



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**DIÁLOGO OU HETERONOMIA NO ENSINO FUNDAMENTAL? DESENVOLVIMENTO  
MORAL, CULTURA E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**Alia Maria Barrios González**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>ª</sup>. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco**

**Brasília-DF, Fevereiro 2013**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**DIÁLOGO OU HETERONOMIA NO ENSINO FUNDAMENTAL? DESENVOLVIMENTO  
MORAL, CULTURA E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**Alia Maria Barrios González**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>ª</sup>. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco**

**Brasília-DF, Fevereiro 2013**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA:

---

Profa. Dra. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco – Presidente  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Profa. Dra. Ana Cecília de Sousa Bittencourt Bastos – Membro  
Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

---

Profa. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira – Membro  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Profa. Dra. Diva Albuquerque Maciel – Membro  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Profa. Dra. Maria Carmen Tacca – Membro  
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

---

Profa. Dra. Thereza Pontual de Lemos Mettel – Suplente  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

**Brasília-DF, Fevereiro 2013**

## AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que colaboram com a realização deste trabalho de pesquisa. A todas elas meu mais sincero agradecimento.

À professora Angela Branco, que acompanhou e orientou todo o processo com muita dedicação, responsabilidade e carinho.

À professora Thereza Mettel, que com muita disponibilidade, fez contribuições maravilhosas ao longo do trabalho, participando de vários momentos do processo.

Às professoras Cristina Coelho e Ana Flávia Madureira, pelas valiosas contribuições durante a apresentação do exame de qualificação.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, que contribuíram com novas idéias, conhecimentos e experiências enriquecedoras.

Aos educadores e às crianças que participaram do estudo, e que colaboraram com muita disposição e dedicação em todas suas etapas de realização.

A CAPES pelo suporte material oferecido durante a realização do trabalho.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional. E ao meu filho João Gaspar, pela paciência, pelo carinho e pelo suporte diário.

Enfim, a todas as pessoas que, de uma forma ou outra, contribuíram com a concretização do trabalho e estiveram presentes ao longo do tempo.

## RESUMO

Nos últimos anos, o desenvolvimento moral vem se constituindo um campo específico de pesquisa na psicologia do desenvolvimento, com diversos estudos que abrangem o tema por vários ângulos e diferentes perspectivas. Algumas pesquisas se centram no estudo do papel que a educação tem no desenvolvimento moral, outras no estudo das concepções que as crianças têm sobre questões e conceitos relativos à moralidade: regras morais, virtudes, e noção de justiça, independentemente de suas próprias experiências nos contextos socioculturais em que se desenvolvem. Sendo assim, é necessário ampliar essas duas vertentes, estudando as concepções e crenças morais a partir das quais as crianças analisam e ressignificam suas próprias experiências nos diferentes contextos socioculturais e, especificamente, no contexto escolar. Estudar e compreender as concepções e crenças morais a partir das quais as crianças analisam, avaliam e ressignificam suas próprias experiências pessoais pode ser fundamental para construir métodos educativos que, de fato, levem em conta o processo muitas vezes oculto da canalização cultural, e o papel ativo das crianças na sua própria educação e desenvolvimento moral. A complexidade do fenômeno exige a adoção de uma perspectiva que enfatize a interdependência das dimensões psicológicas da cognição, da emoção e da ação intencional na ressignificação do conjunto de crenças e valores sócio-morais, que orientam a ação do sujeito no contexto de suas relações. Além disso, exige o estudo do tema no contexto das práticas socioculturais e a partir das narrativas das próprias crianças. Em função disso, o presente estudo teve como fundamentação teórico-metodológica a perspectiva sociocultural construtivista, e seu objetivo principal foi identificar e analisar aspectos relevantes do discurso e argumentação de um grupo de alunos do quinto ano de uma escola pública do Distrito Federal e de seu professor, bem como da dinâmica interativa entre eles, relacionados à questão do desenvolvimento moral e de sua promoção no ambiente escolar. A análise microgenética das interações sociais professor-aluno e aluno-aluno, e a análise da elaboração discursiva das crianças e do educador fizeram parte da metodologia qualitativa utilizada no estudo. Para identificar e analisar as concepções e crenças morais das crianças, foram filmadas e analisadas duas atividades estruturadas, planejadas pelo professor, com o objetivo de promover discussões, entre as crianças, sobre o tema da pesquisa; e uma sessão de grupo focal onde as crianças foram solicitadas, pela pesquisadora, a discutir experiências e situações hipotéticas envolvendo questões de ordem moral, significativas para elas. Também foram realizadas duas entrevistas com o profissional, para analisar sua elaboração discursiva sobre questões de natureza moral. Observou-se que no contexto estudado, prevalece a visão equivocada do desenvolvimento moral como a promoção de um conjunto de regras e normas relacionadas à organização e à disciplina, e apresentadas para as crianças de forma assimétrica. Entretanto, as crianças apresentam habilidades concretas para analisar de forma abrangente suas experiências educativas e sócio-morais, mostrando a possibilidade de terem um papel mais ativo no seu próprio desenvolvimento moral. A partir das questões anteriores, o presente estudo enfatiza a importância e a necessidade de promover o conhecimento científico, mudar as crenças equivocadas sobre a moralidade, e melhorar as competências dos professores em relação às questões morais, reestruturando o papel da escola em relação ao desenvolvimento moral de seus alunos.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Moral, Socialização, Ensino Fundamental, Perspectiva Sociocultural Construtivista, Análise Microgenética.

## ABSTRACT

Recently, moral development has become an specific research field within Developmental Psychology, with studies that includes the subjects in diverse angles and perspectives. Some researchers are centered in the roll of education in moral development. Others, in the study of children´s conceptions related to questions about morality such as: moral rules, virtues, notion of justice; independently of their own sociocultural experiences. It is necessary to increase the study of the two conceptions mentioned above and moral beliefs in which children analyze the meaning of their own experiences. Study and comprehend the conceptions and the way children evaluate their personal experiences may be crucial to build educational methods based in their active role in their own moral development. The complexity of the phenomenon demands the adoption of a perspective that emphasizes the interdependence of psychological dimensions of the cognition, emotions and the intentional action of re-evaluate a series of beliefs and social moral values that guide the social relations. Besides that, it is important to study the theme according to the sociocultural practices and narratives of the children. Based on a sociocultural constructivist theoretical and methodological approach, the present study mains at identifying and analyzing relevant aspects of the speech and argumentation of a group of students of the fifth grade of elementary school of a public educational institution in Brasília-Distrito Federal. The microgenetic analysis of the interactions between teacher-student and student-student and the elaboration of the analysis of the discourse of the teacher and the students were part of the qualitative methodology used in this study. In order to identify and analyze the concepts and moral beliefs of the children in these study two structured activities were designed and applied by the teacher to develop discussions between the students about the main theme of the research. A focal group was created and the children answered the researcher about experiences and hypothetical situations about moral issues that were meaningful for them. Also, the teacher was interviewed twice to analyze his discursive elaboration about moral issues. It was able to perceive in this study that a vision of moral concepts prevails as a set of rules and norms related to organization and discipline presented to children asymmetrically. However, children demonstrated social abilities to analyze comprehensively their educational and moral experiences signaling the possibility to have an active role in their own moral learning. This particular study emphasizes the importance and necessity to improve the teacher's skills about moral and restructure the role of the school related to the moral development of its students.

**Key-words:** Moral Development, Socialization, Elementary School, Sociocultural Constructivism, Microgenetic Analysis.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
LISTA DE QUADROS.....	x
I. INTRODUÇÃO.....	1
II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	7
1 – Moral e desenvolvimento moral na psicologia: uma breve revisão teórico- metodológica.....	7
1.1. A moral imposta pela sociedade: contribuições da psicanálise e da teoria da aprendizagem social.....	8
1.1.1. A perspectiva psicanalítica.....	8
1.1.2. A teoria da aprendizagem social.....	9
1.2. A moral construída evolutivamente: contribuições da abordagem construtivista.....	11
1.2.1. O construtivismo piagetiano.....	11
1.2.2. A perspectiva de Kohlberg e de autores construtivistas contemporâneos.....	14
2 – Moral e desenvolvimento moral na perspectiva da psicologia cultural.....	20
2.1. A Natureza social, cultural e histórica do comportamento moral: contribuições da escola histórico-cultural.....	27
2.2. Linguagem, cultura e funcionamento moral: contribuições do construtivismo social e da abordagem narrativa.....	27
2.3. Comunicação e participação ativa nos contextos culturais: outras contribuições da perspectiva sociocultural.....	31
2.3.1. Cultura, moral e subjetividade.....	31
2.3.2. Cultura, moralidade e participação em práticas sociais.....	33
3 – Contribuições da perspectiva sociocultural construtivista: sociogênese e sujeito construtivo.....	36
3.1. A mútua construção entre valores e práticas socioculturais.....	40
3.2. Questões teórico-metodológicas e a necessidade de novas pesquisas.....	45
4 – O papel da escola no desenvolvimento moral.....	48
III. OBJETIVOS.....	56
IV. METODOLOGIA.....	58
1 – Considerações metodológicas.....	58
2 – A análise microgenética e o estudo dos processos de desenvolvimento	59

moral.....	60
3 – Método.....	60
3.1. Participantes.....	60
3.2. Equipamentos e materiais.....	62
3.3. Local dos procedimentos: a escola.....	63
3.4. Procedimentos de construção dos dados.....	65
3.4.1. Contato com a escola e seleção da turma-foco.....	65
3.4.2. Sessões de observação de imersão etnográfica.....	66
3.4.3. Sessões de atividades estruturadas e filmadas na turma-foco.....	66
3.4.4. Sessão de grupo focal com a turma-foco.....	67
3.4.5. Entrevistas individuais semi-estruturadas com o professor.....	68
4 – Procedimentos de análise dos dados.....	69
4.1. Análise das observações de imersão etnográfica.....	69
4.2. Análise microgenética das interações sociais na turma-foco.....	69
4.3. Análise interpretativa das entrevistas.....	70
V. RESULTADOS.....	71
1 – Breve descrição da turma-foco.....	71
2 – Análise microgenética de episódios das atividades estruturadas.....	75
3 – Análise microgenética da sessão de grupo focal com a turma-foco.....	131
4 – Análise interpretativa das entrevistas semi-estruturadas com o professor.....	164
VI. DISCUSSÃO.....	198
1 – A moral e o desenvolvimento moral na perspectiva do professor.....	199
2 – A moralidade na perspectiva das crianças.....	209
3 – Desenvolvimento moral e processos de internalização.....	217
VII. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO.....	220
REFERÊNCIAS.....	223
ANEXOS .....	231
Anexo I – Protocolo de transcrição e análise das sessões estruturadas filmadas .....	232
Anexo II – Roteiro de orientação para a realização das atividades estruturadas pelo professor.....	233
Anexo III – Roteiro da sessão de grupo focal com as crianças.....	234
Anexo IV – Roteiro da primeira entrevista individual semi-estruturada com o professor.....	238
Anexo V – Roteiro da segunda entrevista individual semi-estruturada com o	242



professor.....	
Anexo VI – Material da primeira atividade estruturada.....	245
Anexo VII – Material da segunda atividade estruturada.....	247
Anexo VIII – Produções das crianças na segunda atividade estruturada.....	250

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas do desenvolvimento moral, na obra de Piaget (1932/1994).....	13
Quadro 2 – Níveis e estágios do julgamento moral, na obra de Kohlberg (1981).....	15

## I. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, têm sido realizados estudos que abrangem o tema da moralidade e do desenvolvimento moral por vários ângulos e de diferentes perspectivas, em função da importância do tema em nível social, assim como da importância da compreensão científica do desenvolvimento moral para o desenvolvimento integral do ser humano. Algumas pesquisas realizadas se centram no estudo do papel que a educação tem no desenvolvimento moral. Outras se centram no estudo das concepções que as crianças têm sobre questões e conceitos relativos à moralidade: regras morais, virtudes, convenções sócio-morais e noção de justiça, independentemente de suas próprias experiências nos contextos socioculturais em que se desenvolvem. Poucos trabalhos tentam integrar e ampliar essas duas vertentes, estudando as concepções e crenças morais a partir das quais as crianças analisam e ressignificam suas próprias experiências nos diferentes contextos socioculturais e, especificamente, no contexto escolar. Concepções e crenças que dão origem a valores sócio-morais, que orientam a ação do sujeito no contexto de suas relações.

Como as crianças analisam, avaliam e ressignificam conflitos interpessoais e transgressões sócio-morais em sua cultura e, em especial, as experiências sociais e pessoais vividas na escola? Quais as concepções e crenças morais em formação que orientam essa análise e ressignificação? Quais valores morais podem estar se coconstruindo nas e a partir das interações com colegas e adultos? Estudar e compreender as concepções e crenças morais a partir das quais as crianças analisam, avaliam e ressignificam suas próprias experiências sociais e pessoais é fundamental para construir métodos educativos que, de fato, levem em conta o papel ativo das crianças na sua própria educação e desenvolvimento moral.

Poucas pesquisas se centram no estudo das concepções e crenças que dão origem a valores morais, investigando como as crianças analisam e refletem sobre suas próprias experiências em contextos escolares de culturas específicas. Entretanto, os poucos trabalhos que existem trazem contribuições fundamentais, que enfatizam a importância do tema.

Ardila-Rey e Killen (2001) realizaram uma pesquisa na Colômbia, com crianças de diversas faixas etárias, que teve como foco a avaliação sócio-moral, por parte das crianças, de experiências sócio-morais do contexto escolar, assim como dos métodos educativos usados pelos professores na hora de intervir nas mesmas. Embora a pesquisa das autoras se centrasse na análise quantitativa de categorias previamente estabelecidas, como avaliação do locus de controle, nível de obediência e percepção da legitimidade do educador, e a classificação do tipo de experiência (moral e/ou sócio-convencional), a pesquisa abordou questões fundamentais sobre as concepções sócio-morais de crianças entre três e sete anos de idade. Entre os resultados apresentados pelas autoras, destacam-se os que explicitamos a seguir.

De forma geral, as crianças diferenciaram suas experiências em relação ao conteúdo sócio-convencional e/ou moral das mesmas. Enfatizaram questões de justiça e diversas estratégias de negociação para a resolução dos conflitos interpessoais. A maioria das crianças reconheceu a legitimidade do professor (figura de autoridade) para intervir em seus conflitos interpessoais. Entretanto, uma parcela significativa avaliou de forma negativa as intervenções orientadas para direcionar a resolução dos conflitos, sobretudo, conflitos que envolviam o direito das crianças de fazerem escolhas pessoais.

De forma geral, também, a maioria das crianças, com o aumento da idade, preferiram o uso de estratégias de negociação e explicitação nas situações de conflitos interpessoais, em detrimento das sanções. A preferência das crianças esteve orientada por diversos fatores como o tipo de conflito (moral e/ou sócio-convencional; individual e/ou grupal) e a interpretação do contexto.

Os resultados da pesquisa de Ardila-Rey e Killen (2001) não só apontam para a complexidade das concepções sócio-morais das crianças, como também para o papel dessas concepções na aceitação da intervenção adulta. De acordo com as autoras, as crianças avaliaram as intervenções dos professores não só a partir de suas próprias concepções sócio-morais, como também a partir da percepção que elas tinham do papel do adulto como educador e de um conjunto de valores culturalmente compartilhados, que se orientavam ora para o individualismo, ora para o coletivismo. Além disso, as autoras ressaltaram que o sucesso das intervenções educativas parece estar estreitamente relacionado com a avaliação infantil e os variados fatores que compõem a mesma.

Os resultados das autoras coincidem com os resultados de outros estudos realizados no contexto familiar, e com as ideias apontadas por diversos autores. De acordo com Grusec e Goodnow (1994), quando as crianças transgridem regras ou cometem alguns 'delitos', o nível de aceitação em relação à intervenção dos pais está relacionado com a percepção que elas têm da justiça da resposta parental diante da transgressão. Grusec e Goodnow (1994) ressaltam que as crianças avaliam a experiência de forma geral, assim como também avaliam a resposta dos pais como adequada ou não a partir de diversos fatores como o tipo de transgressão, o tipo de resposta (imposta *versus* auto-reguladora) e o contexto no qual a transgressão e a resposta acontecem.

Ainda sobre essa questão, Hoffman (2007) afirma que a forma como as crianças percebem e avaliam as situações sócio-morais e os métodos disciplinares dos pais nas transgressões tem um papel fundamental no processo de internalização das regras e normas sócio-morais que vão reger seu comportamento em relação aos outros. Embora o autor enfatize a importância de determinadas estratégias educativas em contraste com outras, não deixa de assinalar que as estratégias não podem ser vistas como unilaterais. As crianças reconhecem os métodos educativos dos pais e respondem diante dos mesmos de diversas formas, configurando experiências marcadas pela bidirecionalidade.

Aspectos similares também são apontados pelos autores construtivistas. DeVries e Zan (1998) afirmam que as situações sócio-morais e as estratégias usadas pelos educadores na hora de

intervir nos conflitos e transgressões das crianças são criteriosamente analisadas e avaliadas por elas. A partir dessa análise e avaliação, as crianças conseguem perceber quais são as características do ambiente sócio-moral em que estão imersas, mesmo quando as interações que configuram esse ambiente fazem parte do currículo oculto que subjaz à prática pedagógica, não sendo percebido de forma consciente por grande parte dos professores.

Concordamos com Ardila-Rey e Killen (2001) sobre a existência de poucos estudos sobre um tema tão importante. No entanto, é necessário ressaltar que os poucos estudos existentes partem de perspectivas teóricas que não enfatizam o caráter sistêmico e holístico do desenvolvimento humano, e não levam em conta o papel fundamental da cultura e das interações sociais nesse desenvolvimento. Afinal, essas interações se estabelecem no marco de eventos e contextos socioculturais significativos para o indivíduo.

Muitas das pesquisas sobre o tema se aproximam do seu objeto de estudo de forma fragmentada e descontextualizada. Fragmentada, uma vez que analisam as concepções sócio-morais das crianças a partir de categorias previamente estabelecidas, que restringem o desenvolvimento moral ao domínio cognitivo e/ou social, deixando de lado a dimensão cultural e subjetiva do mesmo. Descontextualizada, uma vez que, preocupadas com o processamento estatístico dos dados coletados, aproximam-se do seu objeto de estudo a partir de instrumentos padronizados que não levam em conta as interações e eventos sociais em que as concepções sócio-morais são coconstruídas de forma paulatina. A maioria das pesquisas estuda as concepções sócio-morais a partir de conflitos e dilemas morais que, muitas vezes, não refletem a realidade sociocultural na qual o indivíduo está imerso. Em outras palavras, a tradição iniciada por Piaget (1932/1994) continua dominando os estudos sobre o desenvolvimento moral e, especificamente, sobre as concepções e conceitos relativos à moralidade.

Como enfatizado por Martins (1995), os estudos realizados recentemente apontam para a necessidade e importância de ampliar as pesquisas sobre o tema em diversas direções. Além da necessidade de estudar as concepções sócio-morais de crianças de diferentes faixas etárias, é fundamental estudá-las em estreita relação com as interações e eventos sociais, nos quais tais concepções são pouco a pouco coconstruídas. Em função disso, Martins (1995) ressalta que o estudo das concepções sócio-morais das crianças deve usar entre seus métodos e procedimentos de estudo a observação naturalística das interações sociais significativas para elas.

Martins (1995) concorda com outros autores que também enfatizam a necessidade de estudar o desenvolvimento moral no contexto da ação humana. Packer e Richardson (1991) ressaltam que o estudo das questões relativas à moralidade envolve o estudo da atividade humana, uma vez que a moral diz respeito à interação social no decorrer dos eventos concretos e cotidianos.

Rogoff (2005) também ressalta a importância de estudar o desenvolvimento moral no contexto da participação humana em atividades específicas, e enfatiza que as crianças, além de aprenderem de forma ativa a ordem moral de sua comunidade no decorrer das práticas sociais

cotidianas, respondem às intervenções adultas a partir de crenças e valores da cultura específica na qual se desenvolvem. Sendo assim, é fundamental estudar as concepções sócio-morais em estreita relação com as interações e eventos socioculturais onde elas são coconstruídas. Também é fundamental estudá-las em estreita relação com os valores sócio-morais que se veiculam nos contextos de desenvolvimento específicos, tais como a escola, a família, e a comunidade, e nos diversos contextos da cultura mais ampla em que as pessoas vivem.

Para Araújo (1996) e DeVries e Zan (1998), a questão anterior significa estudar as concepções sócio-morais das crianças em inter-relação com o ambiente sócio-moral em que elas se desenvolvem, entendendo o ambiente sócio-moral como o conjunto de interações entre as crianças e entre elas e seus educadores/responsáveis.

