
A ESCOLA E AS RELAÇÕES AMISTOSAS: RELAÇÕES ENTRE AFETIVIDADE E COGNIÇÃO

Jussara Cristina Barboza Tortella¹
Orly Zucatto Mantovani de Assis²

Resumo

O artigo discute as relações entre afetividade e cognição na construção das relações amistosas a partir do modelo teórico piagetiano. As relações interpessoais são analisadas a partir de conceitos teóricos, tais como a equilíbrio e a tomada de consciência, com foco nos aspectos afetivos e cognitivos. Para discussão do tema da amizade apresenta-se duas pesquisas americanas que retratam as representações de crianças e jovens sobre o conceito e uma pesquisa que denota as representações da amizade de crianças brasileiras de seus amigos da sala de aula. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, do tipo transversal, em que foram analisadas as ideias de sujeitos de diferentes idades e gênero. Participaram 154 crianças com idades entre 6 a 12 anos de escolas municipais e estaduais. Foram utilizados os seguintes procedimentos: levantamento das escolhas dos sujeitos por meio do teste sociométrico adaptado; entrevista sobre as concepções dos sujeitos em relação ao melhor amigo, amigo e não amigo (motivos da escolha, interações, sentimentos) e, e discussão de dilemas hipotéticos envolvendo relações de amizade (empréstimo, fidelidade, segredo). Os dados se mostraram similares aos de outros estudos americanos no que diz respeito aos sentimentos, mas, talvez, pelo número de sujeitos da amostra e levando-se em consideração o teor das questões para os outros temas – motivo e interação – as diferenças de idade não foram verificadas. Os dados mostraram que com relação aos três conteúdos não foi comprovada a hipótese segundo a qual a forma como as crianças expressam suas representações sobre amizade apresenta diferenças de gênero quanto ao seu conteúdo. Os trabalhos americanos e o brasileiro demonstram que há um progresso, existem “formas melhores” no que diz respeito à construção da noção de amizade. O processo construtivo parece estar bem delimitado. Por fim, são tecidas algumas considerações sobre a contribuição dos estudos para a realidade escolar.

Palavras Chave: Afetividade. Escola. Relacionamentos interpessoais

¹ Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Email: jjussara-tortella@gmail.com

² Docente colaboradora e coordenadora do LPG - Laboratório de Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Email: orly.zma@gmail.com

Abstract

The article discusses the relations between affectivity and cognition in the construction of friendly relationships based on the Piagetian theoretical model. Interpersonal relationships are analyzed from theoretical concepts, such as equilibration and awareness, focusing on affective and cognitive aspects. To discuss the theme of friendship, two American researches that portray the representations of children and young people about the concept and a research that shows the representations of the friendship of Brazilian children of their friends in the classroom are presented. This is a quali-quantitative cross-sectional research in which the ideas of subjects of different ages and gender were analyzed. 154 children aged 6 to 12 from municipal and state schools have participated. The following procedures were used: survey of the subjects' choices through the adapted sociometric test; Interview about the subjects' conceptions regarding the best friend, friend and non-friend (motives of choice, interactions, feelings), and discussion of hypothetical dilemmas involving friendship relations (lending, fidelity, secrecy). The data were similar to those of other American studies regarding feelings, but perhaps due to the number of subjects in the sample and taking into account the content of the questions about other subjects - motive and interaction - age differences have not been verified. The data showed that in relation to the three contents, the hypothesis that the way children express their representations about friendship presents gender differences in content is not proven. The American and Brazilian works show that there is progress, there are "better ways" of building the notion of friendship. The constructive process seems to be well delimited. Finally, some considerations about the contribution of such studies to the school reality are presented.

Keywords: Affectivity. School. Interpersonal Relationships

Introdução

A dicotomia entre afetividade e cognição e o debate sobre a predominância de uma ou de outra são notórios no campo da psicologia. Por um lado, alguns autores acreditam que os aspectos emocionais, aqui chamados de afetivos, são os responsáveis ou os determinantes das construções cognitivas. Por outro lado, há os que se posicionam numa perspectiva inversa, acreditando que as estruturas cognitivas são as responsáveis pelas manifestações afetivas. (SOUZA, 2011)

A posição de Piaget (1983), é a de que “os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem sempre indissociáveis se bem que distintos, e isso é evidente se uns dependem de uma energética e outros de estruturas” (p.234). A opção pela teoria piagetiana se deu ao fato de ela destacar a correspondência entre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais em qualquer conduta - no caso nos interessa as relações amistosas - e em qualquer fase do desenvolvimento.

Alguns questionamentos surgem quando há tentativas de se explicar manifestações afetivas do ser humano, tal como a amizade, em que uma pessoa sente a necessidade de estabelecer relações com outra. Para tentar explicá-la, podemos concebê-la como uma manifestação emocional (afetiva) e cognitiva. Para tanto, destacamos as explicações da teoria de Jean Piaget sobre o processo de equilíbrio, conceito que consideramos fundamental para o entendimento tanto do aspecto afetivo como do intelectual.

Estudos nacionais nas mais diversas abordagens da Psicologia Educacional, nas últimas duas décadas apontam para a importância dos estudos sobre a amizade na infância, com foco em diversos aspectos que envolvem os relacionamentos interpessoais (CASADO, 2010; GARCIA, 2005; GARCIA, 2006; SENA E SOUZA, 2013; TORTELLA, 2007).

Em um levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BDTD) encontramos um total de 1311 trabalhos sobre amizade considerando todos os anos disponíveis, sendo que 42 deles tratam especificamente de estudo com crianças, dos quais uma porcentagem muito pequena tem como foco central o estudo da amizade a partir das representações das crianças na perspectiva piagetiana. Os estudos abordam outras questões e a amizade aparece como decorrência de alguns fatores do estudo, como por exemplo, a escola de tempo integral (NUNES, 2013); brincadeiras, interações e culturas infantis (BALDUINO, 2013; ALMEIDA, 2016; NICOLIELO, 2016); cibercultura (MACE-

DO, 2014), inclusão (NASCIMENTO, 2005, ENA, 2009). Estudos sobre a amizade a partir da perspectiva piagetiana apontam para a necessidade de novos estudos que contribuam para a compreensão do papel da amizade na escola (TORTELLA, 2001; 1996; RICARDO, 2011). A pouca produção de estudos sobre a representação da amizade por crianças nos motivou a apresentar dados de nossa pesquisa, que traz elementos pouco explorados nos últimos 15 anos.

Este trabalho está composto de três partes, sendo que a primeira destaca as contribuições teóricas de Piaget para a explicação das condutas afetivas e cognitivas. A segunda apresenta pesquisas que retratam as representações de crianças e jovens sobre o conceito de amizade na perspectiva piagetiana. Na última parte, trazemos algumas considerações sobre a contribuição dos estudos para a realidade escolar.

1. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DA TEORIA PIAGETIANA: aspectos afetivo e cognitivo

Piaget (1976) parte do pressuposto de que o conhecimento não advém nem da experiência, nem de um conhecimento inato, mas resulta de uma interação entre sujeito e objeto de conhecimento, proveniente de “construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (p.10). Conhecer algo, no caso outra pessoa “[...] não é somente explicar; e não é somente viver: conhecer é algo que se dá a partir da vivência (ou seja, da ação sobre o objeto do conhecimento) para que este objeto seja imerso em um sistema de relações” (RAMOZZI-CHIAROTINO, 1988, p.3).

Entendemos que nas relações de amizade que as pessoas estabelecem os aspectos afetivos, cognitivos e sociais estão intimamente interligados. Mas quais seriam as analogias entre os aspectos afetivos e cognitivos? Piaget (1933) pontua três analogias: tanto o pensamento quanto a afetividade evoluem em termos de estrutura e não só em conteúdo; os esquemas correspondem aos

complexos afetivos; o pensamento e o sentimento podem ser anárquicos ou disciplinados por sistemas de regras.

