peças do que o outro. Na hora de guardar o outro achou que ele que montou mais deveria guardar mais, o que tu achas? **Errado. Os dois brincaram.** E na hora de guardar, não viram que tinham ficado peças debaixo da mesa em que eles estavam jogando. Tu achas que algum dos dois tinha que ter visto? Qual? **Os dois tinham que ter percebido, estavam juntos.**

JUL (10:8) E depois que elas montarem, vão precisar guardar nessa caixa. Qual delas precisa guardar? **(Pensa) As duas, porque elas... (Pensa).** Precisa ser as duas? **Pode ser uma só.** Então tu achas que são as duas ou uma só? **As duas, elas que jogaram juntas.** Então vamos pensar que na hora de brincar essa daqui de roxo soube montar mais peças do que a de amarelo. Na hora de guardar, a de amarelo achou que a de roxo que precisava guardar mais, pois ela tinha montado mais peças. O que tu achas? **(Pensa) Eu acho que mesmo que a outra tenha feito mais a outra tem que ajudar.** Por quê? **Não sei. (Pensa) Não sei.** E se depois que elas guardassem tivesse ficado algumas peças embaixo da mesa, qual delas tu achas que tinha que ter visto? **(Pensa) Não sei. Acho que as duas.**

MAR (8:5) Depois que elas brincaram, precisam guardar o quebra-cabeça na caixa, qual das duas tu achas que tem que guardar? **As duas. As duas brincaram.** E se a gente pensar que essa daqui de amarelo, como conseguia montar melhor, juntou mais peças do que a de roxo. Na hora de guardar a de roxo disse que não ia guardar muito porque a outra montou mais. O que tu achas? **(Pensa) Não, tem que guardar junto. Não quer dizer porque ela montou que ela tem que guardar sozinha. A outra também brincou.** E se depois de guardarem o quebra-cabeça, tivessem esquecido umas peças debaixo da mesa. Quem tinha que ter visto? **As duas. Cada uma tinha que cuidar do que tava montando.**

EDI (10:5) E na hora que elas forem guardar o quebra-cabeça, qual delas tu achas que tem que guardar? **As duas. As duas estavam brincando.** Vamos fazer de conta, então, que na hora do jogo essa daqui conseguiu montar mais peças do que aquela ali. Na hora de guardar a que tinha montado menos disse: “olha, já que tu montou mais peças agora guarda mais”. O que tu achas? **Não tá certo, ela também brincou.** Depois que elas guardaram o quebra-cabeça vamos imaginar que elas esqueceram, umas peças embaixo da mesa. Qual delas tinha que ter visto? **(Pensa) As duas também, elas brincaram juntas.**

Estes argumentos vêm evidenciar o que já vinha sendo mostrado na segunda noção de cooperação: não haver diferença na responsabilidade dos parceiros com mesma idade, justificando-se no fato de que atuaram juntos no jogo. A diferença entre o segundo nível e o terceiro aparece quando os parceiros possuem idades diferentes. Na segunda noção de cooperação, o fato de um dos parceiros demonstrar mais capacidade de jogar justificava uma responsabilidade maior. Neste terceiro nível a responsabilidade é simétrica independente da capacidade de montar de cada um. Isso significa que, por terem jogado juntos é o que determina o mesmo compromisso na hora de guardar ou de se responsabilizar pelas peças esquecidas. Nas justificativas que diferenciam a atuação do mais velho o argumento está sempre relacionado ao contexto atribuído pelos sujeitos e não pelo fato estrito de serem mais velhos.

PAO (12:4) Sabe que teve gente que eu entrevistei e me disse que como essa daqui era mais velha era ela que tinha o compromisso de guardar. O que tu achas? **Não tá certo. As duas que têm que guardar.** Mesmo que uma tenha montado mais peças do que a outra? **Sim, as duas têm que guardar.** E naquela situação de ter esquecido peças debaixo da mesa, qual tinha que ter visto? **Eu acho que a pequena.** Por quê? **Porque ela que olha embaixo da cama, procura pra ver se tem alguma peça atirada.** E a grande não? **As grandes não estão acostumadas a ficar procurando. Só pega o que vê pela frente.** Mas ela não poderia ter visto? **Poderia ter**

visto, mas a outra tinha que ter visto mais. E se elas perdessem estas peças a culpa ia ser da menor? **Não, ia ser das duas, as duas que estavam brincando.**

GAS (12:7) Então agora vamos imaginar diferente, que quem estava jogando com este menino de 10 anos era este de 12 anos. Muda alguma coisa na hora que eles forem começar a montar? **Muda um pouco. Esse daqui (12 anos) tem mais capacidade. (Pensa) Esse vai encontrar mais peças.** E qual dos dois precisa guardar? **Os dois juntos.** E se este daqui, por ter mais capacidade ter montado mais peças, ter jogado mais? **Não, eles vão guardar igual.** E naquela situação de terem esquecido as peças debaixo da mesa? **Também igual.** Me explica. **Pela igualdade: os dois brincaram, os dois vão ter que se dividir pra guardar.** Mesmo que um saiba mais que o outro não muda a igualdade? **Não.**

JUL (10:8) Agora eu vou trocar uma delas: vamos pensar que quem brincou com essa menina de dez foi outra menina de doze anos. Muda alguma coisa na hora que elas forem começar a montar? **Sim. Eu acho que a gurria de doze anos monta mais rápido.** Elas vão pegando as peças como as meninas de antes? **Melhor dividir antes, depois cada uma vai montando uma peça.** E na hora de guardar? **As duas guardam.** Mesmo se a maior tiver montado mais peças? **Sim.** E se esquecerem as peças embaixo da mesa? **A maior tinha que ter visto.** Por quê? **Não sei, acho que ela.** Como assim? **Ela montou primeiro.**

