

**A raiva na constituição do respeito pela criança da educação infantil Autora:
Ana Carla Cividanes Furlan Scarin**

Ana Carla Cividanes Furlan Scarin
furlan.anacarla@gmail.com

Psicóloga clínica e educacional. Doutora em Educação - USP/SP

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo compreender qual papel da raiva na constituição da noção de respeito pela criança. A partir de descobertas realizadas por Jean Piaget no campo da moral, pesquisamos junto às crianças acerca do que assinalaria o aparecimento deste fenômeno, ou seja, a raiva na constituição do respeito, utilizando o método clínico. Constatamos que a experiência da raiva anuncia o estabelecimento de condições propícias ou não ao desenvolvimento do respeito, uma vez que a absorção de seu impacto sedimenta a aceitação que a criança pode fazer de si, abrindo espaço para a inerente compreensão do outro enquanto alguém passível de ser respeitado.

Palavras-chave: desenvolvimento; respeito; continuidade; raiva.

Abstract

This research aims to comprehend what role anger plays in children's awareness concept. By the established studies by Jean Piaget in morale field, this research with children which established the forthcoming of this phenomenon, being the anger part of the constitution of respect, using the clinical method. It was found that the experience of the anger pronounces the propitious conditions or not to the respect development, once its absorption in its impact stabilishes the acceptancy that the children can make of themselves, opening such opportunity to the intrinsic involvement of the others while liable to be respected.

Key words: development, respect, continuity, anger.

INTRODUÇÃO

A raiva na constituição do respeito pela criança da educação infantil

Abordar a questão moral não é simples. Sabemos quão contundente é o assunto por se tratar de aspectos controversos, pertinentes à conduta e desejos humanos. Referentes à aplicação, justa ou injusta, possível ou não, redentora ou punitiva, daquilo que usualmente chamamos de bem e mal, tentando captar a sua essência, corremos o risco de estarmos em uma dessas posições antagônicas possivelmente a contragosto, ou talvez até ocupando ambas posições simultaneamente. De abortarmos o reconhecimento de nossa verdadeira intenção ao tomarmos uma decisão sem julgar, ou julgarmos injustamente, ou descobirmos que nossos critérios não são fortes o suficiente para sustentar o que julgamos ou decidimos, ou que esperamos e não aconteceu, o que plantamos e não colhemos, o que prevíamos e finalmente ocorreu.

Notadamente nos dias vigentes, temos percebido dificuldades, da parte dos educadores, em fazer valer o que seria prerrogativa da educação. Mesmo contando com excelentes profissionais, pessoas comprometidas, atentas, captamos uma certa morosidade no agir quando a questão em pauta é de âmbito moral: indisciplina, desrespeito, descomprometimento, com seus agravantes afetivos: ódio, medo, insegurança, indiferença. O professor paralisa-se perante atitudes extremadas dos alunos perdendo, ao longo de seu trajeto enquanto educador, o motivo da continuidade em seu agir que é, que se faz, que acontece, como se fora uma perda de expectativa, uma desistência antecipada. Uma derrota anunciada. Uma falta total da ética na conduta, no apreço pelo outro, pelo semelhante.

Segundo Piaget (1994), em sua obra *O juízo moral na criança*, a vida moral tem início no social, fruto das relações com o outro, tendo como combustível a qualidade das relações estabelecidas. Tomando como base Pierre Bovet (1951) e suas investigações acerca da religiosidade infantil, Piaget (1994) concluiu que respeito pode ser traduzido como uma condição referente à vigência (e experiência, portanto) de dois sentimentos: amor e medo da parte de quem respeita por quem é respeitado. E que essa experiência serve como base para toda condição elucidada pelo aparecimento dos dois tipos de respeito encontrados por este autor: o respeito unilateral, da criança para o adulto, do menor para o maior porque implica em coação, em estar coagido e precisar

estar (como é o caso da criança para o adulto), e o respeito mútuo, expressão da possibilidade de troca. Respeitar-se mutuamente, cada qual resguardando e garantindo o espaço de ação do outro, implica em solidariedade e cooperação. Na criança, esta condição está presentificada e validada principalmente nas relações com adultos próximos, notadamente pais, irmãos, professores. Amor e medo estão conjugados, determinando o estabelecimento de elos que também passarão pelo reconhecimento do outro a ser respeitado ou não.