É indiscutível que o afeto joga um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria interesses nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam aparecer e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência, embora, em minha opinião, não é uma condição suficiente (PIAGET,1962, p.167).

A afetividade é vista, no contexto da teoria piagetiana, como aquela que move, que desencadeia o processo de equilíbrio a partir do qual as estruturas se constroem. Partindo-se dessa conceituação, o afeto tanto pode retardar como acelerar essa construção. Visto de outra forma, quando o sujeito está afetivamente envolvido ou tem interesse por um dado objeto do conhecimento, há uma aceleração e o atraso irá ocorrer quando as questões afetivas forem obstáculos para o desenvolvimento intelectual.

No caso das relações amistosas, a criança pode chegar a estabelecer relações com outras a partir do seu interesse ao outro, pela necessidade da convivência com os demais. Os conceitos a serem construídos sobre determinadas noções envolvidas na amizade, tal como igualdade, confiança e reciprocidade dependem tanto do aspecto cognitivo quanto do afetivo. A relação entre afeto e cognição se destaca na explicação dos conceitos centrais da teoria piagetiana, como os estágios, a teoria da equilíbrio, o processo de tomada de consciência, dentre outros.

Para Piaget (1962), os estágios do afeto (afetividade) correspondem exatamente aos estágios do desenvolvimento das estruturas, ou seja, há uma correspondência e não uma sucessão. Portanto, não existe um comportamento

puramente afetivo ou puramente cognitivo; em toda ação do sujeito existe o componente afetivo. Para enfatizar esse aspecto, Piaget (1962, p. 170)³ explica:

Um estado de emoção, por exemplo - a emoção é uma das formas mais elementares de afeto - supõe uma discriminação e, portanto, um elemento cognitivo. Da mesma forma na simpatia, na amizade ou no amor existem elementos de discriminação e de compreensão mútua.

O autor descreve em suas obras quatro estágios, integrativos, diferenciados e que se caracterizam por estruturas de conjunto, obedecendo a uma ordem sequencial necessária.

Existem mecanismos funcionais constantes e comuns em todos os estágios. O sujeito busca sempre explicar algo, resolver um problema; esta ação, quer seja um movimento, quer seja um sentimento ou um pensamento, é desencadeada por uma necessidade. Embora esse funcionamento seja comum a todos os estágios, ele depende também das estruturas que o desencadeiam.

Piaget (1971, p.15) explica: “Os interesses de uma criança dependem, portanto, a cada momento do conjunto de suas noções adquiridas e de suas disposições afetivas, já que estas tendem a completá-los em sentido de melhor equilíbrio”. São os estágios: período sensório-motor, período pré-operatório, período operatório concreto e período operatório formal.

O primeiro estágio, o sensório motor, inicialmente, é caracterizado tanto no aspecto cognitivo quanto no afetivo, por uma centração, sendo que, no final deste período, este quadro sofre uma inversão. O autor atribui uma grande importância a esse primeiro estágio, porque ele constitui o universo prático da vida da criança, a base dos conhecimentos ulteriores.

³ Cf. DELAHANTY, G.; PÉRRES, J. (Comp.), 1994

Desde o nascimento da criança até o final desse estágio, nota-se uma evolução tanto no aspecto cognitivo quanto no aspecto afetivo. Inhelder (1997, p.6) afirma que:

O desenvolvimento intelectual é indissociável do desenvolvimento afetivo; esse último fornece à criança o motor de sua atividade e valoriza sua adaptação ao meio. A natureza das trocas que estabelece com seres humanos, o clima afetivo no qual evolui, podem estimular ou inibir sua adaptação ao mundo; da mesma forma, cada progresso intelectual modifica suas formas de interação social e seu nível de aspiração.

Logo após o nascimento, a criança conta apenas com os atos reflexos que, em funcionamento, incorporam novos elementos e dão origem aos primeiros quadros perceptivos, ou seja, a busca ativa de estímulos agradáveis – a criança sorri quando alguém lhe fala com uma voz agradável – sem que isto indique que ela reconhece a pessoa como tal e desvia de estímulos desagradáveis.

Novos esquemas são construídos e a criança, que contava apenas com poucas possibilidades, por volta do quarto mês de vida, já é capaz de pegar o que vê, desde que o objeto esteja em seu campo visual. Com esse novo recurso, seu poder de conhecer o mundo se amplia consideravelmente. Ela já faz durar os espetáculos interessantes, indício da intencionalidade.

No que diz respeito ao aspecto afetivo, dois tipos de sentimentos podem ser evidenciados: primeiramente, os afetos perceptuais, tais como prazer, dor, satisfação e insatisfação e, em seguida, os sentimentos de contentamento e desapontamento que surgem da diferenciação entre necessidades e interesses, ou seja, da própria ação. A partir da própria ação e das relações que a criança estabelece com outras pessoas, nota-se que numa fase posterior a criança já é capaz de coordenar suas ações com o que ocorre com os objetos, facilitando a distinção entre meio e fim.

Assim, ela já é capaz de procurar por objetos que vê desaparecer e passa de um estágio, no qual ela se vê como a causa de toda atividade, para um novo estágio no qual começa a compreender que outros objetos também podem ser fontes de atividade (primeira forma de objetividade). Assiste-se à construção das noções do objeto permanente, espaço, tempo e causalidade, demonstrando, nitidamente, uma evolução voltada para uma descentração. No final do estágio sensorio motor, quanto ao aspecto afetivo, Inhelder (1997, p.8) salienta: “Esta conquista progressiva ocorre paralelamente com a passagem do “princípio do prazer” (busca de satisfações imediatas) ao “princípio da real” (busca de satisfações mediatas, pela adaptação da conduta às exigências do real)”. A criança já se torna capaz, portanto, de ter sentimentos por outras pessoas (o gostar e o não gostar são evidentes) e se iniciam os relacionamentos interpessoais.

O segundo estágio, o pré-operatório, se caracteriza pela aparição da função simbólica e a representação, ou seja, pela interiorização dos esquemas de ação que foram construídos, no período anterior, pelo início da comunicação interindividual e pela falta de conservação. Durante esse estágio, se observa uma evolução notória. Com o surgimento da representação, o pensamento da criança se torna capaz de libertar-se da realidade concreta, ampliando consideravelmente o seu campo de atuação. Embora haja toda essa evolução, a criança desse período permanece pré-lógica, utilizando o mecanismo de intuição no lugar da lógica. Na obra piagetiana evidenciamos uma gama de exemplos para explicar esse mecanismo, como por exemplo, nos experimentos que envolvem as conservações.

Quanto ao aspecto afetivo, podemos dizer que análogo ao aspecto cognitivo, tem-se o aparecimento da representação; neste caso, o afeto representativo que é ligado a valores interindividuais. Portanto, a criança já é capaz de evocar um afeto, provocado por uma situação ou objeto que não estão sendo

percebidos no presente momento. Há nesta fase o aparecimento da simpatia e antipatia, que são baseadas em juízos de valores mútuos e os sentimentos de inferioridade e superioridade, que estão relacionados com as comparações que os indivíduos fazem entre si.

Mais uma vez, nos deparamos com um dado que pode contemplar o nosso pressuposto de que a amizade, um afeto ligado a valores interindividuais, pode também ser relacionada a um aspecto cognitivo. Piaget (1962)⁴ explica que:

Os esquemas relacionados com objetos estão conectados ao eu com a ação e têm ambos um aspecto afetivo e cognitivo; mas os esquemas relacionados com pessoas têm também por sua vez um aspecto cognitivo e afetivo, dado que as pessoas são centros de causalidade e são fonte de idéias cognitivas do mesmo modo que os sentimentos.