MAR (8:5) Agora nós vamos imaginar que quem brincou com esta menina aqui de oito anos foi outra menina de 10 anos. Tu achas que muda alguma coisa na hora de organizar o jogo? **Não. Elas vão fazer a mesma coisa. Cada uma tinha que pegar a metade das peças e seguir o desenho.** E na hora de guardar, quem guarda? **As duas.** Mesmo que uma seja mais velha? **Sim.** Uma outra menina que eu entrevistei disse que a mais nova tinha que guardar sozinha porque tinha que obedecer a mais velha. O que tu achas? **Se for a mãe ou o pai pode ajudar, mas se as duas são crianças não.** E se fosse com os pais? **Daí o filho guarda.** E se elas tivessem esquecido as peças embaixo da mesa, quem tinha que ter visto? **As duas.** Não tem problema uma ser mais velha? **Ela tinha que ajudar a contar as peças pra ver se não tava faltando nenhuma.**

O argumento de MAR evidencia a diferença na relação entre duas crianças e uma criança e um adulto que signifique uma autoridade. As relações de cooperação são mais propícias entre crianças (PIAGET, 1932/1994).

EDI (10:5) Agora eu vou trocar uma delas e nós vamos imaginar que quem brincou com esta menina de 10 anos foi esta outra de 12 anos. Tu achas que muda alguma coisa na hora de começar a brincar? **Não. (Pensa) Uma pega uma metade e a outra pega outra metade.** E na hora de guardar? **As duas guardam.** Mesmo que uma seja mais velha? **Uhum.** Uma outra criança que eu entrevistei me disse que como uma era velha, ela que tinha que guardar porque tinha mais responsabilidade. O que tu achas? **Não. As duas brincaram juntas então elas têm que guardar as duas.** E se esquecerem algumas peças embaixo da mesa? **As duas têm que ver.** Não pode uma só ver? **Pode.** As duas ou uma? **Pode ser uma só ver, mas as duas brincaram e as duas podiam ver.**

A novidade deste terceiro nível de cooperação está no abandono do argumento “saber mais” para justificar maior responsabilidade. A responsabilidade subjetiva, apontada no nível anterior, agora predomina. O contexto atribuído pelos sujeitos à situação demonstra uma necessidade de relativizar, o que requer maior descentração cognitiva. Na terceira noção de cooperação os sujeitos relativizam, têm como referência a ação compartilhada, recíproca, e conseqüentemente a responsabilidade subjetiva tanto para os parceiros com mesma idade

como para os com idade diferente. Ao chegar no quarto nível, os sujeitos passam a transformar a reciprocidade atribuída aos parceiros, que neste terceiro nível era um resultado da atividade, como suporte para a ação conjunta. Nesse sentido, a estratégia pensada para o jogo será a partir da reciprocidade e não apenas resultará na atuação recíproca.

5.5. 4ª NOÇÃO DE COOPERAÇÃO NA CRIANÇA: a referência à reciprocidade como condição da ação conjunta

No quarto nível da noção de cooperação a moral da reciprocidade passa a ser a lei que determina a ação. Nesse sentido, a reciprocidade já é pré-requisito do trabalho em conjunto, ou seja, uma necessidade. Por isso, não se faz mais necessário dividir peças ou momentos de montagem para garantir a reciprocidade – ela é condição necessária para que a ação aconteça. Os sujeitos deste nível partem da estratégia pensada para otimizar o jogo e concluí-lo mais rápido. A estratégia é pensada considerando o trabalho conjunto como único, com funções entre os parceiros que visem a mesma finalidade. Ao invés de determinarem a parte de cada sujeito dentro de uma mesma função, as funções são distribuídas conforme uma estratégia coordenada, como se os parceiros combinassem previamente. Por ser a reciprocidade uma condição necessária, a responsabilidade entre os parceiros é simétrica, independente das idades serem as mesmas ou não. Os argumentos dos sujeitos deste nível estão mais voltados para explicar a estratégia que o grupo de parceiros utilizará do que explicar a ação de cada um isoladamente. Todos os sujeitos considerados neste nível possuem mais de 10 anos, sendo apenas um dos entrevistados com 10 e os demais com 12 anos.

São argumentos que explicam a estratégia do jogo:

GAB (12:7) Quando duas pessoas vão brincar com o mesmo quebra-cabeça, como tu achas que elas podem fazer? **Eles vão montando junto?** Tu achas que elas precisam fazer alguma divisão das peças antes? **Olha, isso depende... depende do jeito que a pessoa gosta de brincar. Eu acho que o seguinte, pelo menos quando eu vou jogar um quebra-cabeça eu não jogo sozinho, sempre tem minha mãe ou meu irmão. Então a gente tem um bolinho de peças e a gente vai vendo assim o que é de canto, o que não é de canto. Demora mais. Demora dois, três dias.**

GAI (12:5) Como tu achas que elas podem organizar a brincadeira, se elas são duas e só tem um quebra-cabeça? **Elas montam juntas... (Pensa) As duas vão montando juntas.** Tem gente que tinha me dito assim: que as duas dividissem as peças antes de jogar. O que tu achas? **Não acho bom, porque o quebra-cabeça tem 20 peças então tem que ficar tudo junto. Elas vão indo montando.**