Araújo (1996) realizou uma pesquisa sobre o desenvolvimento do juízo moral infantil em três escolas brasileiras com ambientes sócio-morais diferentes. Em duas das escolas, o ambiente sócio-moral se caracterizava por uma marcada assimetria e unilateralidade nas interações e relações adulto-crianças. Predominavam a coação, os castigos e recompensas e a exigência do respeito unilateral à autoridade adulta. Na terceira escola, o ambiente sócio-moral se caracterizava por um nível maior de simetria nas interações e relações adulto-crianças, o que não significa que não existissem trocas sociais marcadas pela assimetria. As crianças tinham mais oportunidades de participação, cooperação e autonomia nos eventos sociais importantes para elas.

Os resultados apontaram diferenças significativas em relação ao desenvolvimento do juízo moral infantil. As crianças que compartilhavam um ambiente de maior nível de participação, cooperação e autonomia, mostraram mais independência em seus juízos morais. A autonomia também esteve presente nos juízos morais das crianças das outras duas escolas, mas não de forma significativa. Os resultados da pesquisa realizada por Araújo (1996) vêm ao encontro das ideias apontadas por Rogoff (2005), e enfatizam a importância de levar em conta as características das práticas sociais que ocorrem nos contextos de desenvolvimento na hora de estudar as concepções sócio-morais das crianças. As concepções sócio-morais que se veiculam nesses contextos podem ser tão ou mais significativas do que a faixa etária das crianças, como pretendido pela perspectiva construtivista. E certamente são mais significativas quando se adota uma perspectiva cultural (Valsiner, 1989, 2007).

Por outro lado e seguindo as ideias já apontadas, o estudo das concepções sócio-morais a partir de categorias previamente estabelecidas e analisadas de forma quantitativa não consegue abranger a qualidade e características das crenças e valores sócio-morais que sustentam a ação do sujeito no mundo e nas interações com o outro. Crenças e valores são construtos fundamentais para se analisar o sistema motivacional do indivíduo, e orientam o modo como cada pessoa percebe a si mesma, ao outro, as circunstâncias a sua volta, e avaliam a direção a seguir. Sendo assim, crenças e valores exercem importante papel na interpretação, significação e ressignificação das interações e trocas humanas (Salomão, 2001).

Segundo Valsiner, Branco e Dantas (1997), crenças e valores se articulam de forma dinâmica e se encontram em constante transformação no decorrer das interações sociais, sendo os valores definidos como crenças com profundo enraizamento afetivo, emocional e subjetivo. A integração sistêmica, dinâmica e complexa das crenças e valores morais no universo motivacional do indivíduo, que está na base de sua ação, é de vital importância para o estudo e compreensão do desenvolvimento moral, que abrange dimensões psicológicas interdependentes, como cognição, emoção e ação (Barrios & Branco, 2007). Em função disso, seu estudo e compreensão deve empregar uma metodologia que permita captar esse dinamismo. Como enfatizado por Martins e Branco (2001), o estudo do desenvolvimento moral não deve adotar categorias estáticas e universais, mas categorias que contemplem o caráter complexo e dinâmico dos fenômenos ligados à vida moral do sujeito, que vive em contextos específicos.

As pesquisas psicológicas sobre o desenvolvimento da moralidade têm aumentado nos últimos anos e, cada vez mais, abrangem temáticas diversas, sob enfoques e perspectivas teóricas diferentes. No entanto, muitas dessas pesquisas psicológicas ainda enfatizam as dimensões cognitiva e comportamental do fenômeno moral. Seguindo as ideias de Freitag (1997), podemos dizer que a Psicologia tem deixado de lado o que deveria ser seu principal foco de estudo: os *motivos* que orientam a ação sócio-moral do sujeito humano.

Sendo assim, o presente trabalho procurou estudar as concepções e crenças morais de crianças do Ensino Fundamental, entre nove e 10 anos de idade, com base na análise, significação e ressignificação de suas experiências pessoais, que podem ser significativas para o seu desenvolvimento moral. Também procurou a identificação e análise dos possíveis significados das características do contexto escolar e das interações professor-alunos e aluno-aluno para o desenvolvimento moral das crianças. Trata-se de um estudo realizado a partir da perspectiva sociocultural construtivista, que parte de uma visão de desenvolvimento enquanto processo que se constitui a partir das múltiplas relações sociais nas quais a criança está envolvida, tendo esta um papel ativo no seu próprio desenvolvimento. É assim que a criança vai significando e ressignificando a si e aos eventos que vivencia, considerando a si própria e as demais pessoas com quem se relaciona no contexto sociocultural em que vive (Madureira & Branco, 2005).

Como investigamos crianças, evitamos aqui utilizar o conceito de valores, que sugere um enraizamento afetivo, emocional e subjetivo mais profundo em nível da identidade pessoal (Branco & Madureira, 2008). Os termos utilizados são, portanto, concepções e crenças, cujo caráter dinâmico é ainda muito mais expressivo em termos de possíveis mudanças e transformações. Não que os valores também não possam mudar, mas certamente eles são muito mais resistentes à transformação, dada a sua carga afetiva, já mencionada.

Como colocado anteriormente, com o estudo pretendemos contribuir para a construção de métodos educativos que, de fato, levem em consideração o significado cultural das concepções e valores morais incentivados no contexto escolar, e o papel ativo das crianças na sua própria

educação e desenvolvimento moral. Nossa expectativa é que as informações analisadas e os argumentos discutidos possam orientar os adultos na análise crítica de suas próprias ações e propostas educativas, tendo em vista a canalização cultural e consequente internalização de princípios e valores de ordem ético-moral.

Por último, gostaríamos de enfatizar que as análises realizadas no contexto deste trabalho não tiveram como objetivo avaliar e, muito menos, criticar o profissional que participou do estudo, que é um excelente professor de acordo com os padrões vigentes na escola em que trabalha e mesmo em nível social. O professor foi selecionado para participar da pesquisa por ser considerado um profissional de sucesso, no contexto estudado, em função do seu bom trabalho pedagógico e de sua boa relação com alunos e familiares. Durante a pesquisa, o docente foi muito participativo, concordando com a elaboração e realização de atividades para as quais nunca teve formação específica, como muitos professores do Ensino Fundamental. O nosso principal objetivo, no presente estudo, foi assim analisar e apontar mudanças necessárias no papel que a escola assume em relação ao desenvolvimento moral dos alunos, procurando contribuir com o avanço do sistema educacional.



## II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### CAPÍTULO 1. MORAL E DESENVOLVIMENTO MORAL NA PSICOLOGIA: UMA BREVE REVISÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O desenvolvimento moral vem se constituindo um campo específico de pesquisa na psicologia contemporânea e, especialmente, na psicologia do desenvolvimento. O interesse da psicologia pelas questões morais está relacionado tanto à relevância psicológica da dimensão estruturadora da moralidade, como a sua inter-relação com temas de vital importância em nível social. Autores como Turiel (1998, 2002), Hoffman (2007), Staub (1989, 1991, 2003), Pollard, Kurtines, Carlo, Dancs e Mayock (1991) e Puig (2007), dentre outros, abordam em seus estudos e textos a articulação da moralidade com as convenções sociais, o comportamento pró-social, o altruísmo e a agressão, e a construção da democracia e a justiça.

Além da questão anterior, podemos ressaltar que a compreensão científica do desenvolvimento moral tem se revelado fundamental para o entendimento do desenvolvimento integral do ser humano. A moral, concebida como um construto social que abrange um conjunto de normas, regras, concepções, crenças e valores que motivam, canalizam e regulam a ação de um sujeito em relação a um outro, está presente e se constrói no contexto de todas as nossas interações e relações com as pessoas e com o mundo do qual fazemos parte.

No panorama da psicologia contemporânea, podemos citar numerosos estudos que abrangem o tema da moralidade e do desenvolvimento moral por vários ângulos e a partir de diversos pressupostos teóricos e metodológicos. Cada uma das diferentes perspectivas teóricas que têm abordado o tema trouxe contribuições importantes para o estudo do mesmo. Sendo assim, é fundamental fazer uma breve revisão e contextualização das abordagens teóricas que têm se constituído referências importantes para os diversos estudos teóricos e empíricos no âmbito do desenvolvimento moral.

Partindo das revisões realizadas por diferentes autores e pesquisadores (e.g. Azevedo, 2004; Blasi, 1980; DeVries & Zan, 1998; Duska & Whelan, 1994; Lapsley & Narvez, 2004; La Taille, 2006; Lourenço, 1998; Lustosa, 2005; Martins, 2000; Vinha, 2004), que dedicam seus esforços ao estudo do tema, buscaremos apresentar as contribuições teóricas e metodológicas das abordagens que, a nosso ver, são mais significativas na psicologia.

Apresentaremos, de forma breve, as ideias centrais da psicanálise e da teoria da aprendizagem social quanto ao tema. Tanto a psicanálise, quando se posiciona a respeito do assunto, quanto a perspectiva da aprendizagem social, tratam a moralidade como uma questão relacionada, respectivamente, a interiorização e a aprendizagem de regras e normas consideradas corretas e impostas pelos membros de uma sociedade determinada (Martins, 2000). Além disso, o desenvolvimento moral é visto como um processo que deve culminar em uma adaptação social bem

sucedida, seja da perspectiva do indivíduo (paradigma endógeno da psicanálise) como da perspectiva do ambiente (paradigma exógeno da teoria da aprendizagem social).

Apresentaremos, também, as contribuições de diferentes autores da abordagem construtivista, que ressaltam a existência da necessidade de um percurso evolutivo no desenvolvimento de qualquer indivíduo. Necessidade que sustenta a passagem por estágios do desenvolvimento característicos, e também importantes para o desenvolvimento da moralidade.

As contribuições do construtivismo e, especificamente, do construtivismo piagetiano, têm sido até os dias de hoje a grande referência para o estudo das questões morais. Entretanto, mais recentemente vemos surgir o interesse crescente de teóricos e pesquisadores (e.g. Branco, 2012; Gilligan, 1982; Goodnow, 1995; Jares, 2006; Puig, 2007; Ratner, 2002 Rogoff 2005; Shweder & Much, 1987; Tappan, 1992) que abordam o tema desde perspectivas socioculturais, e enfatizam a natureza cultural da moralidade, assim como o caráter histórico do seu desenvolvimento. Estas últimas perspectivas serão apresentadas no Capítulo 2, com o intuito de dar continuidade à pequena revisão teórica que nos propusemos fazer.

## **1.1. A Moral Imposta pela Sociedade: Contribuições da Psicanálise e da Teoria da Aprendizagem Social**

### ***1.1.1. A Perspectiva Psicanalítica***

A teoria psicanalítica freudiana enfatiza os processos inconscientes e descreve o desenvolvimento como uma sequência de estágios psicosssexuais. Freud (1963), partindo de sua experiência clínica e usando o método da associação livre, chamou a atenção para o significado das experiências infantis na constituição de uma memória simbólica e motivacional.

Para Freud (1963), a psique se organiza em estruturas (id, ego e superego), que se desenvolvem progressivamente e que têm um papel fundamental na resolução dos conflitos intrapsíquicos e na adaptação psíquica do indivíduo à sociedade. Estas estruturas psíquicas, a formação dos mecanismos de defesa, e as adaptações psíquicas do indivíduo têm um papel fundamental na constituição da moralidade que, na psicanálise, tem um caráter privado (Azevedo, 2004), uma vez que ela está estreitamente relacionada com os conflitos intra-psíquicos do sujeito. Dentre as estruturas psíquicas, o superego tem um papel primordial para a constituição da dimensão moral, já que o mesmo se constitui a partir dos esforços do ego em adaptar-se às regras, convenções e exigências socioculturais, por meio da interiorização das exigências e das interdições, funcionando como uma importante instância crítica.

A consciência moral, no quadro da psicanálise, é compreendida como parte da formação do superego, segundo a qual a criança deve ser capaz de controlar e reprimir seus impulsos e sentimentos eróticos e hostis, que surgem no contexto da relação parental. O receio da perda do

afeto parental leva a criança a adotar as regras e as normas veiculadas pelos pais. Sendo assim, o desenvolvimento da moral aparece como a interiorização das regras e das normas que vão sendo veiculadas através do controle exercido pelas figuras de autoridade, particularmente o pai. Progressivamente, o agente disciplinador vai sendo incorporado pela criança, permitindo que ela antecipe as consequências da transgressão, controle seus impulsos, desejos e comportamentos. De acordo com Freud (1968), a moralidade da criança vai ficando mais independente dos outros, e os conflitos deixam de estar localizados no exterior, constituindo-se conflitos internos entre os desejos e as interdições auto-impostas.

A psicanálise não se debruçou de forma específica e sistemática sobre o estudo do desenvolvimento moral (Martins, 2000; La Taille, 2006), entretanto, suas contribuições são importantes, uma vez que ressaltam o papel crucial da afetividade para a compreensão e estudo da ação moral, ao sublinhar o caráter conflitivo da relação do indivíduo com a sociedade e com a moral, vista como um conjunto de regras e interdições que passam a regular as ações da pessoa na sua relação com o outro. No contexto da psicanálise, por um lado, o indivíduo precisa se submeter a este conjunto de regras e normas sócio-morais, sendo esse o preço a ser pago para viver em sociedade e se civilizar. Por outro lado, essa submissão implica na perda da liberdade e na renúncia à realização de desejos. Mesmo quando a formação moral for bem sucedida, pulsões e desejos infantis podem voltar a dirigir as ações do sujeito; sendo assim, o controle da ação moral não está no sujeito consciente e autônomo, mas depende de uma dinâmica conflitiva inconsciente de forças afetivas, que remetem às pulsões e sentimentos experimentados pela criança em relação às figuras paterna (resolução do complexo de Édipo e emergência do superego, por exemplo). Nesse contexto, as sanções têm um papel fundamental, tanto para o desenvolvimento moral, de forma geral, quanto para a aprendizagem de determinados padrões morais, de forma mais específica. Segundo a psicanálise, o sujeito pode renunciar à satisfação de seus desejos e seguir as leis morais por medo das sanções, internalizando as restrições sociais em função da repressão exercida pela consciência moral ou superego.

### ***1.1.2. A Teoria da Aprendizagem Social***

A teoria da aprendizagem social de Albert Bandura (1977) tem as suas bases na perspectiva comportamental de Skinner (1953) que procura, de forma geral, explicar a ação humana retirando-lhe a complexidade inerente a sua dimensão interior. Essa dimensão não é negada, mas em função da dificuldade de sua objetivação, não pode ser estudada no sentido da produção de conhecimento científico. Para Skinner (1953), o objetivo da psicologia enquanto ciência do comportamento é descobrir e trabalhar com base na ordem e objetividade que existe na própria natureza, que funciona por um sistema de condicionamentos. Assim, deve ser possível observar e descrever o comportamento que funciona como variável dependente, e as condições externas que funcionam

como variáveis independentes. A ênfase colocada na observação dos comportamentos e na sua modificação através do controle das consequências faz emergir o conceito de aprendizagem, entendido como a aquisição e adaptação das respostas individuais aos condicionamentos externos.

Bandura (1977) parte inicialmente dos pressupostos do condicionamento operante, mas ultrapassa os mesmos ao tentar compreender os mecanismos presentes na aprendizagem por observação. Argumentando contra Skinner, Bandura (1977) sugere que o ser humano não teria sobrevivido se a aprendizagem dos comportamentos necessários dependesse somente da sua ação e das consequências ou reforços diretamente obtidos.

Sendo assim, a teoria da aprendizagem social enfatiza a possibilidade tanto de uma aprendizagem através das consequências diretas (reforçamentos), como de uma aprendizagem a partir da observação do comportamento/reforço de outras pessoas (modelos) em situações sociais. Quando a criança observa a ação social de um indivíduo (modelo) e observa, também, o reforço que esse indivíduo/modelo recebe pelo seu comportamento, ela pode estabelecer uma relação causa-efeito, ficando com uma noção das prováveis consequências de certos comportamentos.

A partir das ideias anteriores, Bandura (1977) introduz novos pressupostos e conceitos teóricos importantes para a compreensão da aprendizagem, uma vez que os mesmos enfatizam a aprendizagem que acontece no contexto social. Para Bandura (1977), a modelação consiste no processo pelo qual os comportamentos são aprendidos através da observação e imitação de um modelo. Essa aprendizagem por observação não exige a ação direta do sujeito e, em função disso, o mecanismo é vicariante.

De acordo com Bandura (1977), à medida que a pessoa vai se socializando e se desenvolvendo, pode ficar menos dependente dos estímulos externos (recompensas, punições e modelos), estabelecendo padrões de auto-recompensa e auto-punição que funcionam, também, como reguladores do comportamento. Nesse processo, as normas e regras sociais que têm um papel fundamental, pois constituem padrões de auto-avaliação eficientes para a auto-regulação da ação.

A partir dessas ideias, a teoria da aprendizagem social enfatiza o desenvolvimento moral como a aprendizagem adaptativa das regras e normas consideradas corretas pelos integrantes de uma sociedade específica. A comunidade impõe ao indivíduo um conjunto de padrões morais fundamentais para sua adaptação e inserção na sociedade e nos diversos grupos e instituições que a compõem. Os ditos padrões morais podem ser adquiridos pela criança por procedimentos imitativos e de identificação com os adultos que convivem com ela (Bandura, 1991). São esses padrões morais interiorizados os que vão funcionar como parâmetros de avaliação da própria ação.

Nesta perspectiva, a moralidade é aprendida da mesma forma que qualquer outro comportamento, seja experimentando as consequências da própria ação ou observando o comportamento de outras pessoas e as consequências desse comportamento observado. Sendo assim, é importante ressaltar que, para a teoria da aprendizagem social, a experiência desempenha

um papel fundamental, uma vez que ela se constitui um referencial segundo o qual o sujeito pode antecipar a eficiência e as possíveis consequências de suas ações.

A experiência também tem um papel importante em outras perspectivas teóricas como o construtivismo. Entretanto, e como veremos a seguir, no construtivismo a moralidade é construída por um sujeito ativo ao longo de seu desenvolvimento.

## **1.2. A Moral Construída Evolutivamente: Contribuições da Abordagem Construtivista**

### ***1.2.1. O Construtivismo Piagetiano***

Piaget (1932/1994), com seus estudos sobre os processos de construção das regras, iniciou todo um conjunto de trabalhos sobre o desenvolvimento moral a partir de uma perspectiva construtivista. Para Piaget (1932/1994), toda moral consiste em um sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras. Entretanto, o desenvolvimento da moral, no contexto do construtivismo piagetiano, não é um simples processo de imposição de regras e virtudes, mas um processo que exige uma transformação das estruturas cognitivas, o que acontece em estreita relação com o desenvolvimento cognitivo e os estímulos do ambiente (Duska & Whelan, 1994). O desenvolvimento moral implica transformações de base das estruturas cognitivas, sendo, um processo lento e gradual, no qual, as estruturas cognitivas determinam a visão total da pessoa em relação à complexidade da interação com o ambiente, que deve oferecer suficiente motivação para o desenvolvimento.

No caso do desenvolvimento moral, é a qualidade do ambiente social a que exerce uma influência significativa sobre o ritmo e sobre o nível do desenvolvimento que a pessoa alcança (Duska & Whelan, 1994). Na teoria piagetiana, o desenvolvimento moral aparece como um processo de construção que acontece em contextos de interação social, fazendo parte do processo de socialização da criança.

De acordo com Piaget (1932/1994), o convívio social da criança com seus pares e com os adultos permite o estabelecimento de dois tipos de relações fundamentais para o desenvolvimento da moralidade. Por um lado, as relações de coação social (assimétricas), que reforçam a heteronomia moral, em função do exercício da autoridade que leva ao empobrecimento das relações sociais. Por outro lado, as relações de cooperação (simétricas), nas quais a autonomia moral vai se tornando possível.

Piaget (1932/1994) chama de coação social a toda relação entre dois ou  $n$  indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio. O indivíduo coagido tem pouca participação racional na produção, conservação e divulgação das ideias. É um tipo de relação obrigatória e necessária na socialização da criança, que não deve permanecer após determinado momento do desenvolvimento, pois ela representa um freio para o desenvolvimento da moralidade

e da inteligência, tanto para o coagido como para o autor da coação, uma vez que os dois permanecem isolados em seus respectivos pontos de vista. Nesse sentido, as relações de coação social (assimétricas) devem ser substituídas pelas relações de cooperação (simétricas).