Piaget (1994) ainda discorre sobre as duas morais: a autônoma e a heterônoma. Na heteronomia, a criança precisa do adulto mediante a coação que este exerce; ela precisa da experiência desta autoridade, que é fruto do fascínio trazido pelo invólucro do sagrado no qual a criança mantém, egocentricamente, o adulto. A moral existe pela ação de um, o adulto. Já na autonomia moral, existem dois: dois agindo, dois opinando, dois trocando. A troca não só é exequível com também é desejada; prepondera o respeito porque há reconhecimento do outro na relação.

Em sua outra obra *Intelligence and affectivity: their relationship during child development* (1981), Piaget descreve o desenvolvimento cognitivo abordando a constituição da moral. Buscando focar o afeto enquanto alinhavo nas condições dos desenvolvimentos descritos, o autor aponta a estabilidade perceptual como resultado de uma regulação afetiva, a qual por sua vez possibilitará a construção de valores e, portanto, alçará a vida moral à condição de vigente. A estabilidade perceptual leva à constituição da estabilidade perceptual afetiva, cuja manutenção e aprimoramento estão ligados ao combate ao pensamento egocêntrico e, portanto, centrado (PIAGET, 1981, p.45).

Ainda nesta obra, Piaget (1981) corrobora a importância da decentração cognitiva em termos de desenvolvimento, conforme podemos reconhecer face à valorização da construção do objeto mediante o seu reconhecimento possível, tanto em termos perceptuais quanto no tocante à lógica. Conforme o autor

O subjetivo prevalece em relação à configuração perceptual momentânea. Ele se liberta da obrigação de trazer em si relações não dadas ao início da percepção. Isso envolve decentração, que permite ampliar a situação presente pela conexão com outras situações e, se for preciso, antecipar o futuro (PIAGET, 1981, p.63).

Abordar a vida moral do ponto de vista infantil é sinônimo de transitar pelas particularidades que esta constituição apresenta. O contorno do universo da criança é dado por uma gama de vinculações, explicitadas pelas relações concretas (família, escola, amigos) bem como pelas imaginárias. Em termos da vigência da moral, observamos o egocentrismo atravessando esta constituição invariavelmente, perpassando o que se apresenta como fundamental e, portanto, promovendo interferências, as quais se manifestam em aspectos da conduta infantil. O egocentrismo, trazendo consigo o raciocínio perceptual, realiza distorções que são reveladas também mediante considerações de cunho moral, em especial no tocante ao julgamento. O juízo moral é resultado da leitura da realidade possibilitada e impossibilitada pelas relações ditadas pelo raciocínio egocêntrico infantil. Assim sendo, o respeito também está sob essa júdice.

Em uma primeira pesquisa, *O desenvolvimento da noção de respeito em crianças da Educação Infantil*, Scarin (2003) analisou a construção da noção de respeito em crianças pequenas, tendo como base as relações educacionais. Partindo da perspectiva piagetiana que propõe que respeito é fruto da experiência de amor e medo de quem respeita por quem é respeitado, condições essas elucidadas pela clara vigência da heteronomia moral, fomos a campo questionar as crianças acerca dessa possível constituição. Estudando relações envolvidas no desenvolvimento moral, pudemos desvendar aspectos especificamente interessantes dessa constituição, tomando contato neste primeiro momento com os desdobramentos descritos por Piaget (1994, 1981), versando sobre os respeitos mútuo e unilateral, as morais heterônoma e autônoma, o egocentrismo, a noção de estabilidade perceptual afetiva como também o papel do afeto perante o desenvolvimento moral infantil. Neste momento, lidamos com respeito enquanto base das relações morais (PIAGET, 1994, p.87), e com amor e medo enquanto sentimentos que levam à constituição do respeito (BOVET, 1951, p.156). Enquanto instrumentos de coleta de dados, utilizamos a entrevista clínica piagetiana, a qual nos revelou claramente a presença de amor e medo envolvidos na constituição do respeito, e aplicamos um teste psicológico projetivo, o CAT-A ou Teste de Apercepção Temática (BELLACK E BELLACK, 2000), versão animais, nos apropriando de apenas algumas pranchas devido ao objetivo específico daquele momento, que seria o de averiguar tão somente as possíveis relações envolvendo a vigência da raiva através das correlações estabelecidas pelas crianças entre as imagens selecionadas e o impacto dessas, expresso