GAR (10:6) São dois e um quebra-cabeça, como tu achas que eles podem organizar a brincadeira? **(Pensa) Eles podem começar pelas peças de baixo.** Hum, tu estás dando a técnica do quebra-cabeça! Mas tu achas que eles vão começar de que jeito: colocando cada um sua peça, ou misturando sem saber o que é de cada um... **Dividindo as peças e montando. Daí um pega as peças azuis e outro pega as peças verdes.** Dividindo pela cor? **Sim, aí cada um montava uma parte e depois iam juntando.**

LUG (12:10) Se eles são dois e tem um quebra-cabeça só, como tu achas que eles podem fazer? **Cada um montando uma peça.** Eles precisam dividir as peças antes? **Não. Acho que um vai ajudando o outro e não precisa dividir antes “essas são tuas e essas são minhas”.** Não precisa dividir. Cada um precisa ter a sua vez? **Não. Um vai ajudando o outro, aleatoriamente.**

A divisão das peças, apontada em níveis anteriores, além de não representar mais a igualdade entre os parceiros, torna-se incoerente à estratégia pensada, já que o jogo é um só e precisa de todas as peças para ficar pronto. A divisão, quando é sugerida neste nível, faz parte da estratégia conjunta, como por exemplo sugere GAR quando diz que cada parceiro poderá montar uma cor. Neste caso o número de peças não é determinante e sim o próprio desenho do jogo, já que se cada um montar uma parte do desenho poderão juntá-lo e assim otimizar a ação. No argumento de LUG, o fato de cada parceiro ter a sua vez para jogar também é irrelevante, demonstrando que a simetria já está posta e que não será a vez de cada um que irá ou não comprometer a.

A responsabilidade simétrica se evidencia tanto nos argumentos que se referem aos parceiros com mesma idade quanto naqueles com idades diferentes. Assim:

GAB (12:7) Quem tu achas que guarda? **Eu acho que os dois deviam guardar pra dividir as tarefas, porque é muito injusto só ficar guardando.** [...] Qual deles tinha que ter visto? **Não sei...** **(Pensa) Se os dois esqueceram... Os dois podiam ver.**

Quando questionado sobre os parceiros com idades diferentes, GAB admite uma mudança na organização do jogo, mas sem comprometer a simetria da relação.

GAB (12:7) Tu achas que muda alguma coisa na hora de irem jogar? [...] **Eu acho que ele (o de 12 anos) ia separar as peças de um lado e de outro, as do canto de baixo e as do canto de cima.** E na hora de guardar tu achas que algum deles tinha que guardar? **Eu acho que devia ser os dois também.** Sabe, teve gente que me disse que aquele que montou mais peças, que conseguiu juntar mais peças, que ele deveria guardar mais porque ele jogou mais. Tu achas o quê? **Não acho certo. Se o outro também brincou, ele também tem que guardar, não dá pra deixar só porque o outro brincou mais. Eu acho estranho esse negócio aí. Acho que... vamos supor, se os dois estivessem desenhando em um quadro e a professora chegou e eles precisassem apagar, acho que os dois deviam, não é só porque um desenhou mais tem que apagar mais. Tem que ter igualdade entendeu?** E naquela situação de ter esquecido as peças, qual devia ter visto? **Eu acho que o guri de 12 anos, por causa da percepção dele.** Como assim? **Ah porque eu tenho mania assim, quando eu vou brincar com meus primos pequenos, geralmente eles deixam e eu tenho mania de olhar, sou cuidadoso.** Então o de 12 anos tem mais obrigação de achar do que o outro? **Eles têm a mesma obrigação. A mesma obrigação? Sim.**

Em seu argumento, GAB consegue relacionar outra situação para comparar a responsabilidade simétrica, generalizando-a. Este seu argumento evidencia que já não existe mais nenhum apoio no realismo moral e na moral heterônoma.

No argumento de GAI, quando os parceiros possuem idades diferentes, também é demonstrada diferença na estratégia inicial por pensar que o de 12 anos tem condições de montar mais e mais rápido. A diferença é que esta capacidade superior atribuída ao mais velho compromete a responsabilidade, ainda que não seja argumento para sobrepor a reciprocidade.

GAI (12:5) Então agora tu pensas diferente? Antes tu disseste que mesmo que uma tivesse jogado mais as duas tinham que guardar juntas. **(Pensa) As duas jogaram só que a de 12 jogou mais porque ela sabia mais, mas as duas jogaram então as duas têm que guardar.** E se tivessem esquecido as peças, quem tinha que ter visto? **Acho que a de 12.** Por quê? **Porque ela terminou mais rápido...** Ela precisava ter visto mais do que a outra? **(Pensa) Ela tem mais responsabilidade, mas a outra podia ter visto.**

O argumento de GAR enfatiza o fato de que os dois parceiros precisam guardar juntos porque brincaram juntos, mesmo diante do meu contra-argumento, afirmando “é errado um só guardar”.