Os dados empíricos comprovam que no campo cognitivo a criança pré-operatória fica presa às aparências imediatas, ou seja, ela se centra nos dados perceptivos. Tais manifestações seriam também encontradas no campo afetivo? Segundo Piaget (1962), essa manifestação é observada em uma sessão particular da vida afetiva, que é a dos sentimentos morais. Isso é facilmente explicado no período pré-operacional, no qual a criança não conserva os sentimentos morais; por exemplo, os pais dizem à criança que não é permitido mentir. Se for perguntado à criança se é pior mentir para um amigo ou para um adulto, ela dirá que é pior mentir para um adulto por uma obrigação ou porque eles podem descobrir a mentira, mas se pode mentir para seus amigos porque estes podem acreditar em sua mentira.

O terceiro estágio, o período operacional concreto, é caracterizado pela constituição das operações da inteligência. Suas principais características são a descentração, a capacidade de inferir e o pensamento reversível. Quanto à

⁴ Cf. DELAHANTY, G. ; PÉRRES, J. (Comp.), 1994. p.171.

afetividade, observa-se aqui a conservação dos sentimentos morais, predominando a moralidade da reciprocidade, a moral autônoma, na qual existe uma transação entre os pares, sem subordinação a ordens superiores. É nesse estágio que, no campo da amizade, se notam as primeiras noções de amizades recíprocas.

No quarto estágio, o das operações formais, o sujeito já é capaz de formular hipóteses e raciocinar sobre proposições verbais e não somente diante do que é real e concreto. No campo da afetividade, o avanço é similar. Há o surgimento de sentimentos ideológicos e a formação da personalidade, entendida como síntese superior da vida afetiva.

Dadas as considerações sobre os estágios, passemos agora para outro conceito trabalhado na obra piagetiana: a equilibração. Para explicar o processo de construção dos conceitos, sejam eles físicos, lógico-matemáticos ou sociais, Piaget (1976, p.10) utiliza o termo equilibração: “É por isso que falaremos de equilibração enquanto processo e não somente de equilíbrios, e sobretudo de equilibrações “majorantes” que corrigem e completam as formas precedentes de equilíbrios”. Nesse sentido, o equilíbrio seria o produto final, enquanto a equilibração seria o processo para se chegar a um estado de equilíbrio.

Esse processo de equilibração, que vai se diferenciar nos diversos níveis, depende, para sua própria manutenção, de desequilíbrios e reequilibrações:

[...] as reequilibrações não constituem senão em certos casos, retornos ao equilíbrio anterior: aqueles que são os mais fundamentais para o desenvolvimento consistem, ao contrário, em formações não somente de um novo equilíbrio, mas ainda, em geral, de um melhor equilíbrio, o que nos fará falar de “equilibrações majorantes” e o que levantará a questão da auto organização. (PIAGET, 1976, p.11)

Piaget (1976, p.14) retoma dois postulados sumamente importantes para a compreensão da teoria da equilíbrio: o primeiro demonstra a importância da atividade do sujeito “Todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com sua natureza”. O segundo destaca a necessidade de um equilíbrio entre assimilação e acomodação.

Decorre dessa conceituação que se encontra um processo dialético, ou seja, o organismo ao mesmo tempo em que tende a se conservar, se modifica. A partir desses postulados, pode-se explicar como ocorre o processo de equilíbrio. Ele se efetua sob três formas: a primeira ocorre quando há assimilação e acomodação dos esquemas de ação aos objetos; a segunda forma garante as interações entre os subsistemas (entre as partes) e, finalmente, a terceira forma é a que se refere às relações entre os subsistemas e a totalidade (entre o todo).

Embora todos esses tipos de equilíbrio apresentem em comum o equilíbrio entre assimilação e acomodação e os caracteres positivos dos esquemas, subsistemas e totalidades, eles se diferenciam quanto à formação. Segundo Macedo (1994, p.147), “na segunda forma temos a equilíbrio pela diferenciação, na terceira temos a equilíbrio pela integração”.

O organismo tende sempre a obter uma estabilidade, uma regulação. As regulações são processos por meio dos quais o sujeito reage a uma perturbação. No processo de equilíbrio intervêm os aspectos positivos (agir em direção a) e os aspectos negativos. Quando há uma correspondência exata entre afirmações e negações temos, então, as equilíbrios “majorantes”, aquelas que corrigem e completam as formas precedentes de equilíbrios, como afirma Sisto (1993, p.42) “[...] supõe construção, aprimoramento e quantificação das negações, uma coordenação mais precisa e a consolidação de um desenvolvimento sem descontinuidade”.

Quando não se dá essa correspondência e também quando os esquemas dos sujeitos não são suficientes para assimilar o objeto, ocorrem as perturbações e, conseqüentemente, os desequilíbrios. Eles podem ser considerados como uma das fontes de progresso no desenvolvimento, visto que desempenham um papel de desencadeadores; mas a real fonte deste progresso está na procura de um novo equilíbrio, denominada reequilibração majorante, porque melhora a forma do equilíbrio anterior.

Portanto, quando as afirmações prevalecem sobre as negações, o que comumente acontece nos estágios elementares, encontra-se, então, a razão dos desequilíbrios, que também se dão nas três formas de equilibrações: na interação entre sujeito e objetos, entre os subsistemas e entre o sistema total e as partes. É importante ressaltar que as negações aparecem tardiamente e não são, visto que dependem de construções (o sujeito precisa diferenciar o que é e o que não é), inerentes às estruturas formais da lógica do sujeito.

Segundo Macedo (1994, p.50), “Uma regulação, qualquer que seja ela, implica sempre a intervenção de um regulador. Esse regulador, para Piaget, é um regulador interno, mas não hereditário”.

Após ter esclarecido o que são equilibrações majorantes, passemos agora a outro conceito relevante para o entendimento das relações afetivas e cognitivas: a tomada de consciência. Para Piaget (1983), o que caracteriza a afetividade são suas composições energéticas e o que caracteriza o aspecto cognitivo são as estruturas. Em ambos os casos existem processos conscientes e inconscientes. Nos processos afetivos, os resultados são conscientes visto que se traduzem por sentimentos que são manifestados, mas os mecanismos deste processo são inconscientes. Da mesma forma, nos processos cognitivos, o resultado da ação é consciente e os mecanismos são quase que totalmente inconscientes, ou seja, o sujeito não tem consciência do funcionamento de suas estruturas.

Piaget (1983) ainda estabelece uma relação entre a tomada de consciência e o “recalque” cognitivo. Estudando-se o processo de tomada de consciência, percebe-se que a criança desde muito cedo sabe executar várias ações com êxito; mas a tomada de consciência de uma ação, principalmente, a que apresenta conceitos contraditórios, é geralmente tardia. O recalque afetivo ocorre quando um sentimento parece estar em contradição com sentimentos ou tendências de posição superior, sendo eliminados por uma repressão consciente ou um recalque inconsciente, sendo, pois, comparável ao processo de tomada de consciência acima mencionado. Quando uma ação é eficaz não há necessidade de uma tomada de consciência, mas quando uma ação requer regulagens ativas, “o que supõe escolhas intencionais entre duas ou várias possibilidades, há tomada de consciência em função dessas necessidades mesmas” (PIAGET, 1983, p.231).

Dependendo do grau de contradição de uma ação, a tomada de consciência pode ser rápida ou depender de construções: “ela é primeiramente deformante e lacunar, depois se completa pouco a pouco graças a novos sistemas conceituais permitindo ultrapassar contradições por integração dos dados nesses novos sistemas” (PIAGET, 1983, p.231).