na fala infantil. Ficou claro, à guisa de resultados, a vigência de amor e medo encampando relações de respeito, bem como ficou patente a presença da raiva constituindo estas relações.

Assim, pudemos compreender que respeito talvez não seja exatamente um sentimento, mas um *resultado* da possibilidade, fruto das experiências com sentimentos sim mas, ele mesmo, um resultado, sempre um devir face ao tipo de relações que estabelecemos ou não, de encontrarmos o outro, que é diferente de mim e, assim, me encontrar: atuando na diferença, me acho ou me perco, me reconheço ou não. A resultante do contato com amor, medo e raiva, em especial da lida com a raiva, desta experiência bem ou mal sucedida, presentes na relação com o outro. Conforme Scarin,

[...] que a inserção do respeito possa acontecer concomitante e paralelamente ao alinhavo dos sentimentos responsáveis pelo reconhecimento de si e do outro, cada qual com suas peculiaridades (SCARIN, 2003, p.87).

A constituição e vigência do respeitar estão diretamente ligadas ao reconhecimento deste outro, como vínhamos debatendo. O teor desta constituição é o que nos cabe discutir, e esta condição vem ligada ao reconhecimento de si (conscientização paulatina acerca de quem se é) tanto quanto à participação nas situações propostas pela vida, as quais dão margem para configuração do que seja reconhecimento de si e do outro, representado aqui pelo contexto de inserção, ou seja, pela sua própria vida enquanto outro, suas necessidades, desejos, amores e ódios, sua experiência expressada a cada passo, enfim.

Podemos refletir em torno desta condição elucidando o teor destas relações com o reconhecimento da vigência também da heteronomia moral (PIAGET, 1994), a qual se estabelece e existe porque fomentada pelo egocentrismo. A heteronomia, tecida por esta condição, assegura-se na impossibilidade da criança de viver o todo, havendo um predomínio funcional da coação como âmbito de relacionamento. A coação, funcionalmente, chega através da atuação de alguém que representa o sagrado, a lei máxima e irrefutável. Ao heterônomo nada resta senão acatar a coação, sorvendo dessa o que lhe chega e faz sentido nas ações de quem coage: o fascínio pela magia da autoridade. Pelo saber fazer. Esta situação vinculada ao experienciar é comum tanto à criança quanto ao adulto, já que a heteronomia se apresenta buscando representação a

cada condição nova de relacionamento trazida pela vida, pelas situações propostas.
Conforme Piaget (1994)

Entre os diferentes tipos de regras, que iremos distinguir, haverá então, ao mesmo tempo, continuidade e diferença qualitativa: continuidade funcional e diferença de estrutura. Todo corte da realidade psicológica em estágios é, então, arbitrário. [...] Portanto, não há estágios globais que definam o conjunto da vida psicológica de um indivíduo, num dado momento da sua evolução: os estágios devem ser concebidos como as fases sucessivas de processos regulares, os quais se reproduzem como ritmos, nos planos superpostos do comportamento e da consciência (PIAGET, 1994, p.75).

A heteronomia inscreve a força do domínio do pensamento e da vontade de quem exercita a coação, bem como abre precedente para que a criança (ou o adulto) possa pensar e querer por si mesmo à medida em que vive a ambigüidade presente necessariamente nestas relações de domínio. Possa, portanto, separar-se do outro pela raiva instaurada, pela ambigüidade presente, pela ambivalência resultante. A compreensão deste conglomerado de experiências nos é fundamental.