GAR (10:6) E se na hora de brincar esse aqui sabia um pouco mais e montou bem mais peças que o outro. Na hora de guardar o outro disse: “já que tu ‘montou’ mais, tu ‘guarda’”. O que tu achas? **Não. Os dois brincaram juntos e é isso que importa.** Mesmo se um montou mais? **É, isso não importa.** Na hora de guardar [...] **Acho que os dois, eles jogaram juntos.** Situação com parceiros de idades diferentes: Muda alguma coisa na hora de começar a jogar? **Não, vai ser da mesma forma.** Como era mesmo? **Eles vão dividir as cores e depois ir montando.** E na hora de guardar? **O mais novo e o mais velho.** Os dois? **Sim, eles jogaram juntos.** Mesmo se um montasse mais que o outro? **É, eles jogaram juntos.** E se esquecessem as peças embaixo da mesa? **Os dois tinham que ver.** Por que mesmo? **Brincaram juntos e também pra não perder as peças e pra continuar brincando depois.** Tu achas que se um não ajudasse depois eles não iam mais querer brincar juntos? **(Pensa) Não. É que ta errado um só guardar.**

Uma novidade aparece na argumentação de LUG. Ele tem a mesma posição dos outros sujeitos deste nível, a de que os dois parceiros precisam ter o mesmo comprometimento independente da idade. Quando é colocado o contra-argumento na entrevista, LUG traz uma explicação através de uma outra situação de trabalho em conjunto, na qual ele destaca uma diferença na atuação dos parceiros. Assim:

LUG (12:10) Qual tu achas que deverá guardar? **Os dois. Os dois montaram juntos.** [...] por acaso um tivesse conseguido montar mais, por ter mais facilidade com o jogo, ele é quem tinha que ter guardado mais. O que tu achas? **Acho que não. Se fosse, por exemplo, um trabalho de escola em que todos tivessem que fazer a mesma coisa porque valia nota, aí pode ser que sim. Mas o quebra-cabeça é mais só por diversão, um passatempo. No trabalho de escola, aí era o outro quem tinha que guardar mais, pra ter cada um a sua**

parte, já que um tinha montado mais o outro guardava mais. Só que como é um quebra-cabeça e os dois estavam se divertindo, os dois têm que guardar.

LUG diferencia um trabalho em conjunto por lazer de um trabalho escolar em que os parceiros estão sendo avaliados. Na situação de lazer, não é demonstrada nenhuma relação com o realismo moral, ou seja, com a necessidade de que cada parceiro deva ter atuações em proporção iguais para que o trabalho seja considerado em conjunto e com reciprocidade. Já na situação escolar, LUG argumenta que cada um deva realizar a ‘sua parte’ e com isso dividir as atuações de maneira que se equiparem, para que com isso seja justa a avaliação dos parceiros. Na atividade escolar, se um parceiro atuou mais durante a atividade, o outro precisa guardar para compensar a atividade do colega. Isso demonstra que a capacidade apresentada na noção de cooperação, considerada no quarto nível, não determina uma generalização para todas as situações (como o que acontece com a capacidade de autonomia moral e no estágio das operações formais, por exemplo). Dependendo do contexto, mesmo que o sujeito tenha capacidade de pensar em um nível mais elevado da noção de cooperação, poderá se basear em um nível anterior, visto que este não foi substituído, mas superado. No caso de LUG, ele baseou seu argumento do trabalho escolar em um segundo nível de noção de cooperação, enquanto já tem condições de pensar a partir do quarto nível. A atividade escolar, trazida por LUG, comumente está relacionada à avaliação externa do professor. A possibilidade de analisar a noção de cooperação em situações como esta, em que os parceiros estão sendo avaliados, complementaria o estudo sobre a noção de cooperação, oportunizando novas pesquisas.

Na continuidade da argumentação de LUG, ele chama a atenção para a diferença entre a responsabilidade de guardar as peças e a de ver as peças esquecidas, dizendo que ‘guardar’ era a obrigação dos parceiros, mas ‘ver’ as peças esquecidas era como se fosse uma casualidade e que inclusive outras pessoas poderiam ver sem que isso pudesse ser questionado dos parceiros.

LUG (12:10) Qual dos dois tu achas que tinha que ter visto? **Qualquer um dos dois ou até nenhum dos dois. Pode ser uma outra pessoa qualquer que tenha passado.** Mesmo que eles tenham guardado? **Era obrigação dos dois de guardar mas qualquer um poderia ver as peças esquecidas.** [...] Vamos pensar que quem jogou com esse menino de 10 anos foi um menino de 12 anos. Muda alguma coisa na hora de começarem a jogar? **Muda se o de 10, como é mais novo, pode não ter a mesma facilidade que o outro pra montar. Mas as vezes um de 10 tem até mais facilidade que um de 12... (risos).** E o que mudaria se um tivesse mais facilidade? **Ele faria mais peças que o outro.** Iam precisar dividir as peças? **Não, seria do mesmo jeito que os outros, aleatoriamente. Os dois fazendo o que podem conforme cada um sabe.** E na hora de guardar? **Eu acho que não muda.** Mesmo se um soubesse mais e tivesse montado mais? **Mesmo assim. Isso não muda.** E se esquecessem as peças [...] **Eu acho que a obrigação era de guardar e não de ver.** Um dos meninos que eu entrevistei me disse que como o de 12 é mais responsável que o de 10, ele que teria que ter visto. O que tu achas? **Mas a idade não quer dizer. Se eu tenho 12 anos e um outro tem 10 ele pode ser mais responsável**

do que eu e ver as peças. Como eu posso ter 12 e vir um de 15 e eu ser mais responsável do que ele e vice-versa. Não depende da idade. Se são as duas pessoas brincando, mesmo que um seja mais velho, eles estão fazendo a mesma coisa, independente da idade.