Percebemos há muitos elementos comuns entre os mecanismos afetivos e os cognitivos. Em toda ação, quer ela em direção a um objeto inanimado, quer em direção a uma outra pessoa, os mecanismos na construção de conhecimentos (cognitivos ou afetivos) parecem não diferir muito.

Tratando do processo de equilibração, Brenelli (1996, p.31) relata:

a equilibração descreve um sujeito ativo, que compensa as perturbações resultantes de sua interação com o meio, integrando-a em seu sistema cognitivo, de modo a ultrapassá-lo. Assim, o termo “majorante” significa uma adaptação do sujeito ao meio físico e social, o que implica a construção de estruturas cada vez melhores, mais aperfeiçoadas, mais complexas, para realizar as trocas com o meio.

Constata-se, então, que o processo de equilibração é também importante para a adaptação do sujeito ao meio social e, conseqüentemente, para as relações interpessoais. A esse respeito Furth (1995, p.128) esclarece:

O que Piaget diz é que sem uma atitude emocional construtiva em relação aos outros, a criança não poderia construir aquelas regulações simbólicas que eventualmente podem se tornar o arcabouço lógico da coordenação do conhecimento necessário.

Realmente, os processos de equilibração e de tomada de consciência não parecem estar desvinculados dos que regem as interações interpessoais. Como acontece em todos os setores da vida psíquica, também, no que se refere à amizade existe uma construção. Trataremos desse aspecto no próximo item.

2. OS ESTUDOS AMERICANOS SOBRE AMIZADE

Retratamos neste item dois trabalhos pioneiros sobre o tema amizade fundamentados na teoria piagetiana e que destacam a importância da relação entre pares. Um dos estudos mais completos sobre amizade dentro da abordagem estrutural foi realizado por Selman (1981), que construiu um modelo de desenvolvimento com a finalidade de compreender os aspectos do comportamento social e seu funcionamento. Selman (1981) acreditava que as concepções de amizade podiam estar relacionadas aos níveis de coordenação de perspectiva. Cinco estágios de compreensão reflexiva acerca da amizade foram descritos:

- **Estágio 0:** Atividades físicas momentâneas. A amizade é uma relação momentânea da criança com os companheiros de jogos. As relações estão baseadas nos bens materiais (a criança pode considerar outra criança amiga só porque quer brincar com seus brinquedos), existindo uma compreensão limitada dos sentimentos e perspectiva do outro. Não encontramos, nesse nível, características psicológicas do amigo.

- **Estágio 1:** Assistência de mão única. Um amigo é visto como importante porque desempenha atividades específicas que o “eu” quer que sejam desempenhadas. As crianças desse nível têm interesses comuns, gostam de realizar juntos atividades agradáveis; um amigo íntimo é alguém que se conhece melhor do que outras pessoas (gostos ou preferências).

- **Estágio 2:** Cooperação leal. Os sujeitos desse estágio conseguem realizar trocas recíprocas de opiniões, sentimentos, desejos e necessidades que podem estar fundamentadas em uma possibilidade de confiança recíproca. Apesar disso, a relação é frágil, posto que há uma descontinuidade das expectativas recíprocas. Em qualquer situação de desentendimento, a amizade pode acabar.

- **Estágio 3:** Relacionamentos íntimos e mutuamente compartilhados. A amizade consiste em uma relação mais sólida: há a consciência da continuidade da relação e ligação afetiva entre amigos íntimos. Os sujeitos desse estágio acreditam que amigos devem compartilhar problemas pessoais e, em situações de conflitos, não acreditam que deva haver uma suspensão do relacionamento como no estágio 2. As limitações desse estágio se devem ao fato de se enfatizar demasiadamente os interesses comuns entre duas pessoas e a opinião de que os relacionamentos íntimos são difíceis de serem formados e de serem mantidos.

- **Estágio 4:** Amizades interdependentes e autônomas. Os sujeitos desse estágio entendem que a amizade possui um duplo aspecto: independência - o amigo pode estabelecer relações com outras pessoas e crescer através dessas experiências - e dependência - os amigos devem se apoiar uns nos outros (apoio psicológico, força, auto-identificação).

Youniss (1980) também realizou um estudo longitudinal que teve por objetivo estudar as definições de amigos por parte de crianças. Foram entrevistadas 127 crianças, com idades de 6 a 14 anos, sobre as seguintes questões: O que é um amigo?; Qual a diferença entre um amigo e um não amigo?; O que é um melhor amigo?

Nesse estudo, o autor relatou que, ao categorizar as respostas das crianças sobre amizade, foram levantados alguns temas principais e suas respectivas categorias, seguidas de análise. As categorias foram as seguintes: *brincar e compartilhar; adaptação às necessidades; o estabelecimento do princípio de amizade*. Por meio desses temas, pôde-se perceber uma evolução ou um avanço qualitativo. Os resultados demonstraram que até a idade de 9 anos as crianças mais jovens pareceram identificar amizade com interações momentâneas, ao passo que para crianças mais velhas a amizade era um relacionamento mais duradouro, assumindo um novo significado: a personalidade era evidente, ou seja, os amigos ajudam nos problemas um do outro e no bem-estar emotivo, e estão preparados para ajudavam porque compreendiam as necessidades por meio de sua personalidade compartilhada.

Para Youniss (1980, p.84), a mudança com a idade parece refletir avanços qualitativos. “Enquanto que as crianças mais jovens focalizam a promoção de procedimentos de reciprocidade e igualdade, crianças mais velhas são capazes de abordar os mesmos pontos como princípios.”

3. A PESQUISA BRASILEIRA

Tendo por base os estudos ora apresentados, realizamos uma pesquisa que investigou as representações de crianças de diferentes idades sobre seus melhores amigos, amigos e não amigos da sala de aula. Utilizou a entrevista semi-estruturada, com questões sobre motivo da escolha, tipo de interação e sentimentos. Analisou também as soluções que cada sujeito componente de

uma díade de amigos apresentava, individualmente, para situações problema (empréstimo, fidelidade, segredo) envolvendo relações de amizade entre melhores amigos, amigos e não amigos e, verificou a existência de diferenças de gênero nas representações e soluções dos dilemas. Participaram 154 crianças com idades entre 6 a 12 anos de escolas municipais e estaduais, cujos pais assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. As escolas também assinaram termo de consentimento para a realização da pesquisa. Foram utilizados os seguintes procedimentos: 1. Levantamento das escolhas dos sujeitos por meio da utilização da tabela sociométrica (MORENO, 1932). Considerando a idade dos participantes utilizou-se pequenos bonecos que continham o rosto com a foto de cada criança da sala para garantir que as crianças se recordassem de todos os colegas. 2. entrevista sobre as concepções dos sujeitos em relação ao melhor amigo, amigo e não amigo. 3. discussão de dilemas hipotéticos envolvendo relações de amizade. Os dados foram categorizados e tratados a partir da análise por correspondência.

Os dados da primeira parte do experimento (entrevista) foram particularmente interessantes, pois, para os dois primeiros conteúdos - motivo e interação - os dados foram similares. Para a questão vínculo de proximidade, notou-se que este influía nas respostas dos sujeitos. Com relação à idade pôde-se inferir que ela influi somente para o vínculo de proximidade não amigo. Os dados são indicados nos gráficos 1 e 2.

GRÁFICO 1

Perfis coluna resultante da análise de correspondência do motivo da escolha do melhor amigo.