Para Piaget (1932/1994), a relação de cooperação pressupõe a coordenação das operações (co-operação) entre dois ou mais sujeitos. É uma relação na qual não há mais assimetria, imposição, nem repetição de ideias. Na relação de cooperação existe a possibilidade de discussão, troca de pontos de vista e de controle mútuo dos argumentos e das provas. A cooperação é o tipo de relação inter-individual que representa o mais alto nível de socialização, uma vez que a reciprocidade entre os pontos de vista individuais permite a construção da moralidade como instrumento lógico das relações.

Nas relações de coação social (assimétricas) a criança, que tem poucas possibilidades de participar ativamente no estabelecimento das regras e contratos sócio-morais, não se constitui uma legisladora ativa das regras e normas morais. Nas relações de cooperação (simétricas), o desenvolvimento do indivíduo e da autonomia moral é possível, uma vez que são relações constituintes que pedem acordos mútuos entre os participantes. Neste ponto, é importante ressaltar que, para Piaget (1932/1994), a moralidade humana tem caráter contratual e as regras sócio-morais se constituem em acordos entre os participantes e membros do grupo social. Sendo assim, é fundamental que essas regras levem em conta as necessidades dos indivíduos.

Piaget (1932/1994) realizou diversos estudos sobre a origem e o desenvolvimento das estruturas cognitivas e do julgamento moral nos primeiros anos de vida, analisando as atitudes verbais das crianças em relação às regras do jogo e à noção de justiça. O método clínico utilizado por Piaget (1932/1994) consistia em uma entrevista com perguntas relativas às regras dos jogos e a consciência das mesmas por parte das crianças. As informações, analisadas qualitativamente, apontavam como as crianças observavam as regras, e que nível de consciência tinham destas em função de sua idade e de seu desenvolvimento mental. Para Piaget (1932/1994), as inovações individuais e linguísticas em relação às regras somente atendiam à necessidade geral ou realidade social quando consideradas de acordo com o ‘espírito do jogo’.

Para avaliar o sentido de justiça, Piaget (1932/1994) partia de histórias sobre transgressões que as crianças podiam avaliar em termos de responsabilidade objetiva ou subjetiva. Também podiam propor sanções expiatórias e arbitrárias ou sanções por reciprocidade, e analisar a justiça em termos de obediência à autoridade, de igualdade ou de equidade (Lourenço, 1998).

Embora as respostas das crianças sejam analisadas de forma qualitativa, as histórias usadas por Piaget (1932/1994) partem de uma visão universalista da moralidade e não levam em conta as experiências reais de vida ligadas às questões e conflitos de caráter moral (Shweder & Much, 1987). Por outro lado, a análise realizada se centra na constatação do nível de desenvolvimento moral alcançado pela criança, e não nos processos relativos a esse desenvolvimento.

Como colocado por Lourenço (1998), Piaget estava interessado na gênese da moralidade, pelo que não se preocupou com a estandarização das histórias com o objetivo de analisar a heteronomia e autonomia moral das crianças desde um ponto de vista quantitativo. Essa padronização e análise quantitativa foi uma preocupação de pesquisadores construtivistas como Kurtines e Pimm (1983), por exemplo.

Outra questão importante do construtivismo piagetiano é a formulação do desenvolvimento moral em etapas que vão da anomia à autonomia moral, conforme mostra o Quadro 1.

**Quadro 1 – Etapas do desenvolvimento moral, na obra de Piaget (1932/1994)**

<b>Etapas do Desenvolvimento Moral</b>	<b>Principais Características</b>
<b>Anomia</b>	A criança se mostra incapaz de reconhecer e seguir regras e objetivos coletivos em suas interações, sendo que não há uma interação propriamente dita. Não há um interesse pelas regras que são construtos externos.
<b>Heteronomia</b>	A criança se interessa pelas atividades coletivas e regradas, mas não se concebe a si própria como legisladora das regras, nem concebe as regras como acordos mútuos que podem ser modificados e legitimados coletivamente. As regras ainda aparecem como algo externo, imutável e imposto pela tradição ou autoridade.
<b>Autonomia</b>	O respeito pelas regras é compreendido como decorrente de mútuos acordos entre os participantes do grupo. As regras são vistas como construtos que têm como função principal harmonizar e regular as ações do grupo social.

Diferentes aspectos das etapas ou estágios anteriores coincidem com o desenvolvimento cognitivo, já que para Piaget (1932/1994) o desenvolvimento moral também caminha para a auto-regulação e para o equilíbrio.

A passagem do desenvolvimento moral por diferentes níveis e estágios evolutivos é uma característica marcante da perspectiva construtivista, e está presente na obra de diversos autores, como veremos a seguir.

### *1.2.2. A Perspectiva de Kohlberg e de Autores Construtivistas Contemporâneos*

Seguindo a tradição iniciada por Piaget (1932/1994), podemos encontrar diversos autores que se debruçam sobre o estudo do desenvolvimento moral, enfatizando seus diferentes aspectos estruturais e funcionais do mesmo, assim como o princípio da ontogênese. Podemos destacar os trabalhos teóricos e empíricos de Kohlberg (1981), assim como os de outros autores construtivistas contemporâneos (e.g. Araujo, 1996; Biaggio, 1983; Blasi, 1983; DeVries & Zan, 1998; Kurtines & Pimm, 1983; La Taille, 2006; Lourenço, 1998; Selman, 1980), que enfatizam aspectos estruturais, formais e universais da razão. Partindo do paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral, e da ideia piagetiana de que a moral é uma lógica da ação, como a lógica é uma moral do pensamento, a maioria dos autores construtivistas ressalta que determinado nível de pensamento (pensamento lógico-formal) é condição necessária, para que o indivíduo possa alcançar patamares mais elevados no desenvolvimento moral. Além do pensamento lógico-formal, são necessárias outras condições para atingir o nível mais alto de moralidade: a possibilidade de assumir o ponto de vista do outro, e a possibilidade de incluir princípios de justiça nos julgamentos e ações morais.

A orientação para a justiça é um dos pilares dos trabalhos teóricos e empíricos de Kohlberg (1981). Para o autor, a justiça constitui o princípio fundamental ou básico da moralidade, o que significa considerar que todas as pessoas têm direito a um sistema adequado de liberdade e de direitos básicos que devem ser iguais para todos. Além disso, as desigualdades sociais e econômicas devem, em primeiro lugar, obrigar ao acesso de funções e posições sociais abertas a todos em condições de igualdade. Em segundo lugar, devem proporcionar mais vantagens aos membros mais desfavorecidos de um sistema social. Ou seja, a justiça deve estar baseada na equidade e deve zelar pela liberdade, igualdade e reciprocidade (Kohlberg, 1981). Alcançar essa noção de justiça, ao longo do desenvolvimento, é também alcançar o nível mais elevado de desenvolvimento da perspectiva sócio-moral.

Sendo assim, para Kohlberg (1981) um modelo de desenvolvimento do raciocínio moral é, particularmente, um modelo acerca da ontogênese do raciocínio sobre a justiça (Azevedo, 2004). Partindo dos pressupostos piagetianos (o estruturalismo e o construtivismo), e utilizando procedimentos de pesquisas semelhantes (o método clínico e os dilemas morais), Kohlberg (1981) realizou uma série de entrevistas com crianças, adolescentes e jovens adultos que lhe permitiram, a partir de estudos transversais (comparando grupos de diferentes idades) e longitudinais (seguindo os mesmos grupos ao longo do tempo), construir um quadro de referência teórica importante para o estudo do desenvolvimento moral.

A partir de seus estudos, Kohlberg (1981) identificou três níveis de desenvolvimento do julgamento moral (pré-convencional, convencional e pós-convencional), e seis estágios que,



organizados dois a dois, constituem os três níveis principais. Cada um dos seis estágios reflete uma determinada perspectiva sócio-moral, conforme mostra o Quadro 2.

**Quadro 2 – Níveis e estágios do julgamento moral, na obra de Kohlberg (1981)**

<b>Níveis do Julgamento Moral</b>	<b>Estágios do Julgamento Moral</b>	<b>Perspectiva Sócio-Moral</b>
<b>Nível Pré-Convencional</b>	<b>Estágio 1</b> - Orientação para a punição e obediência.	A pessoa não distingue nem coordena diferentes perspectivas sócio-morais. A única perspectiva correta é a da autoridade.
	<b>Estágio 2</b> - Orientação calculista e instrumental.	A pessoa consegue distinguir diferentes perspectivas sócio-morais, coordená-las e hierarquizá-las a partir da perspectiva de uma segunda pessoa.
<b>Nível Convencional</b>	<b>Estágio 3</b> - Orientação interpessoal para ‘o bom menino, a boa menina’, e para uma moralidade de aprovação social.	A pessoa consegue distinguir diferentes perspectivas sócio-morais, coordená-las e hierarquizá-las a partir da perspectiva de uma terceira pessoa, de forma afetiva e relacional.
	<b>Estágio 4</b> - Orientação para a manutenção da lei e da ordem constituída.	A pessoa consegue distinguir diferentes perspectivas sócio-morais, coordená-las e hierarquizá-las a partir da perspectiva de uma terceira pessoa, de forma imparcial e institucional.
<b>Nível Pós-Convencional</b>	<b>Estágio 5</b> - Orientação legalista para o contrato social.	A pessoa consegue distinguir diferentes perspectivas sócio-morais, coordená-las e hierarquizá-las a partir da perspectiva de uma terceira

		pessoa moral e racional.
	<b>Estágio 6</b> – Orientação para os princípios éticos universais, reversíveis, prescritivos e auto-escolhidos.	A pessoa consegue distinguir diferentes perspectivas sócio-morais, coordená-las e hierarquizá-las a partir de uma perspectiva moral, racional e universal.

Segundo Duska e Whelan (1994), os seis estágios identificados por Kohlberg (1981) apresentam cinco qualidades específicas que devem ser continuamente verificadas nas pesquisas sobre o desenvolvimento da moralidade:

1. Os estágios constituem uma sequência invariável. O indivíduo deve progredir através dos estágios em ordem, e não deve chegar a um estágio mais alto sem ter passado pelos estágios precedentes. O desenvolvimento moral, como todos os crescimentos naturais, segue uma sequência ordenada.
2. No desenvolvimento por estágios, o sujeito não pode compreender o raciocínio moral de estágios posteriores àquele em que se encontra. Por exemplo, uma pessoa no estágio 2 não pode compreender o raciocínio do estágio 4.
3. No desenvolvimento por estágios, os indivíduos são levados a raciocinar segundo um nível superior em uma unidade ao seu nível predominante. Por exemplo, uma pessoa no estágio 2 é levada, no seu desenvolvimento, a raciocinar de acordo com o estágio 3, mas não de acordo com o estágio 4.
4. Os estágios e níveis estão integrados hierarquicamente, o que significa que o raciocínio de um nível superior inclui os raciocínios típicos dos níveis precedentes. Entretanto, quando uma estrutura superior está disponível há uma tendência para preferir a sua utilização.
5. No desenvolvimento por estágios, o movimento de um estágio para outro acontece quando se cria um desequilíbrio cognitivo. Ou seja, quando a perspectiva cognitiva da pessoa não resolve um determinado dilema moral.

A quinta qualidade dos estágios de Kohlberg (1981) é uma especificidade importante de sua perspectiva teórica. Seguindo o conceito de desequilíbrio cognitivo de Piaget (1964/2006), Kohlberg (1981) ressalta o papel do conflito cognitivo para o desenvolvimento moral. Sempre que o sujeito enfrenta situações ou dilemas morais que não pode resolver através das estratégias de raciocínio moral já conhecidas, acontece o desequilíbrio cognitivo que leva à mudança e à oportunidade de desenvolver novas estratégias de raciocínio. Esse avanço no desenvolvimento

reflete a forma como a pessoa modifica seu posicionamento perante a realidade, os conflitos e contradições sociais existentes, e as idiossincrasias (Azevedo, 2004).

Como explicamos anteriormente, Kohlberg (1981) estudou os diferentes estágios do raciocínio moral através de procedimentos de pesquisa semelhantes aos procedimentos piagetianos (método clínico e dilemas morais). Muitos dos dilemas morais idealizados e utilizados por Kohlberg (1981) têm se constituído dilemas clássicos para o estudo do desenvolvimento moral. Um dos dilemas mais conhecidos é o “Dilema de Heinz”:

“Na Europa, uma mulher estava para morrer de câncer. Segundo os médicos, havia um remédio que poderia salvá-la. Era uma fórmula de radium descoberta recentemente por um farmacêutico da mesma cidade. O remédio era caro devido à sua preparação, mas o farmacêutico o vendia dez vezes mais caro que o preço de custo. Para prepará-lo, ele havia gasto duzentos dólares e vendia por dois mil dólares a dose. Heinz, esposo dessa senhora doente, pediu dinheiro emprestado, mas só conseguiu mil dólares, a metade do preço do remédio. Perguntou, então, se, por estar sua mulher morrendo, poderia o farmacêutico vender-lhe um pouco mais barato ou então permitir que lhe pagasse mais tarde. Mas o negociante lhe disse: “Não, eu descobri o remédio e quero ganhar dinheiro com ele”. Então Heinz ficou furioso, entrou na farmácia do homem, à noite, e roubou o remédio para sua esposa.” (Duska e Whelan, 1994, p. 55)

O “Dilema de Heinz” coloca em confronto questões morais e éticas fundamentais, tais como o direito à vida e o direito à propriedade. Kohlberg (1981) apresentava a situação do dilema moral e, com base no mesmo, formulava diferentes perguntas que tinham como objetivo descobrir as razões pelas quais os sujeitos davam uma determinada solução para o caso. A atenção às razões dadas pelos sujeitos para justificar uma ação moral específica era a principal característica da pesquisa, que a diferenciava de outras investigações sobre o desenvolvimento moral. De acordo com Duska e Whelan (1994), as pesquisas de Kohlberg demonstram a importância de considerar as razões que as pessoas dão para os seus julgamentos ou ações morais. Quando os sujeitos têm a possibilidade de expor as razões de suas ações morais, surgem diferenças significativas para a compreensão da percepção moral do sujeito e do seu nível de desenvolvimento moral. Em relação à situação de roubo, por exemplo, um sujeito pode explicar que não rouba por medo de ser pego e punido, enquanto outro pode dizer que não rouba porque é errado e diminui a confiança necessária ao convívio social (Duska & Whelan, 1994). No exemplo específico, as razões do primeiro sujeito colocam seu julgamento moral no estágio 1 do nível pré-convencional (orientação para a punição e obediência), enquanto as razões do segundo sujeito colocam seu julgamento moral no estágio 5 do nível pós-convencional (orientação legalista para o contrato social).

A partir das pesquisas de Kohlberg (1981), a importância de considerar as razões que as pessoas dão para os seus julgamentos e ações morais, passou ser uma questão metodológica fundamental para o estudo do desenvolvimento moral, tanto para os autores construtivistas (e.g. Araújo, 1996; Ardila-Rey & Killen, 2001; Biaggio, 1983; La Taille, 2001), como para autores de outras perspectivas teóricas (e.g. Gilligan, 1982; Tappan, 1992; Shweder & Much, 1987).

Entretanto, as pesquisas de Kohlberg (1981) também têm suscitado diversas críticas do ponto de vista teórico-metodológico. Os dilemas morais usados pelo autor não levam em consideração aspectos socioculturais fundamentais para o desenvolvimento da moralidade, sustentando-se em uma visão etnocêntrica (Shweder & Much, 1987). Por outro lado, todas as pesquisas de Kohlberg (1981) foram realizadas com sujeitos do sexo masculino, faltando a voz feminina, tradicionalmente ignorada no campo social e científico de forma geral e, especificamente, no estudo do desenvolvimento moral (Gilligan, 1982).

Para os autores construtivistas contemporâneos, os trabalhos de Kohlberg e de Piaget, em relação ao estudo da moralidade, constituem-se um marco de referência. Autores como Araújo (1996), DeVries e Zan (1998) Lapsley e Narvaez (2004), e Selman (1980) seguem, também, as ideias piagetianas, enfatizando a importância da qualidade das interações para o desenvolvimento de uma moralidade autônoma. Uma vez que o conteúdo das regras morais e sociais lida com nossas obrigações para com os outros, o desenvolvimento da moralidade pressupõe a compreensão tanto das próprias necessidades, sentimentos e intenções, como a compreensão das necessidades, sentimentos e intenções dos outros (possibilidade de descentração, reciprocidade e mutualidade nas relações). Sendo assim, questões como a qualidade das relações sociais (assimetria *versus* simetria), a coordenação e negociação das diferentes perspectivas sociais e a experiência compartilhada através de processos reflexivos, empáticos e cooperativos passam a ter uma posição de destaque no desenvolvimento da moralidade.

Selman (1980), a partir do conceito de descentração (Piaget, 1964/2006) elaborou os trabalhos de Piaget (1932/1994) sobre o desenvolvimento da capacidade de assumir o ponto de vista do outro e coordená-lo com o próprio ponto de vista, no campo da moralidade. De acordo com o autor, essa capacidade passa por estágios ou níveis que vão da perspectiva egocêntrica da criança pequena ao entendimento interpessoal que pode se refletir no comportamento e nas relações sociais da criança mais velha.

Os diferentes estágios ou níveis de entendimento interpessoal elaborados e estudados por Selman (1980) têm como base dois tipos de experiências interacionais fundamentais para o processo de socialização da criança. A primeira é a experiência da negociação, que tem como objetivo do desenvolvimento manter a identidade separada dos outros. Ou seja, a criança consegue levar em consideração o ponto de vista dos outros, mas não consegue articulá-lo ao seu próprio ponto de vista, no sentido de compartilhar e cooperar com objetivos diferentes dos seus. A segunda é a experiência cooperativa ou compartilhada, que tem como objetivo do desenvolvimento

estabelecer a conexão ou a reciprocidade com os outros. Ou seja, a criança consegue levar em consideração o ponto de vista dos outros, e articulá-lo ao seu próprio ponto de vista, modificando o último na procura de objetivos comuns que possam ser compartilhados.

Para Selman (1980), a experiência da negociação, conforme definida pelo autor, não representa o nível mais alto de entendimento interpessoal. No entanto, é uma experiência fundamental para o desenvolvimento de experiências compartilhadas e cooperativas.

O trabalho de Selman (1980) é importante para o contexto educativo e escolar porque o mesmo está centrado na qualidade das relações, e no papel dessa qualidade no desenvolvimento moral. As pesquisas do autor são referência para os estudos e trabalhos relacionados à resolução de conflitos interpessoais entre crianças e/ou colegas da mesma idade (DeVries & Zan, 1998), apesar de que na atualidade, o conceito de negociação adquiriu um novo sentido, enfatizando a possibilidade de resignificação e coconstrução de concepções, crenças e pontos de vista sem ter que, necessariamente, chegar a uma resolução do conflito.

Diferente das perspectivas que enfatizam o papel da afetividade na dimensão motivacional da ação moral (necessidade de aprovação e inserção social, medo das consequências negativas das sanções e dinâmica conflitiva de pulsões, sentimentos e desejos), a perspectiva construtivista coloca aspectos cognitivos no centro dessa dimensão motivacional. Isto não significa que a afetividade não esteja presente, uma vez que a perspectiva ressalta o papel primordial da qualidade das relações e interações sociais no desenvolvimento da moral. Certamente a perspectiva construtivista apresenta uma contribuição valiosa para o estudo da questão, assim como outras perspectivas teóricas que veremos nos tópicos seguintes, e que ressaltam o caráter sócio-cultural do desenvolvimento moral.

## **CAPÍTULO 2. MORAL E DESENVOLVIMENTO MORAL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA CULTURAL**

O interesse pela natureza sociocultural do ser humano tem se tornado cada vez maior ao longo da história das ciências humanas. Fidalgo (2004) enfatiza dois modelos arquetípicos, ao analisar as formas através das quais as ciências humanas tentam responder ao renascimento do interesse pela natureza social do ser humano. Segundo a autora, no primeiro desses modelos, os cientistas mostram uma grande preocupação em demonstrar a ‘diluição’ dos indivíduos nos contextos sociais. De acordo com este ponto de vista, as pessoas são sociais porque submetem a sua personalidade individual à necessidade de participar nas atividades de uma determinada unidade social. O segundo arquetipo, pelo contrário, apresenta um sujeito independente da sociedade, que segue as normas culturais porque se sente atraído pelo mundo social. Um sujeito independente, mas aberto ao meio ambiente, e que recebe deste meio ‘o alimento’ necessário para seu desenvolvimento e funcionamento.