A configuração perceptual momentânea, como a chamou Piaget (1981, p.63), responsável pela distorção perceptual, merece reflexões enquanto característica predominante, enquanto elemento justaposto à relação estabelecida acima. Compõem sua existência enquanto características da centração vários aspectos ligados à constituição da temporalidade e, portanto, da continuidade-descontinuidade na leitura das ações, o resultado de sua interpretação, as consequências do agir, o pontuar daquilo que ficou enquanto resultado do que foi feito, pela ótica do cognitivo (distorcido) tanto quanto pela ótica da moral em constituição. No tocante ao cognitivo, a questão é o foco da análise pela criança, fragmentada pelo peso do egocentrismo, da infralógica. No tocante à moral, a descontinuidade provoca sucessivos recortes na estabilidade perceptual afetiva em constituição, o que obriga a uma re-leitura permanentemente impossibilitada pelo próprio raciocínio fragmentado, em um contexto em que pudesse predominar a lógica concreta e formal, objeto e objetivo do fruir do uso do raciocínio pelo ser humano.

Temos em Menin (1996)

Coagido socialmente a obedecer, o pequeno imita o mais velho; coagido psiquicamente pelo egocentrismo, o pequeno não sabe que imita e age como se sempre tivesse sido assim [...] Isso explica a prática imitativa-egocêntrica

das regras e sua consciência heterônoma: as crianças jogam como os mais velhos e o que vem deles é sagrado, imutável, sempre existiu; mas, por necessidades próprias, elas modificam as regras não percebendo o que estão fazendo. O novo transforma-se em velho no momento em que aparece [...] As crianças pequenas comportam-se como nos governos gerontocráticos: o que vem dos mais velhos, da tradição, é sagrado e deve conservar-se eternamente! Eis a moral do dever – a heteronomia! Como esta reprodução do sempre igual pode deixar de existir? Segundo Piaget só se, no mínimo, duas coisas acontecerem: a cooperação e a decentração (MENIN, 1996, p.52)

Coagida psiquicamente pelo egocentrismo, para a criança tudo se repete sempre. E a consciência do que muda, quando se muda, não é totalmente constatável: ela é só exequível. Porque a mudança não é possível *a priori*, só a repetição. Assim funcionam as relações estabelecidas com base no egocentrismo: a eterna operacionalização daquilo que já existe por conta da impossibilidade de criação, do extrapolar. Esta é a condição. E é a partir daí que o desenvolvimento se processa, pela necessidade criada por este tipo de condição. Segundo PIAGET (1994, p.81), “O egocentrismo infantil é, então, em sua essência, uma indiferenciação entre o eu e o meio social.”

Levando estes assinalamentos em consideração, à criança só a repetição é possível. A possibilidade da mudança vai-se presentificando na medida em que um canal vai sendo aberto. A abertura do mesmo será também determinada pela qualidade da experiência moral em curso, ditada, por sua vez, pela qualidade nas relações estabelecidas, as quais irão paulatinamente responder à questão: “Até onde posso chegar sem te causar incômodo? Sem que mude comigo?” Enquanto estou repetindo, estou à salvo de lidar com dissabores e, portanto, com conseqüências negativas e, mais uma vez, com conseqüências. E, assim, livre de ter que fazer a leitura mais profunda: a leitura das intenções. Só obtenho o que já tinha, e o que estava posto resguarda segurança. Quando algo se altera, automaticamente passo a correr riscos. A coação psíquica pelo egocentrismo se presta também a este tipo de segurança primitiva, uma forma inicial de buscar garantias.