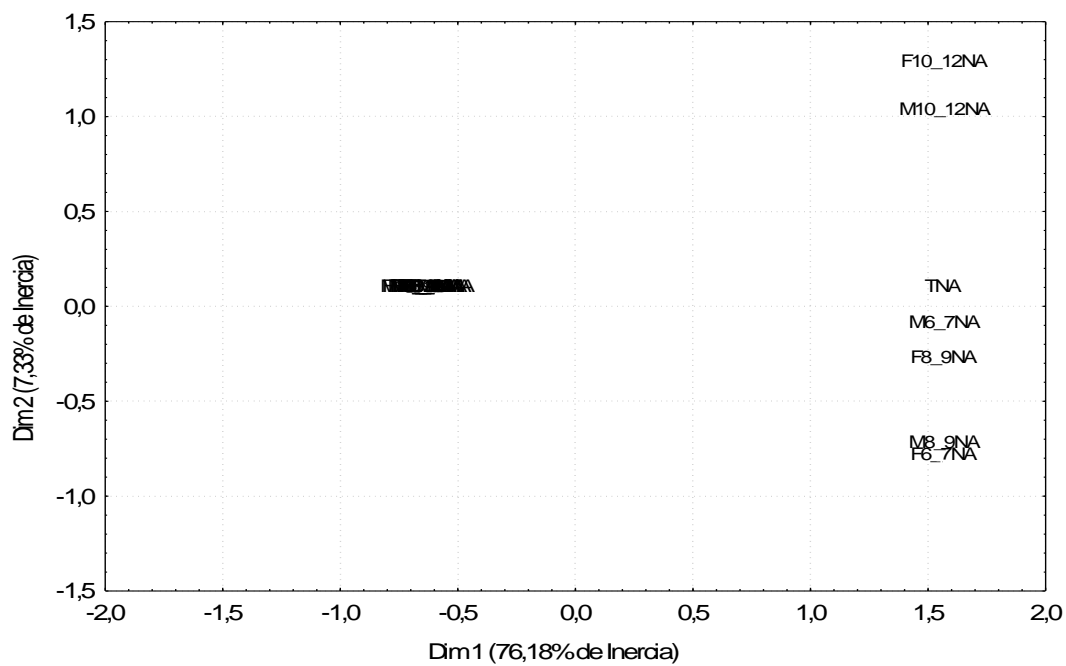
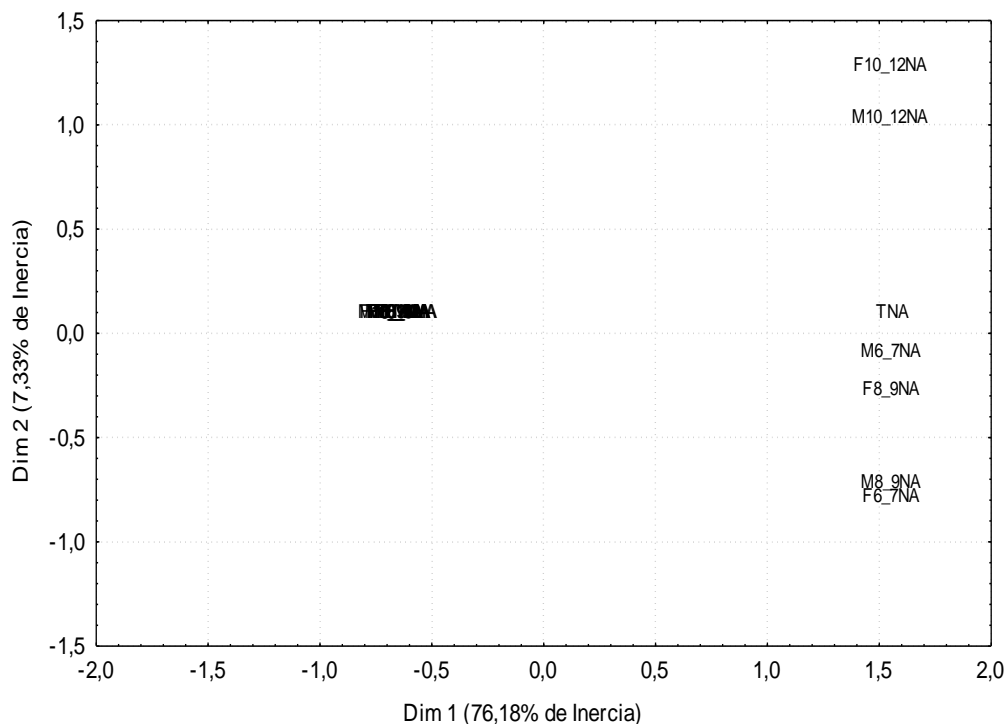


GRÁFICO 2

Perfis coluna resultante da análise de correspondência das interações como melhor amigo, amigo e não amigo.



Os códigos utilizados em cada coluna representam:

Sexo – F (feminino) e M (masculino)

Idade – 6-7 (seis a sete anos), 8-9 (oito a nove anos) e 10-12 (dez a doze anos)

Vínculo de proximidade- MA (melhor amigo), A (amigo), NA (não amigo)

TMA (total de melhor amigo), TA (total de amigo), TNA (total de não amigo)

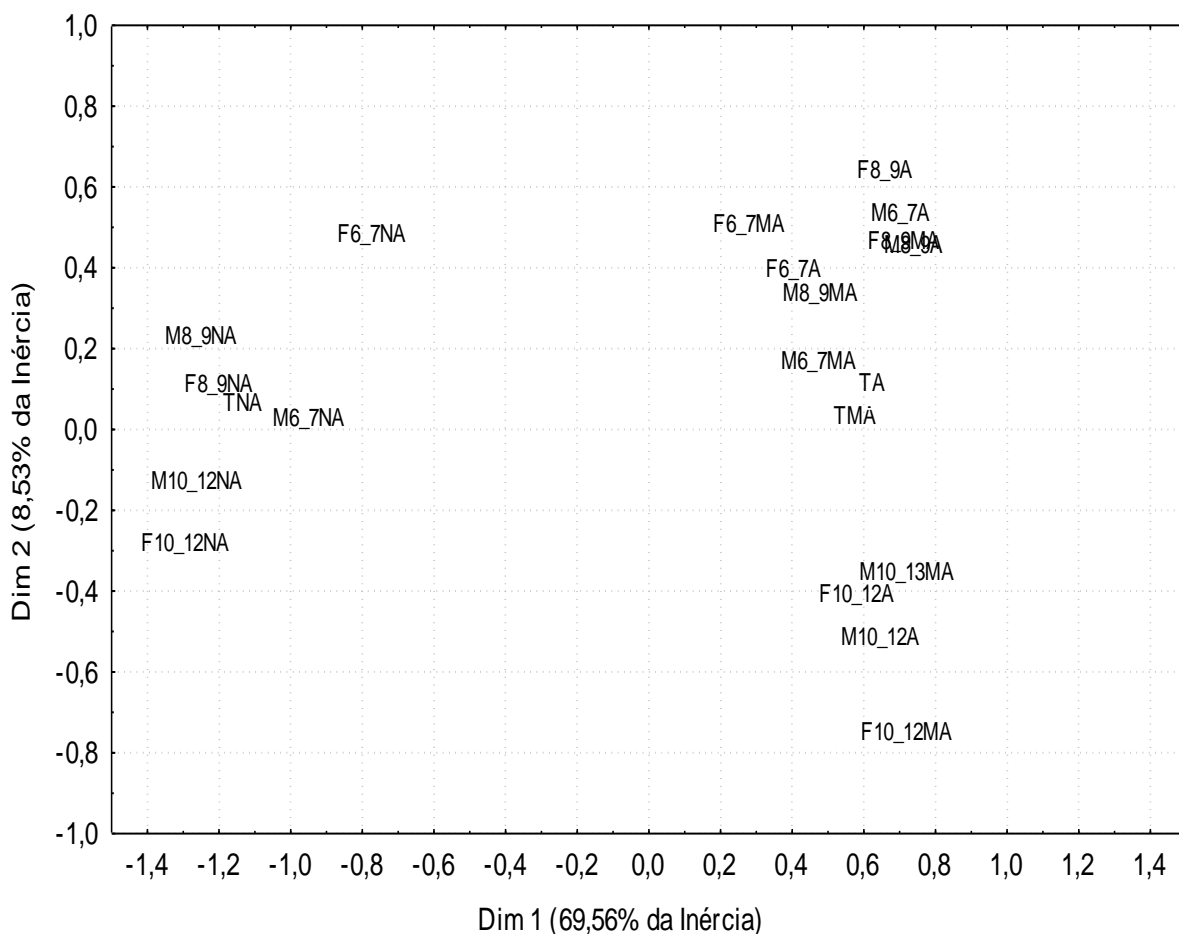
Para o outro conteúdo – sentimentos – observou-se um comportamento diferente no que diz respeito à idade para as respostas referentes ao vínculo de proximidade melhor amigo e amigo. A idade pareceu influenciar nas