Esses dois modelos partem de uma visão parcial e de uma dualidade entre individuo e sociedade, enfatizando um dos pólos da mesma. Sendo assim, se faz necessária a emergência de um terceiro modelo, que enfatize simultaneamente a individualidade e o relacionamento da pessoa com as unidades sociais, pretendendo ultrapassar a parcialidade dos dois modelos anteriores. Este modelo, inspirado no desenvolvimento das teses de Vygotsky (1960/1987), tem vindo a tornar-se o centro das atenções desde os anos noventa, sob a designação de psicologia cultural (Fidalgo, 2004). É nesta abordagem que se situa o trabalho desenvolvido nos últimos anos por autores como Bárbara Rogoff (2005), Carl Ratner (2002), Jaan Valsiner (1989, 2007), Jerome Bruner (1997), Michael Cole (1992, 2003), Richard Shweder (1991), dentre outros.

Embora algumas diferenças conceituais entre os referidos autores, o objetivo principal dos mesmos é pôr em evidência a complexidade da unidade entre as pessoas e os seus contextos socioculturais, sem separá-los teoricamente. Como colocado por Madureira e Branco (2005), ao apresentar a perspectiva sociocultural construtivista, é importante superar a unidirecionalidade e limitações das correntes e perspectivas teóricas que enfatizam a importância do indivíduo em detrimento do contexto sociocultural ou ressaltam o papel do contexto, colocando em um segundo plano a intencionalidade do sujeito psicológico.

A psicologia de orientação cultural enfatiza a natureza inerentemente social do desenvolvimento do individuo, ressaltando a bidirecionalidade, a interdependência, ou a relação dialética, entre individuo e sociedade. O desenvolvimento integral do ser humano acontece, de forma particular, em contextos sociais específicos e em momentos históricos determinados. A relação dialética entre individuo e sociedade deve ser entendida como uma relação complexa e dinâmica, na qual individuo e sociedade se constituem e se transformam mutuamente.

A psicologia cultural, além de enfatizar a interdependência entre o indivíduo e a sociedade, enfatiza, também, o papel fundamental da cultura para o desenvolvimento humano e a constituição da pessoa.

O termo cultura, na história das ciências sociais e humanas, tem sido frequentemente apresentado com vários sentidos, inclusive com o sentido de sociedade (Correia, 2003). Entretanto, diversos autores (e.g. Branco & Madureira, 2005; Bruner, 1997; Cole, 1992, 2003; Ratner, 2002; Rogoff, 2005; Rossetti-Ferreira, Amorin, Silva & Carvalho, 2004; Correia, 2003; Valsiner, 1989, 2007; Vygotsky, 1960/1987) interpretam e apresentam o termo cultura como imbricadas e complexas 'teias' de significados que são construídos e compartilhados pelos membros de um determinado grupo social em um momento histórico específico.

Como apontado por Madureira e Branco (2005), um dos primeiros autores a enfatizar o papel fundamental da cultura para o desenvolvimento humano foi Vygotsky (1960/1987). De acordo com este autor, a cultura deve ser pensada como um meio que abrange a criação e evolução de instrumentos e signos que atuam como mediadores do desenvolvimento humano, ou como um 'palco de constantes negociações', que têm papel constitutivo para o sujeito e, ao mesmo tempo, têm um papel fundamental na transformação criativa dos contextos socioculturais (Madureira & Branco, 2005). Sendo assim, a cultura não pode ser pensada como uma entidade estática, externa ao indivíduo (como supraestrutura) e determinante das funções psíquicas superiores e da ação individual.

Para Bruner (1997), a cultura é um conjunto de ferramentas, técnicas ou procedimentos que permitem que o indivíduo entenda e lide com o mundo, assim como que amplie seu funcionamento. A linguagem seria um desses principais auxílios ou instrumentos. Cole (2003), concordando com Bruner (1997) e Vygotsky (1960/1987), também enfatiza a cultura, considerando-a como um conjunto de instrumentos ou artefatos, que organizam e mediam as ações dos indivíduos, na sua prática cotidiana. Esses instrumentos ou artefatos não são, somente, objetos materiais, eles são, simultaneamente, ideais (conceituais) e materiais. Os artefatos ideais ou conceituais, em sua forma material, são compartilhados pelos indivíduos através de sua participação sociocultural e de suas interações pessoais.

A partir das ideias de Vygotsky (1960/1987), os diferentes autores da psicologia de orientação cultural, assumem o termo cultura como um conjunto de instrumentos e signos que mediam o desenvolvimento e a ação humana ou como um conjunto de significados criados, recriados e compartilhados pelos seres humanos, no marco de sua ação no mundo e de sua interação (verbal e não verbal) com as outras pessoas. Esse conjunto de significados está representado em símbolos, signos, códigos e se refere às transações humanas de todo tipo, ficando assim, enfatizado o caráter semiótico da cultura (Valsiner, 2007).

Além da interdependência entre o indivíduo e a sociedade, e o papel fundamental da cultura para o desenvolvimento humano, a psicologia de orientação cultural ressalta um conjunto

de pressupostos teóricos que, de uma forma ou outra, estão na base dos diferentes trabalhos e pesquisas de seus diversos autores. Bruner (1997) e Shweder (1991) abordam o que, para eles, seriam alguns dos princípios ou pressupostos teóricos básicos da psicologia cultural.

De acordo com Bruner (1997) e Shweder (1991), o ambiente sociocultural é um mundo intencional, uma vez que sua existência é real, pois existe uma comunidade de pessoas cujas ações, interações, desejos, crenças e outras representações mentais estão influenciadas por esse mundo intencional. A psicologia cultural deve procurar estudar os mundos intencionais, o funcionamento pessoal ou específico dos indivíduos nesses mundos intencionais e particulares das diferentes culturas, assim como as formas interpessoais através das quais cada mundo intencional se sustenta. Uma vez que a psicologia cultural pressupõe a intencionalidade, descarta que os fundamentos da vida mental estão fixados de forma natural, universal, abstrata e interior.

Bruner (1997), no primeiro capítulo do livro “Atos de Significação”, propõe uma psicologia cultural cujo principal instrumento seria a psicologia popular (*folk psychology*), pois esta leva em consideração as intenções, desejos e crenças dos personagens, além do contexto onde esses elementos surgem. Para Bruner (1997), a psicologia popular fala sobre como nossas mentes funcionam, sobre as regras que estabelecem como devemos nos comportar, estilos de vida, compromissos em relação a eles, dentre outros aspectos. Para estudar essa trama complexa, a psicologia cultural precisa de procedimentos de pesquisa diferenciados em relação aos procedimentos usados pela psicologia geral e transcultural. Os procedimentos de pesquisa da psicologia com orientação cultural devem privilegiar a interpretação e observação em contextos cotidianos, de forma sistemática e regular, com base no pressuposto do ‘construtivismo’ que se refere à ‘uma mentalidade aberta’. Esta deve ser vista como uma disposição para construir conhecimentos e valores a partir de múltiplas perspectivas, sem perder o compromisso com nossos próprios valores (Bruner, 1997).

Outros autores de perspectiva cultural, como Ratner (2002) e Rogoff (2005), concordam com a ideia anterior e ressaltam a necessidade de estudar o desenvolvimento do ser humano através de sua participação variável e ativa no contexto das diferentes práticas socioculturais específicas e em constante diálogo com outras mentes ativas. Para Ratner (2002), a atividade humana é um conceito chave da psicologia cultural, que deve estudar o funcionamento psicológico do indivíduo no contexto de atividades socialmente organizadas.

Entretanto, estudar o significado e seus processos de transmissão, construção, negociação e recriação é uma tarefa difícil, pois o significado é ambíguo e indeterminado e os processos mencionados são dinâmicos e dialéticos. De acordo com Bruner (1997), essa tarefa é possível através do estudo e interpretação da narrativa, desde que sejamos sensíveis ao contexto em que ela se apresenta. Para o autor, a narrativa é uma fonte de dados valiosa para o estudo do funcionamento psicológico humano, tanto em nível social como individual. A narrativa permite explorar o universo individual sem perder de vista o universo social, uma vez que suas diferentes formas têm



origem na cultura. Por outro lado, a narrativa não possui uma única interpretação. Ela sempre está aberta a questionamentos e mantém um espaço para ‘certa contestação’, negociação e recriação dos significados culturais que nela são veiculados.

Nas diferentes perspectivas de orientação cultural, o estudo da narrativa aparece como um ponto fundamental, pois a psicologia cultural está interessada na produção e uso de significados nos diferentes contextos culturais, nos quais os indivíduos estão inseridos. É uma psicologia interessada no que as pessoas dizem sobre o que elas e os outros fazem, uma vez que, dessa maneira, é possível alcançar o que é subjetivo e privado, mas também é social e cultural.

Para o estudo do desenvolvimento moral, as questões anteriores são fundamentais, uma vez que as normas, concepções, crenças e valores morais, enquanto significados socioculturais compartilhados, são co-construídos através dos processos comunicativos e no seio das interações sociais, sendo internalizados de forma criativa e singular pelo indivíduo a partir de sua experiência subjetiva, que é única (Valsiner, 2007).

### **2.1. A Natureza Social, Cultural e Histórica do Comportamento Moral: Contribuições da Escola Histórico-Cultural**

Como colocado anteriormente, as teses da escola histórico-cultural apresentadas por Vygotsky (1960/1987) sublinham a interdependência entre o indivíduo e a sociedade, assim como o papel primordial da cultura para o desenvolvimento e constituição do ser humano.

Embora a maioria dos autores da escola histórico-cultural não tenham focalizado seus esforços no estudo do desenvolvimento e funcionamento moral, alguns autores como o próprio Vygotsky (2004) fizeram contribuições importantes para o tema. Autores contemporâneos como Ratner (2002) e Branco (2012), também ressaltam ideias fundamentais para a compreensão e estudo da moralidade na perspectiva histórico-cultural.

Para Vygotsky (2004), o comportamento moral tem suas bases no sistema de crenças e valores dominantes em uma cultura determinada, assim como nas condições históricas e sociais dessa cultura. Os diferentes sistemas de crenças e valores morais têm se modificado ao longo da história da humanidade, inclusive em um mesmo meio social, de uma época para outra. Entretanto, existem manifestações comuns do comportamento e da consciência moral, uma vez que os diferentes sistemas socioculturais contêm elementos que são comuns a toda a sociedade humana. Existe um determinado número de normas e valores que serviram e servem de base ao comportamento sócio-moral do ser humano, em função do desenvolvimento filogenético da espécie humana.

A questão da moralidade, tanto na sua generalidade como nas suas especificidades culturais, é importante para a psicologia e, especialmente, para a psicologia pedagógica, que trata de aplicar as conclusões e conhecimentos teóricos da psicologia aos processos de educação e

aprendizagem, sem perder de vista as singularidades dos últimos e da relação entre a psicologia e a pedagogia. Sendo assim, a psicologia cultural também precisa enfrentar alguns desafios que surgem tanto ao longo da história do estudo da moralidade como ao longo da história da pedagogia e da educação moral.

O primeiro desses desafios é a negação de uma raiz absoluta e supra-empírica da moral ou de algum sentimento moral inato. Do ponto de vista psicológico, o comportamento moral é um comportamento educado através do meio sociocultural da mesma forma que qualquer outro comportamento. As reações inatas e instintivas que podem estar na sua base, transformam-se em formas condicionadas de comportamento pelas interferências sistemáticas do meio e da cultura.

O segundo desafio é abrir mão da pretensão de definir com precisão o conteúdo e a qualidade das normas morais. De acordo com Vygotsky (2004), essa definição não deve ser a preocupação principal da psicologia, mas da ética social. Cabe à psicologia a tarefa de estudar e compreender as possibilidades formais de pôr em prática as normas morais. Ou seja, o estudo das normas morais, assim como o estudo da consciência moral, é importante para a psicologia; entretanto, o estudo da gênese e do desenvolvimento das crenças, valores e das ações morais, é primordial.

Para Vygotsky (2004), não há dúvida de que a consciência exerce uma influência decisiva no comportamento moral, como não há dúvida da impossibilidade de estabelecer uma relação direta entre ambos. Existem fatos que se referem a relações inversas entre a consciência e o comportamento moral, pois uma coisa é saber como se deve agir e outra agir corretamente.

O terceiro desafio é reconhecer e abrir mão de muitos dos pressupostos que estão na base da psicologia tradicional. Um desses pressupostos é o estabelecimento de uma relação direta entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da moralidade. De acordo com Vygotsky (2004), um bom desenvolvimento intelectual pode combinar-se com a maior das amoralidades e, conseqüentemente, não pode ser uma garantia de comportamento moral adequado. Por outro lado, existem pessoas com um comportamento moral brilhante tendo uma inteligência fortemente comprometida. Sendo assim, não é possível afirmar que existe uma necessária relação de dependência entre ambos os aspectos, mas que, no máximo, o desenvolvimento intelectual pode ser uma condição favorável para o desenvolvimento moral.

Em função dos pontos anteriores, Vygotsky (2004) aponta a importância de reconhecer a possível falibilidade da educação moral que se sustenta no sermão moral ou na mera transmissão de normas e valores morais. As regras e valores morais transmitidos mecanicamente podem representar, para a criança, um sistema de reações puramente verbais e inteiramente dissociadas do comportamento, que transformam a moralidade em 'polícia interior do espírito'. Da mesma forma, é necessário reconhecer a possível falibilidade da educação moral que se sustenta na sanção e na recompensa. Para Vygotsky (2004), esses meios educativos podem ensinar, apenas, a virtude da subordinação e a regra moral de fugir das dificuldades. Por outro lado, a sanção, seja ela qual for,

coloca o educando em situação humilhante, minando nele o amor e a confiança. Entre um pedagogo que pune e a criança punida é difícil que exista uma relação baseada no amor, no respeito e na confiança.

Para Vygotsky (2004), a educação do comportamento moral deve dissolver-se de forma imperceptível nos procedimentos gerais de educação, de forma que nem o aluno nem o professor percebam que se trata de um ensino especial da moralidade. Uma vez que a compreensão do comportamento moral se amplia consideravelmente quando a pessoa tem a possibilidade e o direito de falar de seu comportamento moral, assim como de sua relação moral com as coisas, com o outro e com ela própria, a educação do comportamento moral deve se sustentar nessa possibilidade e nesse direito.

Além disso, para a educação do comportamento moral é fundamental a inserção da criança em um meio e em uma organização social que lhe confirmem a oportunidade da livre escolha de formas especiais de comportamento social, moral e ético. Para isso, a participação efetiva da criança na organização social do próprio contexto educativo, na autogestão da escola e na organização das próprias crianças, são recursos primordiais. Entretanto, é importante que os educadores se empenhem para que as formas de autogestão das crianças não se transformem em repetições vazias das formas de autogestão e comportamento adulto, assim como é importante o empenho para que o formalismo não destrua a necessidade e o sentimento vivo de organização social das crianças. Sendo assim, a participação efetiva da criança na organização e gestão escolar, deve se sustentar, em primeiro lugar, na criação de vínculos efetivamente sociais e relações íntimas e amigáveis entre os pequenos grupos sociais. Em segundo lugar, deve se sustentar na criação de uniões associativas amplas, que permitam formas maiores e mais abrangentes de movimentação e participação infantil. De acordo com Vygotsky (2004), educar significa organizar a vida; sendo justa a organização da vida, as crianças têm a possibilidade de crescerem justas.

Além dos aspectos anteriores, Vygotsky (2004) aponta três questões importantes, do seu ponto de vista, para o desenvolvimento e educação da moralidade. A primeira é o papel da brincadeira livre, coletiva e regrada pelas próprias crianças. Nessa brincadeira, o grupo social pode ser um fator fundamental de desenvolvimento e educação moral, sobretudo nos momentos de conflito entre os interesses do grupo e de uma criança específica. Para o autor, é necessário organizar a vida na escola de forma que a criança possa usufruir das vantagens de caminhar junto ao grupo, e das vantagens e prazer da brincadeira livre.

A segunda questão se refere ao papel da comunicação não verbal no desenvolvimento e educação moral. Para a educação da criança é importante o efeito de suas ações, efeito que chega de várias formas: através do sistema de notas, do sistema de elogios e censura, e dos nossos órgãos dos sentidos. Segundo Willian James, “lemos nos olhos dos circundantes se os nossos atos foram bem sucedidos ou fracassaram...” (Vygotsky, 2004, p. 319). Vygotsky explica, assim, sua posição contrária a toda interferência educativa que, de forma imperceptível, realce os erros e fracassos da

criança. Esse tipo de interferência, no contexto da moralidade, só pode desenvolver o medo de errar e de fracassar perante o grupo social.

A terceira e última questão está relacionada com a importância da inserção social da criança, mesmo e, sobretudo, nos momentos de ‘falha’ de seus comportamentos sociais e morais. Uma vez que a moral é um construto sociocultural, a interação e inserção em grupos sociais que possam oferecer o suporte necessário para a formação de outros comportamentos sociais e morais é fundamental. Em função disso, a interferência baseada na exclusão social não deve ser uma intervenção pedagógica. Para Vygotsky (2004), toda intervenção educativa deve ser cuidadosa e justa em relação às possibilidades e oportunidades de um ser em desenvolvimento.

Ratner (2002), também enfatiza o caráter mediador da cultura no desenvolvimento e organização da moralidade. Para o autor, os diferentes conceitos e atividades culturais mediam a forma como a moralidade se organiza. Sendo assim, o julgamento moral, que um indivíduo faz dos diversos eventos e situações sócio-morais que enfrenta, está inter-relacionado com outros conceitos construídos e compartilhados de forma histórica e cultural por segmentos amplos da sociedade.

Além disso, Ratner (2002) ressalta que esse julgamento moral tem, na sua base, conceitos vinculados diretamente à noção de justiça, que é fundamental na noção da própria moralidade. Questões relativas a: Como se conceitualiza a lei? O que é entendido como ‘bem’ ou ‘bom’ em nível social? Quais os conceitos de obrigação e responsabilidade?, canalizam o julgamento moral e os padrões de ação moral dos indivíduos.

Partindo de uma crítica aos trabalhos de Kohlberg, Ratner (2002) enfatiza a importância de estudar e compreender a moralidade levando em consideração a sua inter-relação com o conjunto de conceitos históricos e socioculturais que a sustentam, com os processos sócio-culturais em que esses conceitos e a própria moralidade se desenvolvem, e com as atividades e contextos culturais em que esses conceitos se articulam para dar lugar ao julgamento moral.

De acordo com Ratner (2002), mesmo quando os dilemas morais de Kohlberg evidenciam conceitos socioculturais nas respostas dos sujeitos, essas respostas são analisadas a partir de conceitos abstratos (reciprocidade, contrato social, autoridade, etc.) e estabelecidos a priori.

Tomando como exemplo os estudos realizados com o “Dilema de Heinz”, Ratner (2002) exemplifica como Kohlberg não considera aspectos sócio-culturais, como por exemplo, quais situações justificam, em nível social, que a lei seja quebrada. Para alguns sujeitos das pesquisas de Kohlberg, roubar o remédio para um animal de estimação não é uma justificativa para quebrar a lei, pois os animais não são tão importantes quanto as pessoas. Quando o doente é um estranho, seu bem-estar é importante, mas o fato de não ser da família não justifica quebrar a lei. Já em outras culturas, o fato de ser da família é o que não justifica a quebra da lei, pois a família é entendida como parte do self e não se deve roubar para benefício próprio (Shweder & Much, 1987).

Para Ratner (2002), a análise dos julgamentos morais a partir de categorias gerais e abstratas significa eliminar o conteúdo cultural concreto, o próprio significado das respostas dos

entrevistados. Sendo assim, é necessária uma análise que parta de conceitos e significados sócio-culturais, e que considere a forma como esses conceitos se apresentam nas respostas dos sujeitos.

De acordo com Ratner (2002), o estudo da moralidade no contexto da psicologia cultural:

- Não deve partir de categorias gerais e abstratas, uma vez que as mesmas estão divorciadas dos processos sociais em que a moralidade se desenvolve. As categorias gerais e abstratas enfatizam a ideia de que a moralidade é intrínseca à mente do indivíduo.
- Deve se encaminhar para a descoberta e compreensão da idade em que as crianças aprendem conceitos culturais concretos que lhe permitem analisar moralmente as situações específicas.
- Deve considerar, também, a forma em que o pensamento imoral é explanado e corrigido.
- Deve considerar que a moral depende do sistema social imperante em uma época e sociedade determinada.