Alinhando lógica e moral, temos a construção da Escala de Valores, a capacidade de captar o teor das relações tanto em nível concreto quanto abstrato. Tanto no tocante ao objetivo quanto ao subjetivo. De dentro para fora, de fora para dentro. O que poderia ser pautado apenas pelo deslindar de sentimentos, ou seja, afetos presentes, vigência de afetos, para Piaget (1981) acaba sempre em discussão de aspectos concernentes à vida moral. Piaget (1981), alinhando lógica e moral, aborda a configuração da Estabilidade Perceptual Afetiva como um passo necessário à

configuração da moral enquanto regente e emergente das águas profundas das relações afetivas, resultando na construção da Escala de Valores e, assim, qualificando o respeitar como reconhecível e exequível em nível de ações, portanto, possíveis. Moralidade é a lógica da ação, lógica é a moralidade do pensamento. Temos, assim, em Piaget (1981)

[...] a habilidade em estabilizar (conservar) sentimentos torna possível a vigência de sentimentos interpessoais e morais e permite, através deles, a organização da escala de valores (PIAGET, 1981, p.44)

Se, então, é possível um alinhavo, através de que ele acontece? Como é sedimentada a Estabilidade Perceptual Afetiva? Conforme Scarin (2003)

Ora, se afetos perceptuais correspondem a valores reais em formação, pode-se discutir a potencialização desta formação mediante o uso da capacidade representativa como catalisador entre sensações e reconhecimento afetivo, unidos em uma função cuja tônica pontua o funcionamento análogo das estruturas citadas. Vale à pena assinalar a importância da já citada constituição da Estabilidade da Percepção Afetiva, objeto e objetivo das configurações intra/interpessoal, sustento da ligação símbolo-linguagem-representação (presente – passado – futuro), que por sua vez torna possível a vivência afetiva que também resultará em estabilidade. Situa-se na Regularidade de fruir o afeto como afeto, desdobrando-se em sentimentos, a organização da capacidade de saber-se, conhecer e reconhecer-se, e poder reconhecer igualmente o outro. Ou seja: está na configuração da Estabilidade Perceptual Afetiva (Piaget, 1981) a base da constituição da Regularidade de Sentimentos (Piaget, 1994) (SCARIN, 2003, p.15)

Vale salientar, à guisa de discussão, o papel do sagrado descrito por Jean Piaget (1994) enquanto justificativa explicativa para a vigência da heteronomia moral na criança. A criança heterônoma é a criança coagida moralmente. O papel do sagrado identificado por PIAGET (1994, p.80) não vem inerente a uma condição mágica, mas sim a um “estar submisso”, “estar temeroso”, “estar fascinado”, resultado das diferenças existentes entre criança e adulto. Também conta aqui a necessidade que a criança sente de pertencer a alguém, de poder fazer. Mais uma vez assinalamos a importância da ação adulta no sentido de promover a constituição da estabilidade perceptual afetiva bem como trazer a regularidade de sentimentos para a prática diária, fatores que ajudarão a combater justamente o fascínio que a coação adulta se faz sentir pela criança. Segundo PIAGET (1994, p.81), “Nada é mais próprio às recordações da infância do que essa

impressão complexa de atingir o que possui de mais íntimo e, ao mesmo tempo, de ser dominado por algo superior [...]”.

Como já foi citado em um trabalho científico anterior, Scarin (2003) pontuou, enquanto constituintes do respeito, os sentimentos de Amor e Medo da parte de quem respeita por quem é respeitado. Pontuou também um reconhecimento, a partir de material levantado no desenrolar da estruturação deste trabalho, da presença do sentimento de Raiva em relação igualmente a quem respeita por quem é respeitado. Scarin (2003) também pôde averiguar que respeito não seria um sentimento, mas sim um resultado emergente na medida em que a experiência do sentimento de raiva é possível e exequível, quando consideramos em sua totalidade as também experiências dos sentimentos de amor e medo vividas pela criança em situações envolvendo respeito/desrespeito.

Segundo Scarin (2003)