A reciprocidade é destacada diversas vezes, tanto no argumento de LUG como nos demais sujeitos deste nível, quando afirmam que é a atuação conjunta que determina a responsabilidade, mesmo que os parceiros tenham idades diferentes ou tenham atuado de forma diferente em função de suas capacidades. LUG inclusive destaca que a responsabilidade e a idade nem sempre tem relação, ou seja, ter mais idade não significa ser mais responsável.

O quarto nível de noção de cooperação apresentou como principal novidade a inversão entre apresentar a reciprocidade como resultado da ação conjunta (como era demonstrado no terceiro nível) e trazê-la como ponto de partida para a ação. Por isso, os sujeitos do quarto nível direcionam a suas explicações para as particularidades do jogo (quebra-cabeça) e relativizam a situação, trazendo outros contextos ou mesmo relacionando outros pontos de vista dentro da situação apresentada – isso por terem maior capacidade de descentração cognitiva, além de condições que permitem a cooperação de fato, como a substituição de pontos de vista.

Os níveis de noção de cooperação apresentados têm características próprias, o mais novo superando as características do anterior sem com isso substituí-las. Os sujeitos entrevistados nesta pesquisa tinham 8, 10 ou 12 anos e, de acordo com a classificação dos mesmos através dos níveis resultantes da análise, nota-se que a idade dos sujeitos não é determinante para a noção de cooperação até o terceiro nível. No quarto nível a moral da reciprocidade é trazida como ponto de partida, o que requer descentração cognitiva e substituição de ponto de vista como condição e os sujeitos classificados eram todos maiores que 10 anos. Nos demais níveis, apareceram tanto sujeitos com 12 anos no primeiro nível de noção de cooperação como sujeito de 8 anos no terceiro nível, demonstrando que a condição não etária para o avanço de um nível para outro. De acordo com a pesquisa, o quarto nível requer um pensamento operatório mais descentrado cognitivamente, comumente possível a partir de 10 anos.

O primeiro nível de noção de cooperação tem como principais características a relação entre a noção de justiça, o realismo moral e a moral heterônoma. A responsabilidade atribuída aos parceiros do jogo é objetiva, baseada na quantidade de peças que cada um utilizou no jogo

(cada um sendo responsável pela sua parte). O egocentrismo é predominante, sendo que cada parceiro pode agir de forma independente na parte determinada para ele antecipadamente. Há falta de descentração cognitiva para que a atuação seja conjunta e também falta de substituição de ponto de vista.

O segundo nível de cooperação apresenta como novidade a superação do realismo moral, ou seja, a exatidão prevista na divisão do material concreto torna-se irrelevante – a divisão passa a ser considerada uma alternativa para representar a justiça, mas não mais uma condição. A atividade é compartilhada: os parceiros não estipulam a parte de cada um no início do jogo. Neste nível a responsabilidade subjetiva supera a objetiva e já há indícios de substituição de pontos de vista. É mantida a diferença na responsabilidade entre os parceiros de mesma idade e de idades diferentes, como no primeiro nível.

O terceiro nível de cooperação já demonstra indícios da moral da reciprocidade, sendo um resultado da ação entre os parceiros e aparecendo nos argumentos dos sujeitos quando estes justificam a ação conjunta. A divisão é uma alternativa entre outras e não pretende representar justiça e, sim, acelerar a montagem do jogo. A responsabilidade subjetiva e simétrica é considerada independente da idade dos parceiros ser igual ou diferente, o que determina é a ação conjunta. Há maior relativização da situação e substituição de ponto de vista.

O quarto nível de cooperação tem como novidade a reciprocidade como condição para a ação conjunta – é o ponto de partida para pensar a relação entre os parceiros. Os sujeitos têm descentração cognitiva e substituição de ponto de vista que permitem relativizar a situação.

CONCLUSÃO

A tese sobre a noção de cooperação percorre a gênese do conceito tanto na obra de Jean Piaget como nas explicações que as crianças dão para o mesmo. A relevância do estudo possui dois enfoques: epistêmico e psicológico. Do ponto de vista epistêmico, contribui para salientar um conceito desenvolvido pela teoria piagetiana, mas que não fora muitas vezes demarcado pelo autor. Do ponto de vista psicológico, torna possível conhecer o pensamento dos sujeitos (ainda que por noções prévias) sobre um conceito com o qual só poderão operar quando já estiverem com condições cognitivas para tal. Dessa forma, a tese acrescenta informações em relação às pesquisas revisadas pela pesquisadora (apresentadas no capítulo 1) por fazer uma revisão teórica da obra piagetiana sob o ponto de vista da cooperação, além dos dados sobre a gênese da noção de cooperação dos sujeitos participantes da pesquisa.

A cooperação é apresentada nesta tese através dos quatro períodos da obra piagetiana. No primeiro período relaciona-se ao desenvolvimento moral, vinculada ao respeito mútuo característico da moral autônoma, e tendo sua primeira manifestação relacionada à noção de justiça. Cooperar, desde o início, é uma condição que possibilita a personalidade do sujeito, pois através do seu método, o sujeito realiza um ajuste de tendências entre diferentes pontos de vista – a chamada “lógica da reciprocidade” ou “moral da reciprocidade”. A cooperação relaciona os aspectos cognitivo e afetivo.

No segundo período da obra o conceito é explicado através das relações entre os sujeitos, consideradas “relações simétricas”, porque nelas os sujeitos se admitem como iguais, tendo uma escala de valores próxima. O reconhecimento que um sujeito tem pelo outro, neste tipo de relação, é um reconhecimento objetivado, ou seja, sem que um tenha que se desfazer do seu ponto de vista para respeitar o ponto de vista do outro.