Nas pesquisas de Ratner (2002), usando o “Dilema de Heinz” e outros dilemas de Kohlberg, o autor procura elucidar, junto com as crianças, o que elas entendem por moralidade a partir de seus conceitos culturais concretos como o amor pela família, a obediência à lei, à autoridade, o amor por um animal de estimação, o compromisso e a responsabilidade por um estranho, etc. A partir das respostas dos sujeitos entrevistados, Ratner (2002) estabelece categorias que lhe permitem explicar como esses conceitos culturais concretos se relacionam e sustentam os julgamentos morais das crianças.

A seguir apresentaremos outras perspectivas teóricas que também ressaltam a necessidade de estudar o desenvolvimento moral considerando a sua inter-relação com os contextos culturais em que os conceitos morais se articulam, dando lugar ao julgamento moral.

## **2.2. Linguagem, Cultura e Funcionamento Moral: Contribuições do Construtivismo Social e da Abordagem Narrativa**

As abordagens narrativas podem ser identificadas como aquelas que se preocupam com os aspectos contextuais do desenvolvimento e se focalizam nas interpretações das representações narrativas dos indivíduos, em relação as suas experiências reais ligadas a questões e conflitos de caráter moral (Lustosa, 2005; Martins, 2000). Entre os pesquisadores que se situam na abordagem narrativa da moralidade, podemos destacar a Gilligan (1982, 1998), Goodnow (1995), Tappan (1992, 1997, 1998), Shweder (1993), Shweder e Much (1987). De acordo com Martins (2000), as abordagens narrativas se associam ao construtivismo social, uma vez que enfatizam a importância de considerar a diversidade da realidade sociocultural que se manifesta de forma concreta na estreita relação que existe entre a cultura e a linguagem. O estudo da narrativa pode ser fundamental para a compreensão do funcionamento moral do indivíduo nos contextos concretos. Além disso, o estudo da narrativa pode auxiliar na compreensão das transformações que acontecem

em termos do julgamento moral. Transformações que imprimem um caráter dinâmico à moralidade.

O trabalho e as pesquisas de Gilligan (1982, 1998) partem das críticas que a autora faz à obra de Kohlberg, em função da omissão da voz das mulheres e do seu modo específico de olhar para as questões morais. De acordo com a pesquisadora, a obra de Kohlberg tem uma visão predominantemente masculina incapaz de integrar as diversas vozes que clamam por uma concepção diferente da moralidade, e que são o reflexo de um olhar para o mundo e seus desafios do ponto de vista, não de um sujeito racional, mas de um sujeito relacional, preocupado não só com a justiça, mas também com a atenção e a responsabilidade que o outro merece.

Usando o “Dilema de Heinz” com sujeitos femininos, diferente das pesquisas de Kohlberg (1981) que somente foram realizadas com sujeitos masculinos, Gilligan (1982) aponta a emergência de um julgamento moral pautado na ética do cuidado e da responsabilidade para com o outro. Esse julgamento moral vai emergindo através da narrativa das crianças e adolescentes entrevistadas, tanto na narrativa de situações reais que podem ter um elo com as questões elucidadas pelo dilema, como na narrativa dos conflitos e dúvidas que o próprio dilema coloca para elas.

A partir da análise das narrativas da pesquisa anterior, Gilligan (1982) centra seu trabalho na ética do cuidado, entendida como o senso de responsabilidade em relação ao outro e suas necessidades. Diferente da ética da justiça, tema central da perspectiva construtivista de Kohlberg (1981), a ética do cuidado remete à intimidade, relação e interdependência. De acordo com a autora, o estudo da moralidade deve valorizar as histórias de vida e narrativas pessoais dos indivíduos imersos em contextos e situações diferentes. Além disso, a pesquisadora ressalta a importância de abordar o papel de questões fundamentais como as diferenças de gênero e os papéis sociais da vida real, nos julgamentos morais que a pessoa faz a partir de uma situação determinada. Um exemplo disto é a própria ética do cuidado que surge na ‘voz feminina’, e que remete aos papéis de ‘cuidadora’ que a mulher tem desempenhado ao longo da história.

A ética do cuidado, apresentada por Gilligan (1982), capta um aspecto importante do desenvolvimento sócio-moral, uma vez que a moralidade está relacionada ao respeito e ao cuidado com o outro no contexto da relação. Além disso, a ética do cuidado aproxima o estudo do desenvolvimento moral do estudo do domínio pró-social, desde a perspectiva da responsabilidade por outra pessoa (Lourenço, 1998).

Outra contribuição importante de Gilligan (1982) foi a valorização das histórias de vida, narrativas pessoais e dilemas morais da vida real, que se constituem um modo privilegiado de aceder e compreender as vivências e vicissitudes morais de qualquer sujeito (Tappan & Packer, 1991).

As ideias de Gilligan (1982, 1998) se constituíram alicerces para outros pesquisadores como Tappan (1992, 1997, 1998), que analisou as pesquisas realizadas pela autora e desenvolveu

uma série de ideias teóricas e metodológicas importantes para a compreensão e estudo do funcionamento moral, contrapondo-se aos autores da perspectiva construtivista.

A partir de uma abordagem hermenêutica, Tappan (1992, 1997, 1998) parte do papel fundamental da linguagem na constituição e entendimento dos processos psicológicos e, em especial, na constituição e no entendimento da dimensão psicológica do desenvolvimento moral, ressaltando a importância do contexto sociocultural onde esses processos psicológicos se constituem. A partir da estreita relação entre cultura e linguagem, o autor chama a atenção para o fato de que o estudo do material lingüístico não só permite compreender a constituição e o funcionamento do universo moral do indivíduo, mas também permite compreender a diversidade sociocultural onde esse universo moral se constitui e funciona.

O autor busca suas fontes teóricas nos trabalhos de Bakhtin (1930/1995) e Vygotsky (1960/1987), que ressaltam a função constitutiva e mediacional da linguagem nos processos psicológicos. Para Bakhtin (1930/1995) e Vygotsky (1960/1987) a linguagem tem um papel fundamental como ‘instrumento, meio ou ferramenta’ das funções psicológicas e o seu caráter sociocultural. Segundo Vygotsky (1934/1968), o funcionamento psicológico é mediado pela linguagem, que funciona como uma ‘ferramenta psicológica’, sendo esta um fenômeno sociocultural envolvido nos processos da comunicação e das relações sociais. Segundo Bakhtin (1993), a linguagem no dialogismo tem origem social e as leis lingüísticas são leis sociais.

Ainda de acordo com Bakhtin (1930/1995), a palavra é o meio (instrumento) da consciência, é o material semiótico da vida interna, sendo que o termo ‘palavra’ pode ser interpretado como o discurso ou expressão concretizada na interação, em que a linguagem interna direciona as formas de pensar, sentir e atuar. Essa linguagem interna não é um monólogo, mas resulta da interação entre vozes polifônicas engajadas num constante diálogo interno-externo. O dialogismo é definido como processo dialético provocado pela materialização da expressão na enunciação que, endereçada ao outro, também exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental do interlocutor-falante (circularidade), pelo simples fato de ter sido exposta ao interlocutor e a si próprio. Essa característica da comunicação humana implica um mútuo entrar no tom do outro, um mútuo sintonizar na sintonia do outro (Bakhtin, 1930/1995). As vozes são formadas inter e intra-geracionalmente nas diferentes culturas e são concretizadas nas interações entre certos interlocutores em um determinado tempo e lugar. “Uma voz, não é apenas composta por uma palavra ou expressão, mas é um posicionamento semântico, um ponto de vista orientado entre tantos outros” em uma determinada situação (Emerson, 1984, p. XXIX-XLIII). As diferentes vozes com as quais alguém interagiu/interage são formadas pelo jogo entre forças de permanência e mudança (forças centrípetas e centrífugas), são o lugar do híbrido, resultado de estruturas históricas que se atualizam com os elementos da situação sócio-comunicativa, os quais se concretizam na interação. A voz pessoal é concretizada em enunciações ou interlocuções, resultantes de uma

tessitura entre cultura e vida em que o aspecto individual-histórico (o autor, o tempo, as circunstâncias e a unidade moral de sua vida) é expresso em atos performativos (Bakhtin, 1993).

As diferentes formas como as vozes entram em contato definem a ideia de dialogia, muito mais abrangente do que o sentido associado ao termo ‘diálogo’ na ciência contemporânea (Wertsch & Smolka, 2003). A partir da noção de ‘voz’ os aspectos essenciais de uma enunciação podem ser entendidos como uma resposta à enunciação de outra voz (Bakhtin, 1930/1995) ou, mesmo, à previsão da enunciação do outro.

Para Tappan (1992, 1997, 1998), o funcionamento moral é mediado pela linguagem na forma de diferentes ‘vozes morais’ (ou linguagens morais) provenientes do contexto sociocultural no qual o indivíduo vive. O funcionamento moral aparece primeiro entre os indivíduos, como categoria interpsicológica, que é então internalizada, como categoria intrapsicológica. O funcionamento moral, uma vez internalizado, deve ser visto como um processo ou uma função psicológica complexa que abrange dimensões psicológicas interdependentes: cognição, emoção e ação. Sendo assim, a linguagem moral e a ação moral fazem parte da mesma função psicológica complexa, mesmo que elas estejam impregnadas de significados socioculturais específicos. As ‘vozes morais’ abrangem o conjunto de significados, concepções e valores morais que surgem em um contexto sócio-cultural e histórico específico, e que são internalizados pelo indivíduo no contexto dos processos de comunicação e interação.

Para Tappan (1992, 1997, 1998), as vozes ou linguagens morais são um fenômeno sociocultural, e ocupam um lugar predominante nos diferentes domínios da vida privada e pública. Isso significa que essas vozes ou linguagens morais devem ser interpretadas a partir do que Bakhtin denominou de linguagem social, ou seja, um discurso característico de um determinado segmento da sociedade (grupo profissional, etário, etc.) que, ao mesmo tempo, pertence a um sistema social determinado mais amplo. Para entender o funcionamento moral de um indivíduo é necessário entender as linguagens e vozes morais, as formas do discurso que o indivíduo ouve e fala, e o contexto sociocultural onde essas vozes, linguagens e formas de discurso surgem e circulam.

Shweder e Much (1987) também realizaram um importante estudo para a área do desenvolvimento moral, enfatizando o papel dos contextos socioculturais e da linguagem na constituição da moralidade, e como meio de acesso à experiência e funcionamento moral do indivíduo.

Os autores, partindo da leitura crítica da obra de Kohlberg (1981), sublinham a importância e necessidade de pesquisas que abranjam a diversidade cultural em relação à moralidade. De acordo com Shweder e Much (1987), as pesquisas realizadas por Kohlberg (1981) partem de uma visão etnocêntrica e têm um viés cultural, uma vez que as respostas dos sujeitos são analisadas a partir de categorias estáticas e universais que correspondem a valores morais da cultura predominante no ocidente. Para Shweder e Much (1987), os estágios do desenvolvimento moral de Kohlberg (1981) se orientam no sentido da autonomia pessoal e dos direitos individuais, que são



valores centrais da cultura ocidental. Essa orientação leva Kohlberg (1981) a desvalorizar outras orientações morais como o sentido do dever e a responsabilidade com a comunidade, que são valores mais importantes em culturas tradicionais do Oriente, como a indiana.

Usando dilemas morais kohlberianos, e em especial o “Dilema de Heinz”, Shweder e Much (1987) analisam a narrativa de um grupo de sujeitos provenientes de uma comunidade indiana e mostram como culturas diferentes podem ter concepções, crenças e valores morais diferentes que canalizam a forma como o indivíduo vivencia e julga as situações morais. Um dos entrevistados, ao analisar o “Dilema de Heinz”, argumenta que Heinz não deve roubar para salvar a mulher, entre outras questões, porque a esposa (a família) é considerada pelo entrevistado (culturalmente) como parte do *self* e, assim, é um grande ato de egoísmo roubar em benefício próprio.

O trabalho de Shweder e Much (1987) coloca diante da comunidade científica a necessidade de estudar e compreender a complexidade do desenvolvimento moral, assim como a importância de conhecer e respeitar as diferenças culturais (Branco, 2006, 2009; Lourenço, 1998).

Como acabamos de apresentar, a abordagem narrativa associada ao construtivismo social enfatiza o papel fundamental dos processos de comunicação na constituição das crenças e valores morais, ressaltando a importância da análise qualitativa e interpretativa para o estudo do desenvolvimento moral. Estas questões, junto à importância da interação social, também são enfatizadas por outros autores da perspectiva sociocultural, como explicaremos no tópico seguinte.

### **2.3. Comunicação e Participação Ativa nos Contextos Culturais: Outras Contribuições da Perspectiva Sociocultural**

Martins (2000), ao analisar as diferentes abordagens teórico-metodológicas que de alguma forma contribuem para o estudo do desenvolvimento moral, também destaca as ideias de Rey e Martinez (1989) e Rogoff (2005). As abordagens teóricas destes autores se situam na perspectiva sociocultural, uma vez que enfatizam, respectivamente, a subjetividade (Rey & Martinez, 1989) e a participação progressiva da pessoa nas práticas socioculturais típicas de seu contexto (Rogoff, 2005).

#### **2.3.1. Cultura, Moral e Subjetividade**

Em relação ao desenvolvimento moral, Rey e Martinez (1989) desenvolveram, por exemplo, conceitos e categorias que se encaminham para a superação da oposição existente entre a abordagem universalista do construtivismo e a abordagem narrativa do construtivismo social. Para eles, a dimensão moral pressupõe o desenvolvimento social, no entanto ela se expressa de formas muito diversas nas diferentes classes, grupos e indivíduos que integram uma sociedade. Ou seja, o funcionamento moral do indivíduo não se determina de forma abstrata pelos valores e crenças

morais do contexto sociocultural em que o indivíduo se insere, uma vez que o indivíduo não pode fazer seu ou internalizar aquilo que transcende suas possibilidades reais de internalização. Para Rey e Martinez (1989), o desenvolvimento do indivíduo exige criatividade e uma posição ativa ante a vida, o que se expressa, no âmbito da moral, através da individualização necessária dos conteúdos morais da sociedade, de forma que os mesmos passem a regular o comportamento individual. Os valores e crenças morais assumidos pelo indivíduo em função de pressões externas não são individualizados e, portanto, não têm um determinante moral na sua base, nem contribuem para o desenvolvimento dessa dimensão.

Para Rey e Martinez (1989), o funcionamento moral do indivíduo não existe de forma desvinculada de outras dimensões psicológicas, em função da integridade do ser humano. Sendo assim, criticam os enfoques fragmentadores do comportamento humano e enfatizam a necessidade de analisar a dimensão moral de forma sistêmica. De acordo com os autores, o desenvolvimento moral está associado ao desenvolvimento de outras dimensões psicológicas, como por exemplo, a percepção e auto-avaliação que o sujeito faz de suas ações e comportamentos morais. Por outro lado, os ideais morais somente são efetivos quando integrados no sistema motivacional do indivíduo, que se constitui um sistema regulador da personalidade.

Com base nas ideias anteriores, Rey e Martinez (1989) propõem estudar o desenvolvimento moral a partir de uma metodologia construtivo-interpretativa, que aborda a dimensão moral desde a perspectiva da subjetividade social e individual, as quais se entrelaçam de formas muito específicas para cada sujeito.

Levar em consideração a perspectiva da subjetividade social e individual significa considerar tanto o sujeito com a expressão diferenciada de seus sentidos e configurações subjetivas em um momento e contexto específico, como os sentidos subjetivos compartilhados nos distintos espaços sociais. Entretanto, esse 'levar em consideração' não pressupõe uma linearidade entre a subjetividade social e a subjetividade individual. Se por um lado, a subjetividade social é parte da configuração subjetiva do sujeito individual e se expressa nas diferentes ações individuais do mesmo no espaço social, por outro, as ações do sujeito em determinado contexto social podem expressar contradições entre seus sentidos individuais e sociais. Estas contradições são fundamentais e sua compreensão implica o estudo do sujeito individual, concreto, como necessidade metodológica.

Para o estudo da dimensão moral, esta última questão se traduz na necessidade de estudar os ideais morais individuais na sua inter-relação com os ideais morais sociais, considerando as possíveis contradições existentes entre os mesmos. Essas contradições podem ser fundamentais para a compreensão da ação moral do sujeito nos contextos e situações sociais específicas, desde a perspectiva da centralidade do sujeito.

Na metodologia construtivo-interpretativa, como apresentada por Rey e Martinez (1989), todas as informações obtidas a partir da expressão do sujeito em face de diferentes e variados

instrumentos (entrevistas, complementos de frases, redação/narrações e conflitos de diálogos) devem ser analisadas e interpretadas por meio da lógica configuracional, que se define como um processo interpretativo, dinâmico, e complexo entre a construção e reconstrução intelectual do pesquisador e o momento empírico, podendo resultar em múltiplos desdobramentos, que dependem do problema da pesquisa. Para realizar essa análise e interpretação, diferentes categorias teóricas como indicadores, núcleos de sentido, sentidos subjetivos, configurações subjetivas e zonas de sentido tornam-se importantes. Categorias estas que, de uma forma ou outra, ressaltam o caráter dialógico da pesquisa qualitativa em psicologia e a perspectiva dialógica, dialética e complexa da subjetividade humana, tanto em nível social como individual.

Para Rey (2005), a metodologia construtivo-interpretativa se sustenta na relação dialógica entre o pesquisador e a realidade, pois o conhecimento científico só pode ser construído a partir do diálogo sistemático do pesquisador com a realidade. Esta questão implica a adoção de uma metodologia que não pressuponha a separação excludente entre o sujeito pesquisador e o seu objeto de estudo, mas a interação dinâmica e constante entre ambos.

Ao abordar o tema da educação moral, Rey e Martinez (1989) ressaltam seu caráter sistêmico, e apontam a importância dos diferentes grupos e instituições sociais para a mesma. Segundo os autores, todas as instâncias sociais são ‘agentes da educação moral’, sendo que algumas dessas instâncias, como a família e a escola, não devem atuar de forma fragmentada, ou independente.

Outro aspecto importante para a educação moral, para os autores, é a motivação. Os ideais morais transmitidos pelos diferentes grupos sociais só podem ser internalizados pelo indivíduo quando resultam significativos para ele. Sendo assim, a educação moral não pode ser mecânica nem imposta de fora. A moral imposta (autoritarismo moral) abre o espaço para contradições entre a ação moral e o julgamento moral. Essas contradições podem ser importantes, porém, a moral imposta também inibe o caráter ativo do sujeito.

### ***2.3.2. Cultura, Moralidade e Participação em Práticas Sociais***

Rogoff (2005) analisa diversas pesquisas culturais que apontam diferentes modos de solucionar problemas morais em comunidades distintas. Estas diferenças nos preceitos morais parecem surgir de diferentes visões de mundo, assim como parecem responder a formas diferentes de organização social. No entanto, aparentemente existem alguns conceitos e preceitos obrigatórios no código moral de qualquer sociedade. Esses preceitos estão relacionados com o princípio da justiça e o princípio de evitar danos. As principais diferenças estão relacionadas à forma com que cada sociedade responde a questões como a relação entre indivíduo e sociedade, a responsabilidade do indivíduo perante a sociedade, a responsabilidade da sociedade perante o indivíduo e a garantia dos direitos individuais em uma ordem social mais justa e harmoniosa.

A análise realizada por Rogoff (2005) aponta duas questões importantes para o estudo do desenvolvimento moral. A primeira é a natureza sociocultural da moralidade. A segunda, inter-relacionada com a primeira, se refere ao caráter filogenético da mesma. A existência de preceitos obrigatórios no código moral de diferentes comunidades não deve ser entendida como a existência de valores morais universais e abstratos desvinculados da realidade. Tais valores são compartilhados pelas diferentes culturas em função de sua importância para o convívio constitutivo dos seres humanos no contexto de práticas sociais culturalmente específicas. Estes valores devem sua ‘universalidade’ ao desenvolvimento filogenético e histórico do indivíduo e da sociedade. Como apontado por Cole (1992), o termo cultura não se restringe às diferenças culturais entre os diversos grupos humanos. A ênfase na cultura enquanto ‘diferenças’ deixa de lado a existência da necessidade concreta e a capacidade de se desenvolver recursos gerais e específicos para habitar um meio culturalmente organizado, sendo esta a principal característica do ser humano enquanto espécie. Uma compreensão abrangente da cultura no desenvolvimento humano requer tanto a especificação dos mecanismos universais, como a especificação das formas que esses mecanismos assumem em circunstâncias históricas específicas. Ou seja, a existência de valores morais compartilhados por diferentes culturas não significa a existência de uma moral única e homogênea para os diferentes sistemas sociais que coexistem em um determinado momento da história da humanidade, mas se deve à origem e ao desenvolvimento filogenético da condição humana.