No entanto, nos defrontamos também com as facetas matizadas de impossibilidades nas relações envolvendo estabilidade perceptual e afetiva, regularidade de hábitos e regularidade de sentimentos/estabilidade. Nem sempre esta formação pode-se concretizar. Nestes momentos, aparece a Raiva como elemento que oblitera este prenúncio de organização, gerando necessidade de reformulação junto ao conceito em construção da noção regularidade de sentimento/hábito (intimamente relacionado à construção da estrutura lógica conservação, pois de seu emergir depende a superação da centração e, portanto, do pensamento infralógico). Esta quebra momentânea resulta em impossibilidade de sustentação, e o que é pior: sinaliza que algo não vai bem no tempo-espaço infantil referente à sujeição ao Sagrado. Sim, pois esta última está ligada diretamente à vigência da regularidade/estabilidade perceptual afetiva. Depende de poder relacionar, ainda que apenas através deste ângulo, quem sou Eu e quem é o Outro. Sem que possa se configurar, alterações, reformulações, reelaborações se fazem necessárias. Estas mudanças amedrontam, pois significam entrar em terreno desconhecido que se julgava conhecido. A experiência da raiva (ódio) vem sempre acompanhada da impossibilidade de atingir algo, o que gera frustração. A superação desta vivência está em poder-se lidar com ela sem temê-la (ou seja: também lidar com o medo). A modulação da mesma consiste em não potencializar seu efeito mas igualmente não menosprezar seu poder. *A superação está na ordem de quem sente; a modulação, na ordem de quem educa.* (Itálico no original) (Scarin, 2003, p.83)

Ou seja: existe um papel inegável exercido pela experiência da raiva na constituição da moral, notadamente nas relações envolvendo respeito tanto quanto desrespeito. A raiva compõe o quadro matizado revelador do existente nessas relações, pois é certo que também, ocasionalmente, odiamos a quem respeitamos. A interrogação aparece no sentido de tentarmos compreender quão agregador é esse sentimento nesse

contexto, ou quão desagregador. Ou mesmo em que circunstâncias de vida ele pode, de fato, vir a somar.

As relações humanas são construídas também através de sentimentos, na experiência individual com e a partir deles. As atuações de cada um de nós também dependem do aparecimento ou não destes. Sabemos que a base desta condição é composta por dois sentimentos antagônicos: Amor e Ódio. O ser humano os experiencia desde a mais tenra idade, lida com este aspecto ligado à vigência do que é do humano desde que nasce. Assim, eles têm lugar garantido, peso e influência no que se passa com o ser humano em questão, seja ele criança ou adulto. Eles sempre existirão.

Na mesma proporção em que o ser humano é capaz de amar, ele é capaz de odiar. A capacidade de odiar leva a reações de agressividade que podem se tornar extremadas e, assim, violentas. O fato é que a agressividade no homem é algo considerado instintivo, inerente à natureza humana. Amar e odiar são sentimentos antagônicos que abarcam o modo paradoxal do sentir humano.

Respeitar vem do latim “*respectare*”, ou seja, “olhar para trás” (BELO, 1998, p.59). Olhar para trás é olhar para o outro, é olhar além de mim. Reconhecer. E reconhecer o outro é lidar com seus sentimentos, é abarcar o todo da relação. É não só sabê-lo como fazer uso do que une e separa os seres humanos por excelência: as diferenças. É estar neste vão reconhecendo que o rumo da história referente ao lugar ocupado por cada um está nas mãos de cada um. Diferentemente. E dessa possibilidade surge e se mantém o respeito. Só conhecendo o outro posso respeitá-lo. Só conhecendo a mim posso saber do outro.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho desenvolvido visa ampliar dados levantados e analisados em uma pesquisa anterior, cujo problema constou da construção da noção de respeito pela criança (SCARIN, 2003). Nesta citada pesquisa, partimos do entendimento de Pierre Bovet, assinalado por Jean Piaget em sua obra *O juízo moral na criança* (1994), de que o respeito se constitui a partir da experiência de amor e de medo de quem respeita em relação a quem é respeitado. A fim de coletarmos os dados, nos utilizamos da entrevista, porém em um formato especial, dentro do chamado método clínico, por se tratar de crianças os sujeitos envolvidos. Finda a coleta e a partir da análise, pudemos constatar a vigência de outro sentimento entremeado a estas relações, haja vista a raiva. Na pesquisa atual, pretendemos ampliar a compreensão acerca do aparecimento da raiva

nas relações de respeito bem como sua pertinência ou não junto ao desenvolvimento sócio-moral. Assim, o foco das entrevistas foi a questão da obediência ou não.