No terceiro período, a cooperação está relacionada com o conceito de operação, sendo considerada uma “operação em conjunto” ou “co-operação”. Neste período, como nos demais que o antecederam, o conceito relaciona afeto e cognição, porém agrega-se, agora, o conceito de vontade, caracterizado como uma regulação de tendências e que, por parte afetiva, realiza o mesmo que a operação por parte cognitiva.

Já no quarto período, o conceito de cooperação está vinculado ao processo de abstração reflexionante, através da “reflexão”. Na reflexão o sujeito coloca em regulação suas inferências buscando uma “forma” de compreendê-las e esse movimento se relaciona com a coordenação de ponto de vista, característica da cooperação.

O desenvolvimento da criança visto sob o ponto de vista do conceito de cooperação ampara a tese sobre a noção. A capacidade de cooperar inexistente cognitivamente e moralmente no estágio sensório motor. Neste estágio há predominância do egocentrismo (ou centração do pensamento) e a criança age em função dos seus reflexos e emoções para, no decorrer, assimilar as regularidades presentes no seu cotidiano. Estas regularidades são suas primeiras normas, mas não são morais porque não são embasadas no sentimento de obrigatoriedade. A criança, neste primeiro estágio, chega a diferenciar sentimentos de êxito e fracasso, o que tornará possível a construção, na prática, de um conjunto de valores, demonstrado a partir da intencionalidade que ela apresenta quando prefere um objeto a outro, ou quando seleciona ações significativas na sua imitação.

No segundo estágio do desenvolvimento, pré-operatório, a descentração é cada vez maior e, como consequência, o egocentrismo é cada vez menos predominante. A diferenciação do sujeito em relação ao outro com quem se relaciona possibilita o sentimento de respeito que embasa a heteronomia moral – o respeito unilateral que se fundamenta na moral da obediência. O sentimento de respeito unilateral dá origem ao sentimento de obrigatoriedade, mas se trata, ainda de um sentimento semi-normativo. Este último caracteriza-se por não abranger todas as condições de descentração que tornam possível que o sujeito compreenda uma situação em diferentes contextos. A heteronomia moral cumpre uma função fundamental para o desenvolvimento moral e da capacidade de cooperar, pois anuncia a diferenciação do outro com quem o sujeito se relaciona e a moral do dever. A cooperação é uma superação das relações de coação presentes na heteronomia.

O terceiro estágio do desenvolvimento, operatório concreto, apresenta a capacidade cognitiva da criança de cooperar, já que é neste estágio que ela se torna capaz de operar. A reversibilidade do pensamento, novidade da operação, pressupõe uma capacidade cognitiva de reciprocidade, já que a reversibilidade é possível por inversão ou pela própria reciprocidade. Esta reciprocidade do pensamento é manifestada também nas relações sociais. O sentimento de respeito tem a capacidade de ser mútuo, porque cognitivamente a operação o torna possível. Com a evolução para o quarto estágio do desenvolvimento, operatório formal, o sujeito se torna cada vez mais capaz de coordenar pontos de vista, trazendo para fundamentar seu pensamento e reflexão muito mais elementos. A reciprocidade pode ser pensada antecipadamente, assim como a coordenação de pontos de vista, e a vontade aparece como uma característica da cooperação, atuando como ajuste de tendências colocadas em conflito.

Quanto à questão problema desta pesquisa: “como se manifesta a noção de cooperação das crianças sobre as relações interpessoais em um trabalho em conjunto?” é respondida com

a sequência de quatro níveis de noção de cooperação, de acordo com a análise dos dados. Estes quatro níveis apresentam em comum a tentativa de igualdade na atuação dos parceiros, perpassando, nos níveis um e dois, de uma pseudonecessidade da divisão exata dos materiais e das tarefas para garantir a justiça (entendida como cooperação) para uma alternativa de encontrar, nesta divisão, a justiça (deixando de caracterizar uma pseudonecessidade). A partir do terceiro nível de noção de cooperação, os sujeitos consideram a ação conjunta entre os participantes da relação e, como consequência, resulta a reciprocidade entre eles. Tal reciprocidade passa a ser o ponto de partida do quarto nível de noção, sendo uma condição necessária para a ação conjunta.

A noção de cooperação é coerente com o desenvolvimento cognitivo e moral dos sujeitos, ainda que estes tenham sido analisados a partir das falas na entrevista específica sobre uma atuação em conjunto, sem que houvessem sido realizadas outras entrevistas em que fossem analisados o nível de pensamento e a fase do desenvolvimento moral. A coerência é demonstrada quando, por exemplo, não se encontram no quarto nível de noção os sujeitos com apenas 8 anos de idade (por não manifestarem descentração cognitiva suficiente ao analisar um contexto a partir da reciprocidade). O fato de aparecer um sujeito de 12 anos no primeiro nível de noção demonstra que a idade cronológica não garante o nível de noção de cooperação.