Além das questões anteriores, Rogoff (2005) ressalta como os adultos de diferentes culturas usam diferentes formas de intervir nas questões relativas à educação moral das crianças. Por outro lado, a maneira como as crianças de uma mesma cultura reagem, ou respondem, às formas de intervenção adulta estão de acordo com as orientações para objetivos, crenças e valores da cultura específica na qual elas se desenvolvem. Nas diferentes formas de educação moral usadas pelos adultos de diversas culturas existe um elo comum: os adultos transmitem os significados da cultura coletiva e as crianças apreendem à medida que *participam de práticas culturais e são orientadas pelos valores de sua comunidade*. Rogoff (2005) chama esta participação de ‘participação orientada’ e especifica que a mesma inclui esforços tanto dos parceiros sociais como das próprias crianças, que cumprem papéis ativamente centrais no seu processo de socialização.

A participação orientada (guided participation) e, por conseguinte, a participação ativa das crianças em seu processo de socialização apareceu tanto em pesquisas sobre a aprendizagem da ordem moral da comunidade como em relação ao desenvolvimento de padrões interativos de cooperação e competição. No caso específico do desenvolvimento moral, as crianças aprendiam a ordem moral da comunidade no decorrer dos eventos cotidianos, nos quais recebiam comentários morais, ou reações específicas, que indicavam o que era bom ou mau, certo ou errado (Rogoff, 2005).

Para Rogoff (2005), a participação ativa e conjunta do sujeito no seu próprio processo de desenvolvimento moral é fundamental e significa que não há um educador ativo e um educando

passivo. A participação orientada pressupõe a atividade conjunta de educadores e educandos e tem como objetivo principal enfrentar de forma compartilhada as tarefas morais que surgem, de forma natural, na experiência dos indivíduos.

Rogoff (2005) ressalta o caráter dialógico dos processos de desenvolvimento humano, e enfatiza que esses processos de desenvolvimento acontecem no contexto de práticas socioculturais específicas, nas quais o indivíduo participa de forma ativa e em conjunto com os outros. Sendo assim, ação, comunicação e práticas socioculturais aparecem como elementos interligados e fundamentais para o estudo do desenvolvimento moral. Para a autora, o desenvolvimento humano acontece enquanto as pessoas participam em atividades ou práticas socialmente organizadas e mediadas pela linguagem, em diferentes contextos socioculturais, que devem ser estudados e compreendidos, a partir de um programa de investigação que priorize a metodologia qualitativa e a pluralidade de métodos e instrumentos, como a videografia, as entrevistas, as observações, e a experimentação em contextos reais de vida e em laboratório.

Em síntese, vale salientar que as perspectivas socioculturais apresentadas contribuem com questões importantes para o estudo do desenvolvimento moral. Dessas contribuições, gostaríamos de ressaltar a importância da investigação das práticas culturais para o estudo do desenvolvimento moral, assim como o papel da narrativa como meio de acesso ao funcionamento e universo moral do sujeito. As questões relativas à co-construção das normas, concepções, crenças e valores morais ao longo da história e nos contextos socioculturais, e ao papel ativo, autônomo e criativo da pessoa nesse processo de coconstrução serão retomadas no próximo tópico, de forma específica no contexto da perspectiva sociocultural construtivista, que atribui igual ênfase à sociogênese e ao sujeito construtivo, enfatizando também a importância da dimensão afetiva e motivacional no desenvolvimento moral.

### **CAPITULO 3 - CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA: SOCIOGÊNESE E SUJEITO CONSTRUTIVO**

A perspectiva sociocultural construtivista, abordagem teórico-metodológica que fundamenta o presente trabalho, é uma perspectiva teórica recente que enfatiza o papel constitutivo dos contextos socioculturais no processo de desenvolvimento da pessoa, assim como o papel ativo do sujeito no seu próprio desenvolvimento e nos contextos socioculturais nos quais está inserido (Branco, 2003, 2006, 2009; Branco & Valsiner, 1997, 2008; Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 1987, 1989, 2007). Partindo de uma visão holística e sistêmica do desenvolvimento humano, e compreendendo o mesmo como um processo de transformação qualitativa que acontece com base nas interações do indivíduo com seu ambiente, a perspectiva sociocultural construtivista enfatiza a natureza inerentemente social do desenvolvimento do ser humano que acontece, particularmente, no contexto das relações que o mesmo estabelece com os diferentes indivíduos e grupos sociais, em situações e contextos culturais determinados, e em momentos sócio-históricos específicos (Valsiner, 1989, 2007).

Sendo assim, a perspectiva sociocultural construtivista parte do pressuposto teórico da sociogênese, e enfatiza que o mesmo não deve ser entendido de forma reducionista, pois as funções e características psicológicas do indivíduo não são um simples produto do ambiente sociocultural. Entre o indivíduo e a sociedade existe uma relação dialética, complexa e dinâmica, na qual o indivíduo e a sociedade se constituem e se transformam mutuamente. Tanto a sociedade e a cultura são importantes e participam do desenvolvimento do indivíduo, como este último tem um papel ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e nas transformações do contexto sociocultural em que vive e se desenvolve.

Neste ponto, e com intuito de ressaltar o caráter não reducionista da sociogênese no contexto sociocultural construtivista, retomamos uma das críticas realizadas por Vygotsky (1989) à forma como o construtivismo aborda a importância das relações sociais no desenvolvimento da criança, e especificamente no desenvolvimento da moralidade. Segundo Vygotsky (1989), o construtivismo negligencia o impacto da atividade organizada socialmente no desenvolvimento dos processos cognitivos, uma vez que considera as interações sociais de forma geral e de forma desvinculada da atividade nas quais as mesmas acontecem. O construtivismo fala da importância das relações sociais, mas não investiga tais relações e não dá importância das atividades e organizações sociais, fato pelo qual trata a socialização como uma mera interação e comunicação entre 'mentes'. Para Vygotsky (1989), a socialização da criança acontece no contexto de uma prática e realidade social que a definem de certa forma, ao mesmo tempo em que a prática e realidade social são definidas pela socialização.

No marco da perspectiva sociocultural construtivista, alguns conceitos teóricos específicos são importantes para compreender a relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, assim como o

caráter não determinista do pressuposto sociogenético. Conceitos teóricos que são, também, um legado fundamental da obra de Vygotsky (1960/1987).

O primeiro desses conceitos é a *separação inclusiva*. O conceito apresentado por Valsiner (1989) e Valsiner e Cairns (1992), refere-se à interdependência de ‘opostos aparentes’ dentro de um mesmo sistema interativo. Os ‘opostos aparentes’ se inter-relacionam e, ao mesmo tempo, mantêm a sua independência. No caso do indivíduo e da sociedade, podemos especificar que a sociedade tem um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, que, por sua vez, não deixa de participar de forma ativa e criativa no seu próprio desenvolvimento e na constituição e reconstituição do social. E isto nos leva ao conceito de *bidirecionalidade* do processo de ‘transmissão’ da cultura, central para a abordagem sociocultural construtivista.

Outros dois conceitos importantes são os conceitos de *internalização* e *externalização*, que se referem aos mecanismos e formas em que o inter-psicológico se torna intra-psicológico e vice-versa. Os conteúdos socioculturais que se manifestam e se transmitem são coconstruídos através das interações e relações sociais, são *internalizados de forma ativa pelo sujeito* e a partir de suas próprias experiências, sua história de vida e a afetividade que esses conteúdos socioculturais suscitam. Dessa forma, o social que se manifesta nas relações se torna individual adquirindo um caráter único, singular e subjetivo.

O processo de externalização pode ser entendido como um processo no sentido contrário, que ressalta a possibilidade de participação ativa do sujeito na sociedade e explica as mudanças sociais e históricas no percurso filogenético da espécie humana.

Palmieri e Branco (2004) explicam que a internalização dos conteúdos socioculturais é orientada por diversos fatores motivacionais e afetivos que selecionam e priorizam aspectos socioculturais a serem internalizados, assim como influenciam a forma em que os mesmos são internalizados. Essa seleção não é realizada necessariamente de forma intencional, mas refere-se aos significados que o indivíduo atribui aos aspectos socioculturais, envolvendo uma multiplicidade de sentidos pessoais. Os fatores motivacionais e afetivos também têm um papel fundamental na externalização dos significados subjetivos, tanto na seleção do que é externalizado como na forma em que é externalizado.

Os conceitos de internalização e externalização têm um papel primordial para a compreensão do desenvolvimento moral, uma vez que eles se referem à apreensão, ressignificação e expressão das normas, concepções, crenças e valores morais, tanto em nível individual como social. Além disso, os dois conceitos enfatizam a inter-relação das dimensões cognitiva, afetiva e comportamental, como explicitado por Palmieri e Branco (2004). Inter-relação esta que tem sido esquecida pela psicologia, na hora de abordar o tema da moralidade.

No contexto da abordagem sociocultural construtivista, o conceito de *cultura* é absolutamente central. É entendido como um conjunto de ferramentas, técnicas, procedimentos e artefatos (materiais e conceituais), que permitem que o indivíduo entenda, lide e interaja com o

mundo material e social, assim como que amplie o seu funcionamento psicológico. Este conjunto de artefatos não é imutável, mas um produto do cotidiano. Ou seja, a cultura é constantemente construída e reconstruída a partir das diversas experiências compartilhadas socialmente (Branco, 2009). Ao mesmo tempo em que a cultura tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento e socialização da pessoa, ela é modificada, como explicamos anteriormente, através dos mecanismos de externalização e internalização.

Para Valsiner (2007), o papel da cultura no desenvolvimento humano deve ser entendido a partir do conceito de *mediação semiótica*. Segundo o autor, entender a cultura como mediação semiótica pressupõe entendê-la como um contexto estruturado e caracterizado por um conjunto de significados específicos que dão sentido às ações do sujeito, e que possibilita a coconstrução pessoal e coletiva de objetivos, crenças e valores.

O conceito de mediação semiótica, além de abordar a relação entre desenvolvimento e cultura, enfatiza a importância de ver o papel das interações sociais no desenvolvimento da personalidade como um facilitador do desenvolvimento em uma certa direção. Essa noção de *orientador do desenvolvimento* é apontada por Valsiner (1989) como *canalização cultural*. De acordo com o princípio da canalização cultural, os valores culturais e padrões sociais compartilhados no contexto de uma cultura específica têm um papel fundamental no processo de desenvolvimento pessoal, mas não devem ser vistos como determinantes do mesmo, em função da *qualidade ativa* do sujeito. É essa ‘autonomia’ do sujeito, em sua relação com a cultura e no contexto de sua atividade semiótica, o que possibilita o ato criativo e transformador da pessoa e da sociedade (Valsiner, 2007).

O resgate do *caráter ativo* do sujeito pode ser entendido como uma característica fundamental de uma psicologia cultural inspirada nas teses de Vygotsky. Embora na obra deste autor não apareça com frequência e de forma explícita os termos sujeito, subjetividade e self, é importante ressaltar que, para Vygotsky (1994), a forma como o indivíduo experiencia emocionalmente uma situação específica está estreitamente relacionada com o tipo de significado, ou de entendimento, que ele tem dessa situação específica, significado que também varia em função do momento de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra (Vygotsky, 1994).

A perspectiva sociocultural construtivista também enfatiza o papel fundamental da *experiência afetiva* do indivíduo em seu desenvolvimento. Valsiner (1989, 2007) destaca, particularmente, a importância central do espaço subjetivo e do papel da afetividade na construção dos significados compartilhados culturalmente e internalizados em nível individual. De acordo com o autor, o conjunto de significados culturais compartilhados pelos diversos grupos sociais dos quais o sujeito participa (cultura coletiva) é internalizado pelo mesmo de forma única a partir da sua própria história de vida e de suas experiências emocionais, constituindo sua cultura pessoal.

Enfatizar a sociogênese, desde a perspectiva da relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, assim como reconhecer a autonomia do sujeito e o papel das experiências emocionais e



individuais no desenvolvimento humano, significa olhar o processo de transmissão da cultura pela perspectiva da bidirecionalidade. Ou seja, significa olhar o processo de transmissão da cultura a partir da possibilidade de participação conjunta de todos seus atores.

Na psicologia, diversas perspectivas teóricas, como a psicanálise e a teoria da aprendizagem social, têm abordado a transmissão da cultura como um processo unidirecional, no qual o sujeito tem um papel passivo diante da realidade sociocultural e de seus parceiros relacionais. De acordo com o modelo de transmissão unidirecional, os significados compartilhados socialmente são transmitidos por parceiros mais experientes, sendo papel do sujeito a absorção passiva dos conteúdos transmitidos, com o intuito de se adaptar à sociedade e ao ambiente. Este modelo enfatiza uma relação unidirecional e assimétrica que não abre o espaço para que o sujeito que ‘recebe’ a cultura se posicione.

O modelo bidirecional enfatiza a transmissão da cultura em sentido de ‘mão dupla’, assim como ressalta a participação ativa e criativa do sujeito que aprende. Ao mesmo tempo que a cultura é transmitida por parceiros mais experientes, o sujeito que aprende também tem a possibilidade de transmitir cultura e recriar os conteúdos a ele transmitidos. De acordo com Branco e Valsiner (1997), no modelo bidirecional de transmissão da cultura, o indivíduo produz constantes novidades psicológicas em seu processo de desenvolvimento, construindo, assim, a sua subjetividade e contribuindo para o desenvolvimento do outro e do contexto em que vive.

A adoção de uma perspectiva bidirecional do desenvolvimento e da socialização tem implicações importantes para o desenvolvimento da criança e para seu processo de educação. No contexto específico do modelo bidirecional, as mensagens culturais são ativamente comunicadas pelos adultos (e/ou parceiros mais experientes), e ativamente processadas pelas crianças, a partir de suas experiências individuais e de sua história de vida específica. Isto significa que tanto os adultos como as crianças devem ser entendidos como coconstrutores ativos e conjuntos de novos elementos culturais, assim como coconstrutores de seus próprios processos de desenvolvimento. A perspectiva bidirecional atribui grande importância e responsabilidade tanto à participação dos adultos como à participação das crianças nos processos interativos (Palmieri, 2003; Valsiner, 1989, 2007), enfatizando os papéis ativos dos adultos e da criança de forma simultânea.

A partir das ideias anteriores, podemos dizer que a perspectiva bidirecional implica, também, enfatizar a importância das relações e interações mais simétricas para o desenvolvimento humano. As relações simétricas são relações particularmente constituintes, uma vez que todos os envolvidos têm a possibilidade de contribuir e participar nos diferentes eventos sociais de forma coordenada, conjunta e co-operativa. Relações mais simétricas podem enriquecer as trocas sociais, uma vez que abrem o espaço para que os interlocutores saiam de seu respectivo ponto de vista, e possam compreender o ponto de vista alheio, assim como construir novas visões. Assim, pode-se concluir que a perspectiva bidirecional ressalta a importância não somente do conteúdo, mas também da qualidade das relações e interações sociais.

No caso específico do desenvolvimento moral, a adoção de uma perspectiva bidirecional implica ressaltar a importância e necessidade de relações simétricas que, de fato, abram o espaço para a participação ativa da criança em todas as situações que podem ser significativas para a construção da moralidade. Como a moral diz sobre a qualidade das relações humanas no sentido do respeito, do cuidado e da justiça, a própria relação simétrica se constitui um aspecto fundamental para o desenvolvimento moral.

A partir dos pressupostos básicos anteriores, a perspectiva sociocultural construtivista traz contribuições teóricas importantes para o estudo e compreensão da moralidade e do desenvolvimento moral. Estas contribuições vão da compreensão da natureza sociocultural e subjetiva da moralidade à ênfase do papel da comunicação e da metacomunicação no desenvolvimento das crenças e valores sócio-morais, passando por outros aspectos relevantes que abordaremos a seguir.

### **3.1. A Mútua Construção entre Valores e Práticas Socioculturais**

A natureza sociocultural do desenvolvimento e do funcionamento moral é intrínseca ao conceito de moralidade, por diferentes motivos. Em primeiro lugar, a moralidade é um construto sociocultural que, ao longo da história da humanidade, tem sido elaborado e estabelecido de formas diferentes e de acordo com os interesses dos diversos grupos sociais que convergem em um determinado contexto social e momento histórico (Vygotsky, 2004). Toda organização social tem uma moral, uma vez que todas as comunidades humanas são regidas por um conjunto de regras ou normas de conduta, e por proibições de vários tipos cuja transgressão acarreta sanções socialmente organizadas (La Taille, 2006). Por trás deste conjunto de regras existem crenças e valores sociais construídos culturalmente ao longo da história de cada comunidade (Lustosa, 2005).

Em segundo lugar, as diferentes dimensões e aspectos que compõem a moralidade têm sua origem nos relacionamentos interpessoais, fazendo parte, assim, do processo de socialização, que abrange a sociogênese do desenvolvimento integral da pessoa, e que acontece no contexto das práticas diárias de interação social (Branco, 2006). É no contexto dos relacionamentos e interações interpessoais, que a pessoa estabelece durante suas práticas diárias, que as concepções, crenças e valores morais compartilhados culturalmente são transmitidos e ressignificados de forma ativa pelo sujeito.

Em terceiro lugar, a moral se refere à forma como o sujeito se posiciona na relação com o outro e com a realidade onde está inserido. Sendo assim, a moralidade implica, necessariamente, na qualidade das relações que se estabelecem entre os sujeitos.

A moral se refere ao conjunto de normas, regras, concepções, crenças e valores sobre o ‘bem e o mal’, o ‘certo e o errado’, que motivam e canalizam ideias e ações do sujeito em relação a

um outro. Tradicionalmente, refere-se ao sentido do respeito, da justiça, do cuidado e da responsabilidade social. É um conceito complexo que abrange diferentes dimensões inter-relacionadas: a dimensão comportamental, a dimensão normativa, a dimensão valorativa e a dimensão motivacional (Freitag, 1997).

Como dito anteriormente ao apresentar a psicologia cultural, o conjunto de normas, concepções, crenças e valores morais podem ser entendidos como ferramentas e construtos socioculturais que são coconstruídos de forma ativa no marco das interações e relações sociais (Ratner, 2002; Rogoff, 2005; Shweder & Much, 1987; Valsiner, 2007; Vygotsky, 2004). Entretanto, essas interações sociais acontecem no contexto da atividade humana socialmente organizada. Sendo assim, as concepções, crenças e valores morais são coconstruídos no cotidiano das atividades e práticas socioculturais, onde o indivíduo participa e se relaciona.

Diferentes autores de perspectivas socioculturais, como Shweder e Much (1987) e Rogoff (2005), enfatizam a mútua construção das crenças e valores morais no contexto das atividades e práticas socioculturais.

Para Shweder e Much (1987), a aprendizagem da ordem moral do grupo social por parte das crianças acontece no contexto de eventos cotidianos nos quais as crianças recebem comentários morais, ou reações específicas, que indicam o que é bom ou mau, certo ou errado. As crianças apreendem os valores do grupo social à medida que participam das práticas culturais do mesmo. Para Rogoff (2005), o desenvolvimento moral também se dá a partir da vivência concreta da pessoa no contexto de práticas culturais específicas e do dia-a-dia, em situações educativas não necessariamente escolares. No contexto dessas práticas culturais as crianças são orientadas pelas concepções culturais de sua comunidade, sobre como os indivíduos devem se relacionar uns com os outros.

A perspectiva sociocultural construtivista enfatiza, porém, de maneira especial a natureza coconstruída das concepções, crenças e valores morais no contexto das atividades e práticas socioculturais, e acrescenta o papel do afeto e, especialmente, da motivação, nessa coconstrução. Afeto, emoção e motivação que também estão presentes na ação moral. O nível semiótico onde operam os processos de significação *constrói e é construído* pelo nível das atividades e interações sociais observáveis (Branco & Valsiner, 2008).

Esta última questão é fundamental, uma vez que no contexto da psicologia a dimensão motivacional da moralidade tem sido geralmente desconsiderada pelas perspectivas teóricas que se centram no estudo dos aspectos comportamentais e cognitivos da moral, o mesmo também ocorrendo no próprio âmbito da psicologia cultural (Branco, 2006). Retomando as ideias de Freitag (1997) sobre as diferentes dimensões que conformam o conceito de moral, é preciso enfatizar que a moralidade tem uma dimensão motivacional (afetiva) que se refere à causa do juízo (dimensão valorativa e cognitiva), que envolve uma ação moral (dimensão comportamental). Para compreender as dimensões valorativa e comportamental da moralidade, é fundamental conhecer os

motivos que sustentam o juízo e a ação moral da pessoa. Portanto, a dimensão motivacional da moralidade é de vital importância para a psicologia (Freitag, 1997) e deve ser considerada na sua inter-relação com as outras dimensões (Martins & Branco, 2001; Branco, 2006, 2012).