respostas dos sujeitos. Face a isso, pôde-se inferir que, ao se falar de sentimentos e não mais de ações, os conteúdos parecem ser influenciados pela idade.

A análise de correspondência apresentou mostras de que, para esse conteúdo, os sujeitos maiores se valem de argumentos mais subjetivos, tais como respeito, confiança. Já os menores, apresentaram argumentos mais objetivos, como o brincar, conforme Gráfico 3.

GRÁFICO 3

Perfis coluna resultante da análise de correspondência dos sentimentos em relação ao melhor amigo, amigo e não amigo.



Nota: Os códigos utilizados em cada coluna representam:

Sexo - F (feminino) e M (masculino)

Idade - 6-7 (seis a sete anos), 8-9 (oito a nove anos) e 10-12 (dez a doze anos)

Vínculo de proximidade- MA (melhor amigo), A (amigo), NA (não amigo)

TMA (*total de melhor amigo*), TA (*total de amigo*), TNA (*total de não amigo*)

Os dados se mostraram similares aos de outros estudos (SELMAN, 1981; YOUNISS 1980) no que diz respeito aos sentimentos, mas, talvez, pelo número de sujeitos da amostra e levando-se em consideração o teor das questões para os outros temas - motivo e interação - as diferenças de idade não foram verificadas. Os dados mostraram que com relação aos três conteúdos não foi comprovada a hipótese segundo a qual a forma como as crianças expressam suas representações sobre amizade apresenta diferenças de gênero quanto ao seu conteúdo.

Pode-se acrescentar a essas considerações que as categorias levantadas para esse conjunto de dados parecem estar de acordo com alguns termos tratados na teoria piagetiana: o brincar como uma ação natural da infância; a prevalência dos aspectos objetivos, da centração em idades próximas ao período pré-operatório, e a evolução tanto do aspecto cognitivo quanto do afetivo com a evolução da idade, sendo que aspectos mais subjetivos, como a lealdade, a ajuda, o apoio, o compartilhar, a reciprocidade aparecem nos argumentos das crianças maiores.

O estudo feito sobre os dilemas possibilitou afirmar que para as diferentes questões- empréstimo, fidelidade e segredo - os dados disponíveis apresentam configurações diferenciadas. Assim, para o conjunto de dados dos dois primeiros dilemas (gráficos 4 e 5), sobre a questão do empréstimo e fidelidade, foi possível afirmar que estes eram similares. A hipótese de que haveria uma influência de gênero nas representações das crianças ao resolverem este dilema

foi rejeitada. As outras duas hipóteses - as representações dos sujeitos sobre amizade vão se diferenciando com a idade e as soluções que os sujeitos de diferentes idades apresentam aos dilemas sobre amizade são influenciadas pelo fato de os mesmos relatarem situações envolvendo amigos e não amigos - puderam ser comprovadas.

GRÁFICO 4

Perfis coluna resultante da análise de correspondência do Dilema I

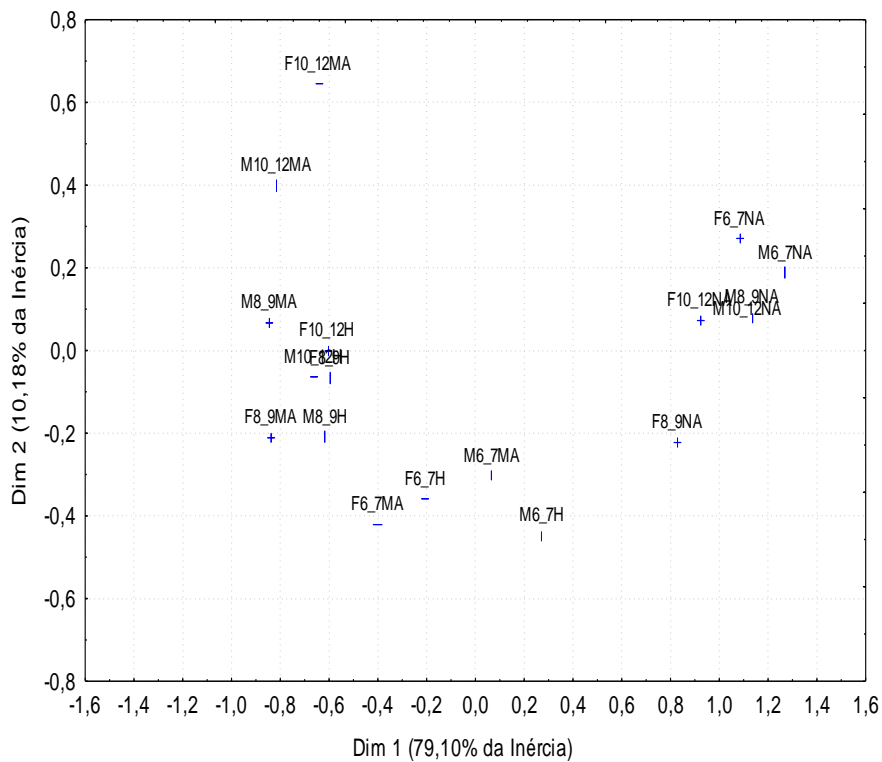
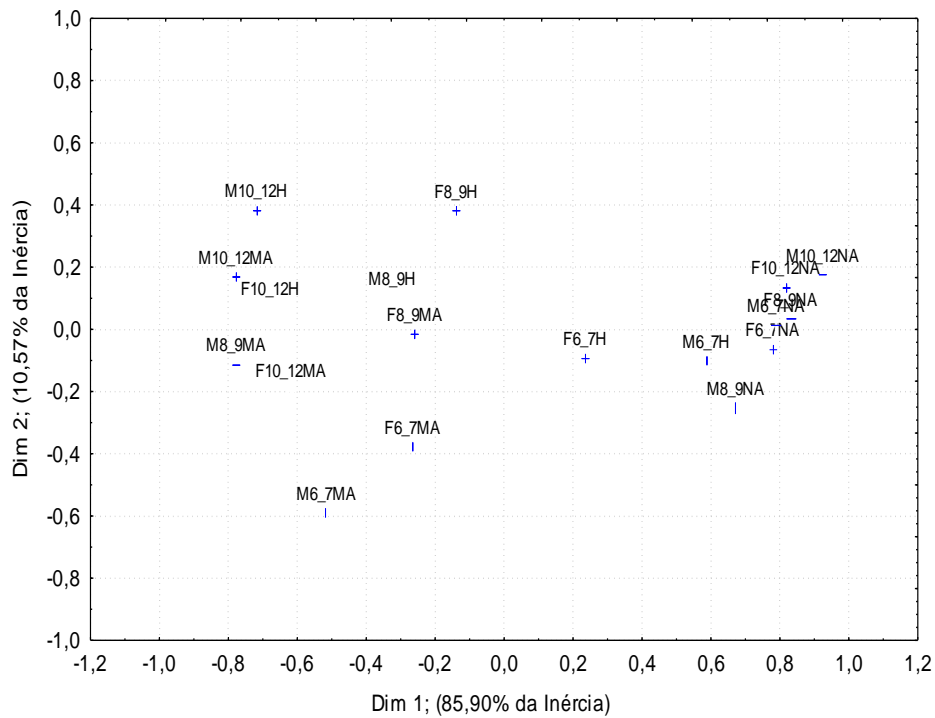
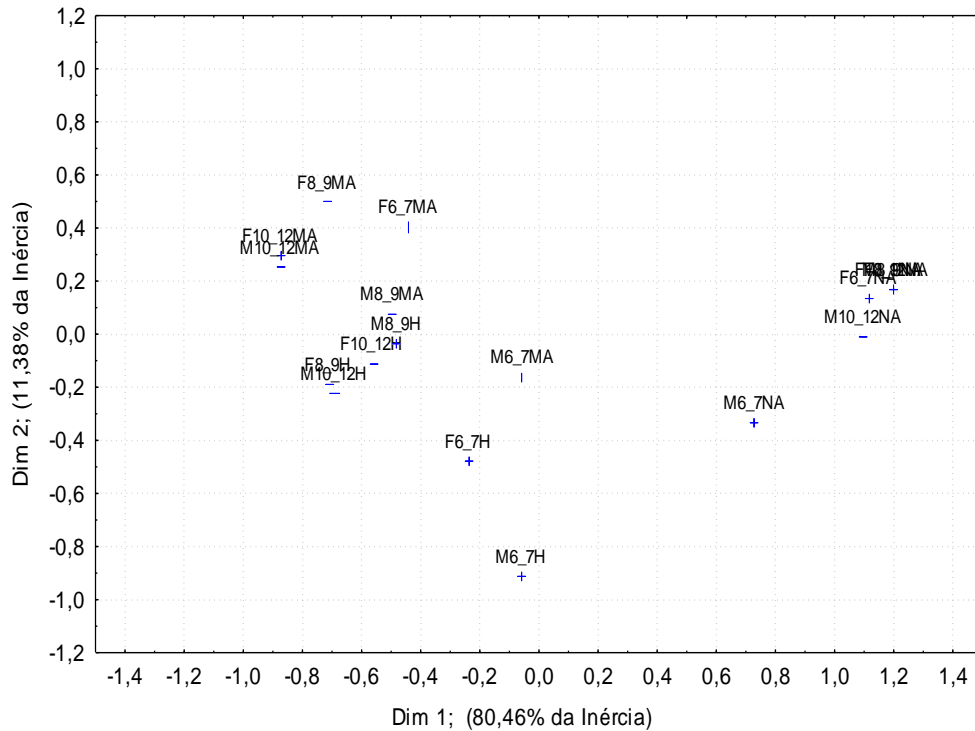