A tese sobre a noção de cooperação aponta que os sujeitos levam em consideração o princípio de igualdade quando pensam sobre uma atuação em conjunto. Inicialmente acreditam que esta igualdade precisa estar garantida através dos mesmos movimentos, mesmos usos dos materiais e da divisão exata das atividades e meios. Tal ideia expõe o egocentrismo ainda predominante, já que cada participante da ação (que previsivelmente seria conjunta) pode atuar de forma independente desde que seja respeitada a igualdade. O segundo nível de noção de cooperação apresenta novidade justamente acerca do relacionamento dos participantes, que não mais atuam de forma independente e, sim, precisam atuar juntos. A preocupação está em garantir que a atuação seja conjunta e a igualdade é demonstrada na responsabilidade atribuída aos participantes da relação, que passa a ser subjetiva. No primeiro e segundo níveis de noção ainda predomina a moral heterônoma, anunciada na mudança de argumento quando os bonecos possuem idades diferentes. A reciprocidade, característica do conceito de cooperação, é trazida a partir do terceiro nível de noção, por dedução – passando a ser antecipada a partir do quarto nível. Os níveis encontrados poderão servir de referência para futuras pesquisas, realizadas com outros participantes e em diferentes contextos.

O estudo realizado para a elaboração desta tese abre espaço para novas investigações, como, por exemplo, pesquisar através de um trabalho em conjunto que não seja apenas lúdico, mas que tenha uma conotação de dever (como um trabalho solicitado pela escola). Um dos sujeitos desta pesquisa aponta diferença deste tipo de relação para a que foi proposta nesta pesquisa, trazendo mudanças em seu argumento. Além disso, é uma tese que amplia o conhecimento sobre um conceito e que, com esta ampliação, fundamentará novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jakeline Alencar. **Ambiente sociomoral e desenvolvimento da autonomia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC S/A, 1981.

BARRETO, Ângela. Educação infantil: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília. 2004.

BATTRO, Antonio M.. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo : Pioneira, 1978.

BERNARDI, Maíra. **A introdução das TIC no curso de Pedagogia da UFRGS: Reflexões a partir de uma proposta didático-pedagógica construtivista**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004.

BIANCHINI, Luciane G. B.; OLIVEIRA, Francismara N. Reciprocidade social entre crianças em situação de jogo. In: **Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise?** (COPPEM), UNICAMP, 2009. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/coppem/anais/Anais_1COPPEM.pdf

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos PCNs**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAETANO, Luciana. **Os conceitos morais de pais e mães de crianças de 2 a 6 anos: Um estudo sobre a obediência**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar). Universidade de São Paulo. 2005.

CAIADO, Ana Paula. **Análise psicogenética da inserção dos jogos de regras e das relações cooperativas no ambiente escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo. 2007.

CAMARGO, Liseane S.; BECKER, Maria Luiza R. A relação entre crianças e o desenvolvimento da cooperação na escola. In: **Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise?** (COPPEM), UNICAMP, 2009. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/coppem/anais/Anais_1COPPEM.pdf

CAMARGO, Liseane Silveira. **O desenvolvimento moral das crianças na escola: a percepção da comunidade**. Porto Alegre: 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

CARINA, Sandra Cristina.; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. O processo de resolução de conflitos entre pré-adolescentes: o olhar do professor. In: **Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise?** (COPPEM), UNICAMP, 2009. Disponível em:

http://www.fe.unicamp.br/coppem/anais/Anais_1COPPEM.pdf

COAN, Cherlei. **Autonomia e autoridade em kant e Piaget**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo. 2005.

COLOMBO, Terezinha. **O desenvolvimento sócio-moral no contexto escolar em crianças do ciclo I: Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. 2004.

CORSARO, William. Friendship and peer culture in the early years. In: YOUNISS, J. DAMON, W. Social construction in Piaget's theory In: BEILIN, Harry & PUFALL, Peter B. **Piaget's theory: prospects and possibilities**. LEA, 1992.

CRUZ, Tânia Mara. **Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. 2004.

DELL'AGLI, Betânia A.V.; BRENELLI, Rosely P. Aspectos sócio-afetivos de escolares: percepção da família. In: **Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise?** (COPPEM), UNICAMP, 2009. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/coppem/anais/Anais_1COPPEM.pdf

DELVAL, Juan. **Introdução ao método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FÁVERO, Alcemira Maria. **Por uma Pedagogia da autonomia moral: as conexões entre as teorias da moralidade de Piaget e Habermas**. Porto Alegre: 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

FONSECA, André. **O ensino de história e a formação para a democracia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006.

FREIRE, Sandra F. de C. D. **Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental**. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília. 2008.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca (ET AL). A constituição da gratidão em crianças de 5 a 12 anos. In: **Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise?** (COPPEM), UNICAMP, 2009. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/coppem/anais/Anais_1COPPEM.pdf

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 19, p. 11-22. 2002.

GALLEGO, Andréa B. **Adolescência e moralidade: o professor que faz a diferença**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006.

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. In: **Psicologia**, USP, N° 18, Vol. 1, p. 11-36, 2007.

_____. **Limites: três dimensões educacionais**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

LICCIARDI, Livia Maria S.; VINHA, Telma P. Os motivos dos conflitos interpessoais na primeira infância. In: **Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise?** (COPPEM), UNICAMP, 2009. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/coppem/anais/Anais_1COPPEM.pdf

LIMA, Anna Elen de Oliveira. **A ética e o ensino infantil: o desenvolvimento moral na pré-escola.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. 2003.

LISBOA, Carolina S. de M. Comportamento Agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005.

LOURENÇO, Orlando. Para uma explicação piagetiana do aumento do altruísmo na criança: alguns dados interculturais. In: **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Nº 26, Vol. 2, p.301-309, 1992.

LUZ, Iza R. **Agressividade na primeira infância: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. 2005.