Por lidarmos com crianças enquanto participantes da presente pesquisa, utilizamos novamente a entrevista clínica nos moldes piagetianos, já que se torna necessário lançar mão de recursos um pouco mais sofisticados do ponto de vista da especificidade da fala a ser compreendida, por conta das características apresentadas pelo pensamento infantil.

Tivemos, enquanto participantes da pesquisa, 20 crianças, alunas de uma escola Municipal (E.M.) de São José do Rio Preto – SP. Ao início da pesquisa, estavam matriculadas no Jardim I, com idades girando em torno de 04 anos. Ao final da pesquisa, estavam no Pré, e com idades em torno de 06 anos. Antes do início da pesquisa, os pais foram chamados à escola e em uma reunião a pesquisadora explicou as intenções e procedimentos referentes à atuação junto a seus filhos, no tocante à coleta de dados. Após esclarecer todas as dúvidas dos pais, solicitamos a assinatura deles nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o que todos concordaram. Este TCLE foi aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP – campus de São José do Rio Preto – SP.

Essas 20 crianças foram acompanhadas durante o ano todo de seu ingresso no Jardim I, ou seja, o ano letivo de 2004, até a finalização do Pré, em 2006, através de observação em sala de aula e entrevistas clínicas.

Durante o ano de 2004 estando, então, as crianças no Jardim I, o acompanhamento foi realizado na forma de observação, também a fim de habituar as crianças à presença de alguém (a pesquisadora) não pertinente ao grupo de professoras, colegas e funcionários. Foram realizadas observações semanais, a partir do mês de abril, durante o ano todo, de duração de pelo menos 1 hora, 2 vezes por semana.

No ano de 2005, as entrevistas clínicas tiveram início. Foram concretizadas em dois momentos: uma primeira etapa em maio e a outra em novembro. O terceiro momento foi concretizado em 2006, no mês de maio, ou seja, entre as etapas das entrevistas houve um intervalo de seis meses. O instrumento utilizado para a coleta dos dados constou então de uma estória relatada verbalmente para cada criança entrevistada, atrelando ao relato a ilustração do mesmo através de três cartões de 12X18 cm,

demonstrando uma situação de sala de aula experienciada por professor e alunos com forma de animais, no caso, ursos. O questionário previamente elaborado constou de seis questões na primeira entrevista de coleta de dados, as quais foram ampliadas para sete que foram utilizadas nas segunda e terceira entrevistas devido à necessidades detectadas no decorrer da primeira coleta de dados.

RESULTADOS

No tocante aos resultados, obtivemos:

- 1- As crianças compreendem que devem obedecer ao adulto;
- 2- As crianças compreendem ordens quando são dadas, e mesmo a temporalidade envolvida quando da necessidade da permanência da mesma;
- 3- As crianças vivem dificuldades quando questionadas sobre sentimentos vigentes quando da ordem de um adulto;
- 4- As crianças gostam de suas professoras;
- 5- As crianças tem reações físicas intensas quando se sentem agredidas por suas professoras;
- 6- As crianças acham a professora brava;
- 7- As crianças dizem não sentir medo nem raiva da professora;
- 8- As respostas, quando da inserção da análise de sentimentos às perguntas, giraram em torno do “não sei” notoriamente.

Os dados nos mostram que a criança participa afetivamente desta troca que perpassa a constituição das relações envolvendo questões morais. Ela sofre com situações envolvendo a imposição de limites, apresentam reações físicas, mas não deixa de gostar da professora por isso. Concomitantemente, não consegue identificar a dimensão da experiência, e portanto não consegue qualificar verbalmente os meandros da situação.

Assim, a criança compreende a ordem do adulto, tanto quanto a temporalidade na qual ela se consolida. A criança sabe que é necessário que responda à solicitação (ou

ordenação) em pauta. Mas, por vezes, confunde a resposta à sua própria reação à solicitação/ordenação. Entendemos que, neste momento, a ambiguidade se instala, e esta confusão se expressa nas dores físicas e na dificuldade em identificar e falar do que se sente. A questão de experienciar reações físicas a ordens, mais ainda quando contundentes, foi notória no verbal das crianças entrevistadas, tendo comparecido nos 3 momentos de entrevistas clínicas. Elas alegaram “dores de cabeça”, “dores de barriga”, “dores nos olhos” quando afirmavam que a professora “é brava”, que ela “grita e manda na gente”. Ainda assim, o gostar esteve presente na fala das crianças em relação à mesma professora, também nos 3 momentos de entrevistas clínicas.