GRÁFICO 5
Perfis coluna resultante da análise de correspondência do Dilema 2



Quando comparados com os outros dois dilemas, os dados referentes ao dilema 3 (segredo - Gráfico 6), apresentaram uma configuração diferenciada. Por meio da análise realizada, pôde-se comprovar que somente a última hipótese pôde ser verificada, ou seja, somente o vínculo de proximidade foi significativo. Os outros dois componentes, sexo e idade, não apresentaram dados significativos.

GRÁFICO 6
Perfis coluna resultante da análise de correspondência do Dilema 3



Os códigos utilizados representam:

Sexo - F (feminino) e M (masculino)

Idade - 6-7 (seis a sete anos), 8-9 (oito a nove anos) e 10-12 (dez a doze anos)

Vínculo de proximidade- MA (melhor amigo), H (situação hipotética), NA (não amigo)

TMA (total de melhor amigo), TA (total de amigo), TNA (total de não amigo)

Para a interpretação dos resultados encontrados, foi possível estabelecer algumas regularidades quanto aos diferentes conteúdos analisados. Esse experimento evidenciou que, em todas as situações, a questão sobre o vínculo de proximidade foi ponto decisivo para os argumentos dados pelos sujeitos. Outro ponto de similaridade foi a questão gênero. Em todas as situações analisadas, pôde-se perceber que meninos e meninas não apresentaram diferenças em suas representações sobre amizade. Esses dados puderam contrapor a ideia

de que os homens são menos sensíveis ao explicarem seus sentimentos de amizade, um estereótipo muito comum em nossa sociedade.

Já para a questão idade, notou-se que, para cada conteúdo, a idade pode ou não influenciar nos argumentos dos sujeitos. Assim sendo, para o motivo de escolha, interação, a idade pareceu ter influenciado somente quanto ao vínculo de proximidade em relação ao não amigo; para a resolução aos dilemas 1 e 2 e a questão dos sentimentos, a idade parece ser um fator importante nos argumentos. Já para o dilema 3 esta variável não se apresenta significativa.

Mais um aspecto interessante com relação à idade foi verificado. Se observarmos os dados referentes ao dilema 1 e 2, nota-se que, para determinadas categorias, há uma maior incidência de respostas, conforme a idade aumenta e, para outras, nota-se o inverso, há uma ligeira diminuição no número de respostas, conforme o avanço da idade. As categorias vinculadas ao aumento dizem respeito a características intrínsecas à amizade, tais como emprestar coisas a amigos, ser fiel a seus combinados, à retribuição de favores e ao querer bem. As outras denotam ações contrárias ao estabelecimento das relações amistosas, tais como: o não empréstimo ou o não cumprir o combinado. As argumentações sem justificativa parecem estar relacionadas com o desenvolvimento cognitivo dos participantes, ou seja, as crianças menores.

Esperávamos que, para o dilema 3, os dados fossem semelhantes, mas isto não pôde ser constatado. Inferimos, então, que a decisão de contar ou não o segredo independe da idade, pois, neste caso, o segredo estava fortemente relacionado ao vínculo de proximidade. O sujeito, independentemente de sua idade, optou por confienciá-lo ao seu melhor amigo e não à criança apontada como um não amigo.

De uma forma geral, verificou-se que os dados referentes a aspectos negativos, tais como condutas antissociais, características pessoais negativas, sentimentos negativos, não gostar, não empréstimo e o guardar segredo por desconfiança apresentavam sempre um número elevado de respostas. Entendemos que também esses aspectos são partes integrantes dos relacionamentos. Os conflitos muitas vezes são fonte de crescimento. No entanto, deve-se também considerar que a resolução de conflitos sociais depende muito do ambiente no qual eles estão inseridos. Sabe-se que os amigos vivem situações de conflitos, mas que estas, pela própria característica do vínculo de proximidade, geralmente, são resolvidas de acordo com os princípios dos relacionamentos amistosos.

Os trabalhos americanos e o brasileiro demonstram que há um progresso, existem “formas melhores” no que diz respeito à construção da noção de amizade. O processo construtivo parece estar bem delimitado. Considerando que a amizade, uma das formas de relacionamento entre as pessoas, apresenta componentes cognitivos e afetivos, pode-se inferir, então, que neles intervêm processos de equilíbrios, provenientes de conflitos destas interações. O sujeito, ao tentar resolver esses conflitos, apela para seus esquemas de assimilação, e caso estes sejam insuficientes, surge a necessidade de elaboração de novos esquemas, a fim de se adaptar à situação. No que diz respeito às relações interpessoais, esta tentativa de resolver conflitos pode conduzir a um progresso e, conseqüentemente, atingir um novo estado de equilíbrio. A afetividade, tão marcante nessas relações, seria a energética dessas condutas.

4. AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA

A escola é um espaço privilegiado para o estabelecimento das relações interpessoais. A criança ao se relacionar com um amigo, seu par, entra em contato com algumas regras sociais que, para que seja possível dar continuidade a sua relação, ela precisará compreendê-las e elaborar novas formas de con-

tatos sociais, um tanto quanto diferentes, das que estabelece com os adultos. Um fator interessante das relações entre amigos é o de que estas relações não são impostas, ou seja, pode-se escolher quem vai ser meu amigo, diferentemente de outras relações tais como as familiares, por exemplo, nas quais não se pode escolher quem vai ser meu irmão. No contexto escolar este fato é marcante, nem os docentes conseguem impor tais relacionamentos. A possibilidade de escolha é um ponto fundamental para a construção da autonomia do sujeito.

Poder-se-ia também focar que as relações amistosas contribuem, de forma especial, pois são mais intensas, para a superação do egocentrismo. A criança, ao se relacionar com seus amigos, pode “enxergar” outros pontos de vista, outras possibilidades que antes não eram percebidas, pois nos parece muito mais fácil uma criança passar a considerar o ponto de vista de uma outra criança pela qual sente carinho e amizade do que o de outra criança com a qual não se relaciona bem ou de quem não gosta.

Passando-se para o aspecto afetivo, e com base nos dados teóricos apresentados, pode-se inferir que a amizade também proporciona um aspecto positivo para o desenvolvimento afetivo e social. Estudos apontam que as crianças que têm amigos são bem sucedidas no âmbito social e afetivo do que as crianças rejeitadas ou negligenciadas.

Aspecto notoriamente interessante e de comum acordo com a teoria piagetiana é o da igualdade e da reciprocidade. A amizade, na infância, poderia ser vista como uma prática ingênua e, ao mesmo tempo, um caminho, um meio, um trilhar destes dois conceitos tão essenciais na construção da personalidade do indivíduo.

No que diz respeito à igualdade, provavelmente, ao se estabelecer uma relação de amizade – os amigos se veem como iguais – irá surgir a questão

da equidade, ou seja, o dia a dia irá com certeza mostrar que embora com muitas afinidades os amigos têm necessidades diversas. Diante disso, o sujeito tem duas opções: ou desfaz a amizade e procura outra pessoa com quem possa interagir igualmente, ou, o que mais comumente acontece e que empiricamente podemos notar, o amigo leva em consideração as necessidades do outro, reelabora suas próprias vontades e age de forma recíproca.

Os estudos apresentados apontam indicações aos educadores de como as crianças se desenvolvem e quais são as representações que fazem sobre determinados aspectos de seus relacionamentos. O conceito de amizade está diretamente relacionado com os aspectos afetivos, cognitivos e morais, e o conhecimento destes fatores podem contribuir para a prática docente. As situações de amizade e de conflitos entre amigos constituem-se como boas oportunidades para se refletir sobre valores e contra-valores. Nesse sentido discutem-se valores em situações cotidianas e práticas (MENIN, 2002).

Por fim, os comportamentos amistosos podem contribuir para a construção de um clima social e sócio moral favorável à qualidade da educação e formação da personalidade das crianças.

Referências

ALMEIDA, El C. da S. “Se você estiver aqui, você é nossa amiga, senão não é: as interações entre um grupo de crianças no ambiente da Educação Infantil. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

BALDUINO, G. H. Crianças maravilhosas: brincadeiras, imaginação e culturas das infâncias numa turma do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2013.

BRENELLI, R. P. O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas: Papirus, 1996.

CASADO, C. de C. C. et al Os fora-da-turma: um estudo de caso sobre os parceiros rejeitados em grupos de crianças. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 3(1), 12-22, 2010.

ENA, S. da S. "Relações de amizade em meninos com TDAH" Dissertação (Mestrado em Psicologia), 142 f. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FURTH, H. G. Conhecimento como desejo : um ensaio sobre Freud e Piaget .Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

GARCIA, A. A amizade no desenvolvimento da criança. In S. Queiroz, A. Ortega, & S. Enumo (Eds.). Desenvolvimento e aprendizagem humana: temas contemporâneos (pp.123-140). Vitória: UFES/Programa de Pós Graduação em Psicologia, 2005.

GARCIA, A. Friendship in childhood and adolescence: a study in Brazil. In A. Garcia (Ed.). Personal relationships: international studies (pp.128-141). Vitória: UFES/Núcleo Interdisciplinar para o Estudo do Relacionamento Interpessoal, 2006.

INHELDER, B. A vida da criança na creche. In: Encontro Nacional de Professores do PROEPRE, 14., 1997, Águas de Lindóia. Anais... Águas de Lindóia: [s.n.], 1997.

MACEDO, L. de. Ensaios construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, N. M. R. “Você tem face?” Sobre crianças e redes sociais online. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

MENIN, M. S. Valores na Escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

MORENO, J. L. Application of the group method to classification. New York: National Committee on Prisons and Prison Labor, 1932.

NASCIMENTO, L. M. do. A amizade na escola inclusiva Dissertação (Mestrado em Educação): 122 f. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2005.

NICOLIELO, M. E. “Empresta, por favor”? Processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil. São Carlos: UFSCar, 2016. 177 p.

NUNES, G. A. N. Escola de tempo integral: Os sentido e significados atribuídos pela criança. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2013.

PIAGET, J. El psicoanálisis y el desarrollo intelectual. *Revue Française de Psychanalyse*, n.6, p. 404-408, 1933. In: DELAHANTY, G.; PERRÈS, J. (Comp.) Piaget y el Psicoanálisis. México, DF: Univ. Autónoma Metropolitana, 1994.

_____. La relacion del afecto com la inteligencia en el desarrollo mental del niño. *The Bulletin of Menninger Clinical*, v.26, 1962. p.129-137. In: DELAHANTY, G.; PERRÈS, J. (Comp.) Piaget y el psicoanálisis. México, DF: Univ. Autónoma Metropolitana, 1994.

_____. Seis estudos de psicologia. 4.ed. Rio de Janeiro : Forense, 1971.

_____. A equilibração das estruturas cognitivas: o problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. São Paulo: Abril, 1983. (Os pensadores).

SELMAN, R. L.. The child as a friendship philosopher. In: ASHER, S. R.; GOTTMAN, J. M. The development of children friendships. Cambridge: Cambridge Univ., 1981.

SENA, S. S; SOUZA, L. K. Amizade em meninos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(3), 329-336; 2013.

SILVEIRA DE SOUZA, C. C. Educação moral e personalidade: exercitando as virtudes na infância. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016, 215f.

SOUZA, M. T. C. C. de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Abr-Jun, 2011. vol. 27, n. 2, PP. 249-254.

SISTO, F. F.. Fundamentos para uma aprendizagem constutivista. *Proposições*, Campinas, SP, v.4, n.2 (11), jul. 1993.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget. São Paulo: EPU, 1988. (Temas básicos de psicologia).

RICARDO, L. S. Amizade e inclusão no contexto escolar: um olhar piagetiano. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, 118 f. 2011.

TORTELLA, J. C. B. Amizade no contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996, 245 f.

TORTELLA, J. C. B. A Representação da Amizade em Díades de Amigos e não Amigos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 200 f, 2001.

TORTELLA, J. C. B.. Um estudo sobre os sentimentos e os segredos de amizades infantis. In L. R. P. Tognetta (Ed.). Virtudes e educação: o desafio da modernidade (p. 95-119). Campinas: Mercado das Letras. 2007.

YOUNISS, J. Parents and peers in social development: a Sullivan – Piaget perspective. Chicago: Univ. of Chicago, 1980.