No contexto da perspectiva sociocultural construtivista, as crenças e valores morais são entendidos como significados compartilhados pelos diferentes grupos de referência do sujeito, que são ressignificados e internalizados pelo indivíduo a partir da multiplicidade de sentidos pessoais que ele atribui aos mesmos. Sendo assim, a abordagem sociocultural construtivista destaca a dimensão motivacional da moralidade, ressaltando sua importância e especificidades.

As crenças e os valores morais fazem parte da rede de significados pessoais reconstruídos pela pessoa (Rossetti-Ferreira, Amorin & Silva, 2004), organizam-se de forma sistêmica, e fazem parte do universo motivacional que está na base das ações humanas. Entretanto, como Palmieri e Branco (2004) ressaltam, o universo motivacional do indivíduo é um sistema complexo, dinâmico, original e subjetivo, que está constantemente sendo construído e reconstruído. As crenças e valores morais organizados no sistema motivacional orientam a ação do sujeito em uma direção específica, mas não determinam a mesma de forma fechada. Os fatores e aspectos da relação bidirecional que se estabelece entre o sujeito e o contexto sociocultural onde sua ação acontece também têm um papel importante no direcionamento de sua ação, assim como na reconstrução das crenças, dos valores morais, e na sua reorganização no sistema motivacional do sujeito. Crenças e valores não existem de forma estática e independente da relação bidirecional pessoa-contexto cultural. As crenças e valores “vão se constituindo e incorporando ao sistema motivacional da pessoa de forma contínua e transformadora, em função de perspectivas subjetivas que englobam as dimensões de passado, presente e futuro” (Palmieri & Branco, 2004, p. 196).

Além disso, é importante ressaltar a diferença conceitual entre crenças e valores, conforme colocado por Valsiner, Branco e Dantas (1997). Essa diferença conceitual se deve, principalmente, à *maior carga afetiva que está presente no conceito de valor*, que se conforma como um caso especial de orientação para crença. O ‘valor’ é mais estável em função de sua forte carga afetiva e do papel que ele desempenha nos processos de formação da identidade (Branco & Madureira, 2008). Os valores são significados importantes que nos constituem enquanto sujeitos, fazendo parte fundamental do self, e organizando o sistema motivacional do indivíduo de uma forma mais estável que as crenças.

Essa diferença entre os dois conceitos tem repercussões teórico-metodológicas para o estudo do desenvolvimento moral da criança. Como colocamos na justificativa deste trabalho, o conceito de valor sugere um enraizamento muito profundo em nível da própria concepção do self e da identidade pessoal (Branco & Madureira, 2008). Em função disso, o estudo do desenvolvimento moral da criança deve se centrar na compreensão das crenças morais que participam na ontogênese dos valores morais. O caráter dinâmico das crenças é mais expressivo em termos de possíveis

mudanças e transformações, o que não significa que os valores não possam mudar, mas que são mais resistentes à transformação, dada a sua proximidade com a noção de self.

Uma vez que as crenças e valores morais são transmitidos e ressignificados no contexto das relações e interações sociais, vale à pena ressaltar o papel fundamental da comunicação e, em especial, da metacomunicação, nesse processo.

A metacomunicação pode ser entendida como um nível da comunicação, no qual o objeto da comunicação é a qualidade da própria comunicação e da relação entre os participantes da interação. Tem como objetivo ou função principal a construção mútua de significados continuamente criados por parte dos participantes acerca de sua própria interação e/ou relação (Branco & Valsiner, 2004). Sendo assim, contribui de forma muito importante para a *interpretação dos significados diversos* que são construídos em conjunto nos processos comunicativos. A função da metacomunicação relacional é contínua e pode acontecer tanto através da linguagem verbal, como das interações não verbais que ocorrem de forma contínua ao longo dos episódios de comunicação. Os participantes da interação não só usam signos linguísticos, mas também gestos, posturas e movimentos corporais, ritmo da fala, entonação da voz, olhares e expressões faciais etc. Todos esses elementos têm um papel preponderante na atribuição de sentido à comunicação e, ao mesmo tempo, são fatores muito importantes para a co-regulação das ações dos participantes (Fogel, 1993).

A metacomunicação tem um papel fundamental para o desenvolvimento moral, uma vez que as crenças e valores morais podem ser transmitidos de forma peculiar através dos diferentes elementos que conformam o nível metacomunicativo. Por outro lado, também podem ser transmitidos crenças e valores morais ambíguos e contraditórios quando não existe articulação entre os diferentes níveis comunicativos. As crianças são bastante sensíveis aos sinais metacomunicativos e, inclusive às possíveis ambiguidades e contradições entre as mensagens e as metamensagens (Barrios & Branco, 2007).

Podemos concluir que a metacomunicação é uma comunicação sobre a comunicação, sendo que o nível relacional da mesma é aquele de maior importância para a psicologia (Branco, 2006), e para o desenvolvimento da moralidade, uma vez que o último tem a ver com o tipo e a qualidade das relações e interações pessoais. Por outro lado, as mensagens metacomunicativas também são importantes para o desenvolvimento da moralidade em função do papel constituinte que a comunicação, de forma geral, ocupa na dimensão psicológica da experiência moral. Sendo assim, a perspectiva sociocultural construtivista destaca, em especial, a análise da forma em que as pessoas comunicam e metacomunicam as crenças e valores morais que fazem parte de sua cultura pessoal e da cultura coletiva, nas atividades e rotinas do dia-a-dia. O conteúdo das metamensagens, em termos de crenças e valores morais, deve ser alvo constante de reflexão e crítica por parte do sujeito e, especificamente, por parte do adulto que lida e é responsável pela educação das crianças.

A importância da metacomunicação para o desenvolvimento moral da criança é ressaltada por diversos autores, inclusive de outras perspectivas teóricas. Para DeVries e Zan (1998), autoras da perspectiva construtivista, os adultos comunicam continuamente mensagens sociais e morais tanto quando dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos, como quando administram determinadas sanções para o comportamento das mesmas de forma ‘silenciosa’. As intervenções educativas dos adultos estão carregadas de mensagens não verbais que ‘falam’ sobre o tipo de relações (assimétricas e/ou simétricas) que eles estabelecem com as crianças. No contexto escolar, o tipo de relação adulto-criança, assim como as mensagens verbais e não verbais relativas às mesmas, fazem parte do clima sócio-moral da sala de aula e da escola. Clima sócio-moral que é percebido de várias formas pela criança e que, geralmente, faz parte do currículo oculto (não explícito) que se veicula no contexto educativo.

Para Tappan (1992), autor de orientação construtivista social, as mensagens que os educadores (em especial pais e professores) transmitem à criança podem perpetuar normas culturais nocivas, estereótipos e ideologias de forma inconsciente. Um exemplo disto podem ser os preconceitos em relação à diversidade da subjetividade humana, transmitidos de forma quase imperceptível em metamensagens contrárias ao discurso inclusivo, aparentemente predominante. Em função disso, é importante que os educadores tomem consciência das ‘vozes ou linguagens morais’ que perpassam a interação e a comunicação deles com a criança.

Como explicitamos no capítulo anterior, Vygotsky (2004) resalta o papel da metacomunicação no desenvolvimento e educação moral, ao enfatizar a importância da qualidade das interferências educativas. De acordo com o autor toda interferência educativa que, de forma imperceptível, realce os erros e fracassos da criança só pode desenvolver, no contexto da moralidade, o medo de errar e de fracassar perante o grupo social. Segundo o autor, é fundamental que os professores realizem interferências de qualidade nas questões educativas da criança, evitando aquelas que se encaminham na direção de um discurso moralizador ‘vazio’ que não se sustenta nas ações dos sujeitos.

Por todas as questões até aqui explicitadas, a perspectiva sociocultural construtivista resalta a importância, para o estudo científico do desenvolvimento moral, da análise e compreensão das crenças e valores morais construídos e veiculados no contexto das práticas socioculturais nas quais o sujeito participa, assim como, a análise e compreensão dos processos comunicativos e metacomunicativos através dos quais as ditas crenças e valores morais são veiculados. No caso específico do estudo do desenvolvimento moral da criança, a perspectiva sociocultural construtivista sublinha a necessidade de analisar e compreender as crenças morais que participam na ontogênese dos valores morais em construção. Estes temas têm sido pouco considerados no contexto da psicologia como um todo e, especialmente, no contexto da psicologia do desenvolvimento, apontando assim para a necessidade de novas pesquisas.

### 3.2. Questões Teórico-Metodológicas e a Necessidade de Novas Pesquisas

Estudar o desenvolvimento moral a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva sociocultural construtivista significa, em primeiro lugar, não adotar categorias estáticas, estruturais e universais no processo de investigação e como explicação para os fenômenos relativos ao funcionamento moral do sujeito (Martins & Branco, 2001). As categorias e unidades de análise durante o estudo devem ser uma construção dialógica entre o investigador e o fenômeno estudado, tendo como base a dinâmica da realidade sociocultural onde o fenômeno se apresenta, e a singularidade dos sujeitos investigados. Sendo assim, a perspectiva sociocultural construtivista, ao estudar o fenômeno da moralidade, não procura a elaboração de questões genéricas nem generalizáveis, mas uma compreensão contextualizada e singular do fenômeno, com grande potencial teórico, e capaz de considerar os aspectos macrosistêmicos que nele se apresentam.

Seguindo a ideia anterior, devemos explicitar que a perspectiva sociocultural, como a maioria das abordagens de orientação cultural, estuda o desenvolvimento da moralidade no contexto da atividade humana, considerando a relação dialética entre a atividade socialmente organizada e a participação ativa do sujeito (atividade da pessoa) na mesma.

Estudar a moralidade no contexto da atividade socialmente organizada implica, para o processo investigativo, o uso de métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa que permitam compreender e analisar como o funcionamento da moralidade se apresenta no cotidiano, de forma 'natural'. Um dos métodos e procedimentos mais enfatizados por diferentes pesquisadores (e.g. Martins, 1995; Packer & Richardson, 1991; Rogoff, 2005) é a observação naturalística das atividades e práticas socioculturais e das interações que nelas acontecem.

Além disso, é importante sinalizar que o estudo da moralidade no contexto das práticas socioculturais, quando combinado com o estudo da narrativa das pessoas frente às questões e dilemas morais, permite compreender as possíveis divergências entre a ação moral e o juízo/julgamento moral. Divergências que têm se constituído uma problemática para o estudo do desenvolvimento moral, de acordo com estudiosos do tema (e.g. La Taille, 1992; Lourenço, 1998; Piaget, 1932/1994).

Divergências relacionadas à visão que as pessoas têm sobre a moralidade e o desenvolvimento moral, também, podem ser compreendidas quando analisada a prática sociocultural do cotidiano e a elaboração discursiva sobre a mesma.

Em um estudo sobre o desenvolvimento moral no contexto da Educação Infantil (Barrios, 2009), foram constatadas divergências entre a prática pedagógica do contexto escolar estudado e a elaboração discursiva dos profissionais do mesmo. A maioria dos educadores entrevistados ressaltou a importância dos conflitos interpessoais para o desenvolvimento da moralidade. De acordo com eles, os conflitos interpessoais abrem o espaço para o desenvolvimento de habilidades sociais de resolução dos mesmos por parte das crianças envolvidas. No entanto, na prática

pedagógica do dia-a-dia foi constatada a tendência a eliminar as situações de conflito, através da intervenção assimétrica dos educadores. Nesse contexto, as crianças não tinham, de fato, a possibilidade real de desenvolver habilidades sociais para a resolução autônoma de seus conflitos interpessoais.

Além das questões anteriores, a perspectiva sociocultural construtivista aponta a importância do estudo minucioso das interações sociais para a compreensão do desenvolvimento moral, em função do seu papel na coconstrução das crenças e valores morais, e de seu caráter dinâmico e complexo.

O estudo da elaboração discursiva dos sujeitos, a partir do seu contato com o universo de crenças e valores morais transmitidos e ressignificados culturalmente, também é uma questão teórico-metodológica fundamental no marco da abordagem sociocultural construtivista.

Como especificamos na justificativa de nosso trabalho, o interesse pelo estudo do desenvolvimento moral não é novo no marco da psicologia contemporânea. Cada vez mais, o tema é abordado em estudos a partir de diferentes perspectivas teóricas. No entanto, a perspectiva construtivista continua orientando a maioria das pesquisas e estudos relativos ao desenvolvimento da moralidade. Esta perspectiva estuda a moral, como vimos em capítulo anterior, a partir de categorias universais, ressaltando a dimensão cognitiva, e desconsiderando como a cultura participa da construção das normas, crenças e valores morais dos grupos sociais.

Além disso, a grande maioria das pesquisas realizadas não considera as próprias experiências do sujeito nos contextos socioculturais. Os estudos se centram no papel que a educação tem no desenvolvimento moral (e.g. Araujo, 1996; Azevedo, 2004). Outros procuram a compreensão das concepções sobre questões de moralidade como regras e virtudes morais, ou o reconhecimento do nível de desenvolvimento moral alcançado pelo sujeito (e.g. Ardilla-Rey & Killen, 2001; Biaggio, 1983; La Taille, 2001; Martins, 1995).

Nesse panorama, não podemos deixar de sublinhar a necessidade de investigações mais amplas que procurem compreender o papel da cultura e, sobretudo, das práticas socioculturais e da comunicação e metacomunicação, na ontogênese das crenças e valores morais veiculados no meio social onde vivemos. Enquanto a psicologia se preocupa com o estudo de um nível ideal de desenvolvimento moral, na prática social da vida cotidiana se veiculam crenças e valores contrários a esse nível ideal, e que apontam para o desrespeito e a negligência na relação com o outro. É importante investigar as crenças e valores morais ancorados nas diferentes histórias de vida do sujeito e de seus grupos de referência, assim como nas suas experiências emocionais relevantes.

Pesquisas mais amplas deverão considerar as dimensões psicológicas interdependentes (cognição, emoção e ação intencional) presentes na moralidade, assim como o papel das práticas socioculturais e dos processos comunicativos na construção das crenças e valores morais, o que tem sido enfatizado por diversos autores, especialmente de orientação cultural.



Martins (1995) fala da necessidade de realizar pesquisas sobre as concepções morais das crianças em estreita relação com as interações e eventos sociais onde elas são construídas. Outros autores como Packer e Richardson (1991), Rogoff (2005) e Ratner (2002) ressaltam a importância de contextualizar o estudo da moralidade e do desenvolvimento moral na ação e atividade humana, pois é nesse contexto onde a moralidade se constrói e concretiza. Ratner (2002), seguindo as ideias de Vygotsky (1960/1987), sublinha que a atividade humana não expressa características pré-formadas e ‘naturais’ do funcionamento psicológico do indivíduo. A atividade socialmente organizada, pelo contrário, é o contexto onde essas características do funcionamento psicológico são geradas. Sendo assim, o estudo do funcionamento moral deve procurar elucidar suas características em sua inter-relação com o contexto social organizado que o gera. Ratner (2002) também explica a importância de investigar o julgamento moral a partir do entendimento de outros conceitos culturais relacionados, e que são fundamentais para o sujeito específico que emite o julgamento.

Embora a necessidade de novas pesquisas a partir de pressupostos teórico-metodológicos socioculturais tenha sido ressaltada de diversas maneiras, a questão não tem recebido a atenção que merece. Como colocado por Branco (2003, 2006), são poucos os estudos sobre os processos de socialização (menos ainda sobre o desenvolvimento moral) nas práticas socioculturais cotidianas, e sobre o papel crucial dos processos de comunicação e metacomunicação na ontogênese das crenças e valores morais.

Além disso, Branco (2006) sublinha que a importância e necessidade dessas novas investigações não só têm valor teórico, mas também têm valor prático em função de suas implicações e contribuições para as possíveis transformações no nível social. Esta questão é vital quando relacionada ao contexto escolar que é, por excelência, um espaço de socialização e desenvolvimento, e que tem a importante função social de educar cidadãos conscientes de sua inter-relação e responsabilidades uns para com os outros, e para com a sociedade na qual todos nós vivemos.

## **CAPÍTULO 4 - O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO MORAL**

A perspectiva sociocultural construtivista sublinha que o processo de desenvolvimento e socialização acontece em variados contextos (família, escola, grupos de pares) que são extremamente significativos para o desenvolvimento. É nesses contextos que as mensagens culturais são ativamente comunicadas, interpretadas e ressignificadas, tanto de forma coletiva como pessoal, através da diversidade de interações que neles se estabelecem (Valsiner, 1989, 2007). É isto que ocorre em relação às crenças e valores morais, bem como aos padrões de ação moral observados em contextos culturais determinados.

Dentre os contextos acima ressaltados, a escola se destaca como contexto fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que participa da transmissão e da construção do conhecimento culturalmente organizado, além de ser um espaço de socialização privilegiado (Dessen & Polonia, 2007). No contexto escolar, a criança tem a possibilidade de estabelecer interações e relações complexas, tanto com adultos como com outras crianças de diversas faixas etárias, níveis de desenvolvimento e características diferenciadas. É no contexto dessa rede de interações e relações complexas que se veiculam, negociam e recriam significados culturais compartilhados pela sociedade, de forma geral, e pelos diferentes grupos sociais que convergem no espaço escolar (Palmieri, 2003).

O contexto escolar se constitui, assim, em um microsistema social onde a criança estabelece relações e interações cruciais para o seu desenvolvimento integral, e onde se criam e se recriam questões sociais fundamentais para a formação do cidadão. Embora a escola priorize as atividades educativas formais que visam o desenvolvimento cognitivo, ela também é um espaço de desenvolvimento afetivo e social, uma instituição com uma função social que vai muito além da transmissão e construção de conteúdos cognitivos formais.

Muitas vezes, em função da ênfase nas atividades educativas formais que privilegiam a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e/ou curriculares, a escola negligencia ou esquece a sua função socializadora e social. Se por um lado, o processo de socialização das crianças não é levado em consideração pelos educadores, por outro, a escola não se visualiza como um espaço ou instituição fundamental para a formação de cidadãos autônomos e participativos, nos diferentes contextos sociais. Em diversas pesquisas, estas questões têm surgido de forma recorrente e preocupante (e.g. Barreto, 2004; Barrios, 2009; Lima, 2000; Madureira, 2007; Neves Pereira, 2005; Palmieri, 2003; Salomão, 2001; Tacca, 2000).

Salomão (2001) realizou um estudo sobre a coconstrução de crenças e valores sociais no contexto das interações professora-alunos do Ensino Fundamental. A autora analisou as interações de uma professora com seus 26 alunos da 1ª série (hoje, segundo ano), identificando a presença constante de um padrão de relacionamento e interação que promoviam a competição e o individualismo entre as crianças da turma. No contexto estudado por Salomão (2001), a

organização das atividades, os padrões de interação entre a professora e os alunos, assim como a presença de um padrão comunicativo e metacomunicativo de contradição e ambiguidade, impediam a clareza e o desenvolvimento de padrões de interação e motivação sociais mais saudáveis, consistentes e autônomos entre as crianças.

Palmieri (2003) também estudou a coconstrução de crenças, valores sociais e de padrões de interação social no contexto de duas instituições de Educação Infantil. A pesquisa realizada pela autora também revelou uma tendência para o incentivo da competição e do individualismo entre as crianças. Esta tendência esteve presente, tanto na organização das atividades, nas interações professora-alunos, como na elaboração discursiva das duas educadoras entrevistadas.

Em estudos anteriores sobre o desenvolvimento moral no contexto escolar (Barrios, 2009), 10 educadores atuantes na Educação Infantil foram entrevistados e questionados sobre o papel da escola em relação ao desenvolvimento moral da criança. De acordo com os entrevistados, a escola deve contemplar o desenvolvimento moral da criança no sentido de transmitir regras, limites claros e valores morais corretos no cotidiano das atividades. Entretanto, ao falar sobre o que pode ser considerado certo ou errado moralmente, os entrevistados colocaram exemplos que podem ser categorizados como convenções sociais e não necessariamente como questões relativas à moralidade: não falar palavrões, saber se comportar em diferentes ambientes, pedir para ir ao banheiro, falar em voz baixa, etc. De acordo com a totalidade dos entrevistados, várias instâncias (família, escola, comunidade, sociedade) podem participar no processo de desenvolvimento moral da criança. No entanto, o desenvolvimento moral é uma tarefa por excelência da família, seja porque a família é o contexto mais importante e de referência para a criança, seja porque a criança passa a maior parte do seu tempo com ela. É a família que deve estabelecer os padrões de comportamento e as principais regras morais que a criança deve seguir. No contexto escolar investigado, segundo os professores, o papel da escola deve se restringir a transmitir e fornecer à criança algumas regras e limites específicos e necessários para o convívio harmônico, sobretudo, quando a família não o faz. Nenhum dos entrevistados se referiu ao desenvolvimento moral como o desenvolvimento de um posicionamento crítico e autônomo frente à realidade sócio-moral, composta por dilemas e situações de atribuição de responsabilidade social. A preocupação com a formação ética do cidadão não esteve presente na elaboração discursiva dos profissionais entrevistados, e somente um dos educadores entrevistados se referiu à relação entre a ética e a moral.