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

OLIVEIRA, Francismara N.; BRENELLI, Roseli P. A construção da perspectiva social por meio de dilemas sociomoraes. In: **Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise?** (COPPEM), UNICAMP, 2009. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/coppem/anais/Anais_1COPPEM.pdf

OTTONI, Terezinha. O papel do mediador adulto frente às relações de dominância na interação entre pares na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. 2004.

PASTORI, Maria Aparecida. **Da indisciplina ao respeito mútuo e autonomia em situações na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba. 2005.

PIAGET, Jean. (1930) Os procedimentos da educação moral. In: PIAGET, J. **Sobre a pedagogia: textos inéditos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.25-58

_____. (1931a) O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional. In: PIAGET, J. **Sobre a pedagogia: textos inéditos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.59-78

_____. (1931b) Introdução psicológica à educação internacional. In: PIAGET, J. **Sobre a pedagogia: textos inéditos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.79-88

_____. (1932) **O juízo moral na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. (1933) A evolução social e a pedagogia nova. In: PIAGET, J. **Sobre a pedagogia: textos inéditos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.97-112

_____. (1934a) Observações psicológicas sobre o *self government*. In: PIAGET, J. **Sobre a pedagogia: textos inéditos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.113-130

_____. (1934b) É possível uma educação para paz? In: PIAGET, J. **Sobre a pedagogia: textos inéditos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.131-136

- _____. (1935) Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PIAGET, J. **Sobre a pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.137-152
- _____. (1937) A construção do real na criança. In: MONTANGERO, Jaques. MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. (1941) Ensaio sobre a teoria dos valores qualitativos em sociologia estática (“sincrônica”) In: PIAGET, J. (1965) **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Comp. Ed. Forense, 1973. p.115-163
- _____. (1944) As relações entre moral e direito. In: PIAGET, J. (1965) **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Comp. Ed. Forense, 1973. p.197-231
- _____. (1945) A educação da liberdade. In: PIAGET, J. **Sobre a pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.153-160
- _____. (1945) As operações lógicas e a vida social. In: PIAGET, J. (1965) **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Comp. Ed. Forense, 1973. p.164-196
- _____. (1951) A explicação em sociologia. In: PIAGET, J. (1965) **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Comp. Ed. Forense, 1973. p.17-113
- _____. (1954) **Inteligencia e afectividad**. (Introducion e revision: Mario Carretero). Buenos Aires: Aique Grupo Ediotr, 2005.
- _____; INHELDER, Barbel. (1955) **Da lógica da criança a lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- _____. (1962) **Vontade e ação**. Tradução de Paulo Francisco Slomp e André Corrêa Rollo. Porto Alegre: UFRGS/ FAGED/ DEBAS, 1999.
- _____. (1964) A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- _____. (1964). **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. de Paulo Francisco Slomp. Porto Alegre: UFRGS/ FAGED/ DEBAS, 1995.
- _____. (1965) **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Comp. Ed. Forense, 1973.
- _____. (1966) **O nascimento da inteligência na criança**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A, 1987.
- _____. et al (1981). O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança (V.1). Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

RAMOS, Adriana M.; VINHA, Thelma P. Classes difíceis e a construção do ambiente sociomoral cooperativo na escola. In: **Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise?** (COPPEM), UNICAMP, 2009. Disponível em:

http://www.fe.unicamp.br/coppem/anais/Anais_1COPPEM.pdf

SALES, Eliana. **Percepção de Adolescentes sobre suas Relações Familiares Conceitos de Justiça e de Auto-Respeito**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2004.

SARAVALI, Eliane G. **Dificuldades de aprendizagem e interação social**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 2003.

SAUER, Laurete. **O diálogo matemático e o processo de tomada de consciência em ambientes telemáticos**. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004.

SCARIN, Ana Carla. **O desenvolvimento da noção de respeito em crianças da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. 2003.

SESTINI, Ana Elisa. **Interação social e comunicação na primeira infância**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. 2008.

TORTELLA, Jussara Cristina B. A construção moral dos valores e da amizade. In: **Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise?** (COPPEM), UNICAMP, 2009. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/coppem/anais/Anais_1COPPEM.pdf

TUCCI, Lisange. **A educação infantil e a cultural atual: o brincar e sua influência na formação de um indivíduo autônomo**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar). Universidade de São Paulo. 2003.

VALE, Liana Gama do. **Desenvolvimento moral: a generosidade sob a ótica de crianças e adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo. 2006.

VALE, Liana Gama do.; ALENCAR, Heloisa Moulin de. Sanção e ausência de generosidade sob a ótica de crianças de 10 anos. In: **Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise?** (COPPEM), UNICAMP, 2009. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/coppem/anais/Anais_1COPPEM.pdf

WASKOW, Silvana. **Os processos disciplinares na escola e a dimensão moral na representação de alunos adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005.

XAVIER, Regina. **Conhecimento-solidariedade em ações pedagógicas na modalidade EAD**. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNISS, James; DAMON, William. Social construction in Piaget's theory. In: BEILIN, Harry & PUFALL, Peter B. **Piaget's theory: prospects and possibilities**. LEA, 1992.

ZANDONATO, Zilda. **Indisciplina Escolar e relação Professor-Aluno: uma análise sob perspectivas Moral e Institucional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. 2004.

ZEVE, Carlos. **Modelo Cooperativo Construtivista para a Autoria de Cursos a Distância Usando Tecnologia de Workflow**. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003.

ZOIA, Elvenice. **Interação Social e tomada de consciência no Jogo "Nunca Dez"**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. 2004.