É possível constatar a presença de elementos determinantes à compreensão do teor das relações neste contexto estabelecido no presente trabalho: amor, medo e raiva. Raiva esta não expressa verbal ou comportamentalmente, mas com seu contorno apresentado pela presença da ambiguidade, da confusão, e misturada com o medo no aguardo de que o lidar com a imposição de limites possa auxiliar na constituição da passagem da heteronomia moral para uma relação onde a autonomia moral e o reconhecimento do conceito de alteridade possa vigenciar.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A raiva está presente na constituição do respeito, tanto quanto faz parte da natureza humana. Como tal, seu peso é o de algo que existe. A agonia fica traduzida pela dificuldade em lidarmos com ela, esteja manifesta ou subjacente. Explícita ou subentendida. Não gostamos quando despertarmos raiva em outrem; nos causa desconforto, igualmente, senti-la. O motivo dessa rejeição maciça talvez esteja vinculado ao fato de acreditarmos na possibilidade inatingível de vivermos linearmente nossas emoções e promovermos o mesmo nos outros, nos livrando, ainda que parcialmente, do jugo da convivência com o diferente, ou seja, aquele que não é como eu, que não se parece comigo seja física, afetiva, cognitiva, social ou moralmente.

Raiva e diferença caminham de mãos dadas. Raiva e moral são fatores justapostos. Tanto quanto são as diferenças do pai que permitem ao filho a consciência acerca das particularidades da mãe, e a aceitação destas diferenças é fator preponderante à constituição da personalidade do filho, a consciência e aceitação da raiva é fator preponderante ao emergir do respeito e, portanto, à abertura à construção de uma vida

moral. Raiva e respeito também caminham de mãos dadas, e de seu entrelaçamento dependerá o compromisso ao assumirmos a conduta perante a vida, sendo capazes de imprimirmos a nossa marca subjetiva, não priorizando a possibilidade (sempre presente) de reproduzirmos o feito do outro. De seu entrelaçamento dependerá nosso exercício de construção de nossa autonomia, desistindo, sim, de absorvermos e combatermos o estilo do outro porque estaremos subjetivamente conscientes de que o outro é outro.

A dificuldade de identificação do sentimento vigente no momento em que uma situação de conflito ocorre atrelada às queixas de caráter físico quando da submissão inegável da criança diante não de uma ordem, mas de uma reprimenda, a qual gera ansiedade, apontam para a necessidade de encampar a raiva despertada no processo de constituição do respeito pela criança de 04 a 06 anos de idade. Faz parte do respeitar não negar que a criança não gosta de certas ordens, e poder lidar com isso com equilíbrio. A capitulação infantil em relação à construção de um mundo de ilusões pode também depender dessa compreensão.

REFERÊNCIAS

- BELO, Fábio. Psicologia, direitos humanos e sofrimento mental: da tragédia ao respeito. *Psicologia: ciência e profissão*. 18(1):56-67. 1998.
- BELLACK, Leopold; BELLACK, Sonia. *Teste de apercepção temática infantil*. Versão animais. Campinas: Ed. Livro Pleno, 2000.
- BOVET, Pierre. *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*. Neuchateau, Suisse: Institut J.J. Rousseau. 1951.
- DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MENIN, Maria Suzana D'Stefano. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. IN: MACEDO, Lino. (org). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2 de. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.
- PIAGET, Jean. Intelligence and affectivity: their relationship during child development. *Annual Reviews Monograph*, 77p, Palo Alto, Califórnia, EUA. 1981.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

SCARIN, Ana Carla Cividanes Furlan *O desenvolvimento da noção de respeito em crianças da educação infantil*. 2003. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, Marília.