Estudar o desenvolvimento moral no contexto da escola não só permite a compreensão científica do papel que o sistema educacional tem desempenhado em relação a este desenvolvimento, como também permite sinalizar a importância e necessidade de uma reestruturação desse papel, através de caminhos pedagógicos voltados, de fato, para a promoção do desenvolvimento integral do sujeito. Autores como Piaget (1932/1994), Puig (1998) e Kohlberg (1981) têm ressaltado a importância de uma educação moral que procure o desenvolvimento de um

pensamento que permita juízos e ações morais voltados para o social ou coletivo, desde a perspectiva da justiça e da equidade social. Esse desenvolvimento deve ser estimulado a partir da resolução de conflitos, problemas e dilemas sócio-morais, nos quais os sujeitos tenham a possibilidade de confrontar e refletir sobre seus próprios valores, os valores dos outros e da sociedade (Souza & Araujo, 2012).

No caso específico do desenvolvimento moral, a reestruturação do papel da escola se torna primordial, tanto pela forma como este ali ocorre, como por sua profunda inter-relação com temas de grande relevância social, como a questão da violência, da disciplina, do bullying, da construção de uma cultura de paz, da ética e da cidadania. Temas que têm sido abordados nas discussões educacionais e pesquisas atuais (e.g. Cantini, 2004; Senna Pires, 2007; Senna Pires & Branco, 2008; Serrano, 2002). Na base de todos esses temas e/ou questões subjazem as crenças e valores morais compartilhados socioculturalmente e coconstruídos socioculturalmente pelos sujeitos em interação.

O desenvolvimento moral, por sua natureza sociocultural, faz parte do processo de socialização da criança. A escola é um vasto mundo de relações e interações pessoais, e é no contexto dessas interações pessoais que se veiculam os significados, crenças e valores socioculturais (e morais), que são ressignificados de modo único pela pessoa em desenvolvimento (Valsiner, 1989, 2007), seja de forma planejada ou não. Sendo assim, podemos dizer que o conjunto de relações e interações pessoais que se estabelecem no contexto escolar, assim como o universo de valores que se veiculam através destas relações fazem parte do chamado currículo oculto (Branco & Mettel, 1995) que pode ser entendido como um conjunto de fatores não programados que têm forte influência nas experiências vivenciadas pelas crianças em sua rotina escolar. A finalidade, os mecanismos e efeitos do currículo oculto são geralmente desprezados ou desconhecidos pelos educadores (Branco, 1989, 2003; DeVries & Zan, 1998). No entanto, o seu estudo é fundamental para a compreensão do desenvolvimento moral.

Para Branco (1989), dentro do currículo oculto aparecem diversos aspectos da educação e do desenvolvimento que são negligenciados ou que não aparecem como objetivos específicos e primordiais da escola, mas que estão presentes no cotidiano da instituição. O currículo oculto abrange tanto a maneira pela qual o professor estrutura as situações de aprendizagem (atividades e rotina), como as diferentes formas e padrões de relacionamento que se estabelecem entre o educador e as crianças. Ou seja, o currículo oculto abrange a função socializadora da escola, sendo que o termo 'oculto' se refere ao fato de ser essa função socializadora, na maioria das vezes, ignorada pelos educadores, criando-se um conflito não intencional entre os objetivos e a ação pedagógica.

Em pesquisas anteriores sobre o tema (Barrios, 2009), foi possível constatar o espaço do desenvolvimento moral no currículo oculto da escola, através das inconsistências entre a elaboração discursiva dos educadores entrevistados e suas ações pedagógicas. A maioria dos

profissionais entrevistados se referiu à moral como um conjunto de ações, normas e valores voltados para o bom convívio humano, ressaltando aspectos importantes relativos à qualidade da interação entre as pessoas. Entretanto, na ação pedagógica desses profissionais, os conceitos de moral e de desenvolvimento moral ficaram restritos ao conceito de disciplina. A ação pedagógica estava voltada para a transmissão unilateral de um conjunto de regras e crenças que tinham como objetivo ulterior a organização, segurança e controle do comportamento das crianças nos diferentes espaços da escola. As situações do cotidiano que podiam ser relevantes para o desenvolvimento moral, como por exemplo, os conflitos interpessoais, não eram aproveitadas pelos educadores no sentido de promover a reflexão sobre crenças e valores morais e pró-sociais, ou de padrões de interação pautados no respeito e no cuidado para com o outro. Nessas situações, a intervenção educativa esteve voltada para transmitir regras e normas (limites) sobre o que as crianças podem e não podem fazer, muitas vezes sustentadas por sanções que retiravam as crianças das atividades e do convívio social. Em duas atividades planejadas e realizadas, por um dos educadores, com o objetivo específico de promover discussões sobre questões morais entre as crianças, foram apresentadas várias regras relacionadas com a segurança, a saúde das crianças, bem como regras relacionadas a tarefas de destreza física que estavam aquém das possibilidades reais do grupo, em função de sua faixa etária. As regras que, de alguma forma se relacionavam com a moral, foram bem poucas, sendo ainda apresentadas e interpretadas de forma desconexa de seus aspectos morais e sociais.

Neste ponto, é importante enfatizar que, ao assinalar a localização do desenvolvimento moral no currículo oculto da escola e a necessidade de uma reestruturação dessa questão, não estamos advogando a favor de uma educação moral centrada na transmissão unilateral de normas e valores morais e/ou formação de virtudes e habilidades sócio-morais desvinculadas da realidade sócio-moral na qual as crianças estão imersas. Não se trata de forma alguma de uma educação moral imposta verticalmente que, muitas vezes, usa como caminhos pedagógicos o ‘sermão moral’, a ‘recompensa’ e a ‘sanção’, enfatizando as possíveis ‘falhas’ dos comportamentos sociais e morais da criança. Como colocado por Vygotsky (2004), esse tipo de educação moral pode levar à aprendizagem de comportamentos morais ‘adequados’, mas não necessariamente ao desenvolvimento de uma motivação moral, pautada no respeito e responsabilidade genuína para com o outro.

Ao assinalar a possibilidade da promoção do desenvolvimento moral como objetivo social a ser trabalhado transversalmente no currículo escolar, estamos advogando a favor de uma educação que privilegie a participação ativa da criança na coconstrução de normas, crenças e valores morais. Uma educação que considere os aspectos do contexto escolar que são significativos para o desenvolvimento da moralidade, aproveitando os mesmos como espaço de aprendizagem e desenvolvimento. Desses aspectos, enfatizamos especificamente o processo de coconstrução e possível internalização de regras e normas sócio-morais diante de situações de conflito

interpessoal, e de situações que envolvam a motivação social no sentido da justiça, da ajuda, da empatia e da cooperação. Estes aspectos têm sido ressaltados por diversos autores (e.g. Branco, 1989, 2009; Branco & Mettel, 1995; DeVries & Zan, 1998; Eisenberg & Mussen, 1989; Hofman, 2007; Killen & Nucci, 1995; Palmieri, 2003; Piaget, 1932/1994; Rey & Martinez, 1989; Salomão, 2001; Selman, 1980; Turiel, 2002; Valsiner & Cairns, 1992) como primordiais para o desenvolvimento e educação social e moral da criança.

Ao abordar o estudo do desenvolvimento moral, é importante considerar a dimensão normativa da moralidade que, segundo Freitag (1997), abrange todo um conjunto de regras e normas que determinam, em nível sociocultural, o que é considerado justo e correto na interação com as outras pessoas. Essas regras ou normas podem orientar de forma mais estável as ações e interações em função de sua importância para o convívio social, e são aprendidas no contexto de eventos cotidianos nos quais as crianças recebem comentários sobre o que é certo ou errado na interação com o outro (Rogoff, 2005).

Para Valsiner (2012), as regras e normas sociais, e também morais, são ferramentas ou construtos culturais coconstruídos e internalizados no contexto das interações concretas entre indivíduos, não sendo absolutos, mas dinâmicos. As regras e normas, como construtos socioculturais, emergem dos processos bidirecionais de transferência cultural, que implicam a constante decomposição e recomposição das mensagens comunicativas à medida em que estas são negociadas e ressignificadas, tanto em nível individual como coletivo.

Mesmo quando as gerações mais velhas (pais, professores, etc.) tentam transmitir as regras e normas de forma unilateral para crianças e adolescentes, essas pessoas mais jovens analisam ativamente todas as informações culturais recebidas e as transformam em nível individual (Valsiner, 2012). Ou seja, mesmo quando os adultos tentam canalizar o desenvolvimento das pessoas mais jovens segundo regras e normas previamente estabelecidas e transmitidas de maneira unilateral, o desenvolvimento acontece de forma singular, criando-se novidades que podem variar de uma pessoa para outra, mesmo que se assemelhem a fenômenos socialmente conhecidos.

Entretanto, o ideal é que a transmissão de regras e normas culturais aconteça de forma bilateral com todos os participantes negociando de forma implícita e transformando ativamente as mensagens culturais. Quando as regras e normas são discutidas no contexto do grupo, os sistemas pessoais de normas têm a possibilidade de tornar-se coletivamente coordenados, assim como as regras e normas coletivas podem ser transformadas segundo as necessidades dos membros do grupo (Piaget, 1932/1994; Valsiner, 2012).

Como colocamos no começo do capítulo, na maioria das escolas as regras e normas são transmitidas para o aluno de forma unilateral e assimétrica, com o objetivo de manter a organização da rotina escolar e a disciplina. Essa postura da escola frente ao possível processo de internalização de regras e normas morais tem sido alvo de reflexões e críticas de autores como Araujo (1996), Branco (2009), DeVries e Zan (1998), Lima (2000) e Salomão (2001), que questionam a

efetividade desse recurso educativo quando se pretende o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica, por parte do sujeito, frente às regras, normas e valores socioculturais, assim como uma postura autônoma em nível moral.

A partir das ideias anteriores, ressaltamos a importância da participação ativa das crianças no processo de construção e reconstrução das regras e normas morais que vão reger suas interações no contexto da sala de aula. Também enfatizamos a importância de que essa construção e reconstrução aconteçam de forma conjunta, uma vez que os seres humanos estão envolvidos na reconstrução constante de seus mundos intrapsicológicos a partir da troca de materiais semióticos com o ambiente e com os outros (Valsiner, 2012).

Além do possível processo de internalização de regras e normas mediante as negociações acima propostas, os conflitos interpessoais também são fundamentais para o desenvolvimento moral e tem um palco importante no contexto escolar. O termo conflito e sua relação com o desenvolvimento moral são aspectos abordados por diferentes perspectivas teóricas, como a psicanálise e o construtivismo, apresentadas anteriormente. Como colocamos na primeira parte de nossa fundamentação teórica, a psicanálise enfatiza o caráter conflitivo da relação do indivíduo com a sociedade e com a moral. O conflito entre diferentes forças afetivas e o conjunto de normas e regras sociais está na base da ação moral do sujeito e tem um papel fundamental na sua constituição. No caso do construtivismo, o conflito tem um papel fundamental, tanto para o desenvolvimento cognitivo, quanto para o desenvolvimento moral. É a partir da situação de conflito que o sistema em desenvolvimento perde o equilíbrio, precisando de novas acomodações em suas estruturas e esquemas. No âmbito da moralidade, o conflito interpessoal se constitui um espaço importante para que aconteça a descentração e o sujeito perceba e concilie pontos de vista diferentes dos seus. Tanto na perspectiva psicanalítica como na perspectiva construtivista, o conflito é compreendido como um processo importante para a constituição e desenvolvimento do sujeito. Entretanto, o conflito tem sido abordado de maneiras diferentes por outras perspectivas teóricas como a aprendizagem social, por exemplo, que o considera como resultante de comportamentos aprendidos, podendo ser problemático e sem impacto positivo sobre o desenvolvimento humano.

Segundo Valsiner e Cairns (1992), o conceito de conflito está no centro da maioria das estruturas teóricas da psicologia do desenvolvimento e das ciências sociais. Nessas estruturas teóricas, o conflito tem sido abordado a partir de diversos pontos de vista que ressaltam seus componentes ou aspectos emocionais, motivacionais, cognitivos, comportamentais ou interpessoais. Em meio a essa diversidade de componentes ou aspectos, estudados de forma fragmentada, a ênfase na visão do conflito como uma situação de incompatibilidade e de oposição é comum para a maioria das perspectivas teóricas. Visão que pode ter sua base no significado do termo conflito na linguagem de senso comum e que pode estar carregada de uma conotação

negativa, que pode obstaculizar a compreensão do conflito como processo fundamental para o desenvolvimento.

Na perspectiva sociocultural, Valsiner e Cairns (1992) afirmam que o termo conflito deve ser compreendido a partir do princípio da separação inclusiva, que enfatiza a interdependência de opostos aparentes dentro de um mesmo sistema interativo e permite uma compreensão dialética e abrangente dos mecanismos sistêmicos. A partir deste princípio, as partes do conflito em aparente oposição matam uma relação que permite construir novas organizações que podem ser importantes para o desenvolvimento. Sendo assim, os conflitos interpessoais podem ter um papel fundamental para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Segundo Valsiner e Cairns (1992), os conflitos sociais são inevitáveis e fundamentais para o indivíduo e para as relações nas quais ele se envolve e se desenvolve. O conflito deve ser visto como um mecanismo geral do desenvolvimento, que acontece no contexto das relações interpessoais, sejam elas harmônicas ou não.

Para outros autores como Jares (2002), o conflito é um fenômeno necessário para o crescimento e desenvolvimento, tanto do indivíduo quanto da sociedade, em função do seu papel para a construção de um convívio democrático. A forma como nos relacionamos e resolvemos os conflitos reflete a qualidade de nossa convivência. Sendo assim, conflito e convivência são duas realidades intrinsecamente unidas, mesmo que nossa tradição cultural as veja como antagônicas. Para Jares (2002), conviver significa viver uns com os outros respeitando determinadas normas, regras e valores que, por vezes, podem ser contraditórios ou não representativos das necessidades e interesses dos diferentes indivíduos e grupos sociais. Ou seja, a convivência está sempre ‘cruzada’ por relações de conflito que não precisam se constituir uma ameaça. Muito pelo contrário, o conflito pode ser o espaço de aprendizagem e desenvolvimento de todo um conjunto de habilidades, normas e valores sociais que permitam a sua resolução pacífica e, por tanto, a convivência. De acordo com Jares (2002), o conflito e a convivência são aspectos inseparáveis e circunstâncias em toda relação humana e em toda atividade educativa. A escola como contexto de socialização, constitui-se um espaço privilegiado para o surgimento e resolução de conflitos interpessoais, assim como para o desenvolvimento de uma motivação social construtiva que permita a boa convivência.

A motivação social, também, tem sido alvo de estudo e reflexão de diferentes autores (Branco, 2006; Hoffman, 2007; Palmieri, 2003; Salomão, 2001; Staub, 1989) em função de sua importância para o que se define como um bom convívio entre os seres humanos, e de sua inter-relação com a moralidade. De forma geral, podemos dizer que a motivação social abrange o conjunto de concepções, crenças e valores que podem orientar a ação e interação do sujeito em diferentes contextos sociais, tanto em um sentido construtivo como em um sentido não construtivo (Branco, 2006).



Para Eisenberg e Mussen (1989), quando os valores que motivam o comportamento estão centrados no bem-estar do outro, podem surgir ações de assistência, partilha e ajuda. Ou seja, podem surgir comportamentos pró-sociais definidos em função e a partir de suas consequências para outras pessoas. A empatia, definida como a capacidade de transpor e representar os afetos que determinados eventos evocam nos outros (Hoffman, 1990), está na base desses comportamentos pró-sociais. Segundo Eisenberg e Mussen (1989), a empatia estimula a tomada de perspectiva orientada para os outros e pode influenciar diretamente o nível de raciocínio moral do indivíduo, ou induzir objetivos valorativos associados a princípios morais. Para Eisenberg e Mussen (1989), o desenvolvimento moral e pró-social acontecem de forma integrada e têm como elementos fundamentais a motivação, a possibilidade de considerar a necessidade dos outros e a capacidade de perceber as potenciais consequências de uma ação.

De acordo com Hoffman (1990), a empatia é o motivador das ações morais, e deve ser diferenciada do que ele denomina de ‘preocupação simpática’. Segundo o autor, a simpatia pode estar orientada por compaixão e preocupações que podem não ser congruentes com as emoções dos outros. No entanto, a simpatia e a empatia são aspectos fundamentais do processo de socialização da criança, no qual a família e a escola têm papéis fundamentais.

Além das questões até aqui abordadas, a importância da formação do professor em relação ao desenvolvimento moral tem sido enfatizada por vários autores (Barreto, 2004; Barrios, 2009; Barrios, Marinho-Araujo & Branco, 2011; Dias, 2005; Jares, 2006; Longarezi, 2003; Serrano, 2002; Vinha, 2004). Essa formação não deve ficar restrita à transmissão pura e simples de conceitos e conhecimentos sobre questões referentes à moralidade. Como colocado por Serrano (2002), os professores estão imersos em uma complexa e dinâmica rede de relações sociais, lidando, constante e inevitavelmente, não só com questões sócio-morais das crianças, mas também com suas próprias questões. E como a moralidade, presente na vasta teia de interações e relações humanas, desenvolve-se ao longo da história de vida da pessoa, podemos dizer que os professores também se constituem sujeitos ativos do próprio desenvolvimento moral no contexto escolar. Este entrelaçamento – moral adulta e moral infantil – é um aspecto importante do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no interior da escola (Barrios, Marinho-Araujo & Branco, 2011).

A formação do professor em relação ao desenvolvimento moral deve ir além da simples transmissão de informações sobre o tema em questão. A formação inicial e, especialmente, a formação continuada, deve refletir o compromisso social e ético dos professores em relação à educação de cidadãos autônomos, críticos e participativos nas questões sociais do seu contexto cultural. No caso específico do desenvolvimento moral, isso se traduz em interações e práticas pedagógicas voltadas para o posicionamento ativo, criativo, crítico e democrático do sujeito em relação aos valores socioculturais prevalentes na sociedade (e seus múltiplos contextos), e ao desenvolvimento da empatia com relação às pessoas em geral.

### III – OBJETIVOS

O objetivo geral do estudo foi identificar e analisar aspectos relevantes do discurso, da argumentação e da dinâmica interacional de um grupo de alunos do quinto ano de uma escola pública do Distrito Federal e de seu professor, relacionados à questão do desenvolvimento moral entre as crianças e de sua promoção no ambiente escolar.

Foram analisadas as concepções e crenças morais apresentadas por crianças, entre nove e 10 anos de idade, e relacionadas ao tema da moralidade, no contexto de sessões estruturadas. Especificamente, foi analisado como estas crianças significam e ressignificam suas próprias experiências pessoais, e como significam questões dilemáticas colocadas para elas em sessões estruturadas pelo professor e em sessão de grupo focal organizada pela pesquisadora. Também foram identificados e analisados os possíveis significados das características do contexto escolar e das interações professor-alunos e aluno-aluno, observadas no contexto da sala de aula, tendo em vista a integração de dados registrados por procedimentos diferentes. O objetivo geral se desdobrou, assim, em cinco objetivos específicos:

- (a) Identificar e analisar, através de imersão etnográfica, interações sociais professor-alunos e aluno-aluno, no contexto das atividades do cotidiano escolar, que possam ser consideradas significativas para o desenvolvimento moral dos estudantes.
- (b) Identificar e analisar concepções e crenças morais das crianças no contexto de duas atividades estruturadas e planejadas pelo professor com o objetivo específico de discutir questões sócio-morais consideradas relevantes por ele.
- (c) Identificar e analisar concepções e crenças morais das crianças no contexto de uma sessão de grupo focal estruturada pela pesquisadora para favorecer a discussão do tema moralidade, onde as crianças foram solicitadas a discutir experiências pessoais relativas a regras e normas, conflitos interpessoais, e demais situações que considerem relevantes ao tema; nesta sessão, elas também foram convidadas a avaliar situações hipotéticas envolvendo questões de ordem moral do contexto escolar, significativas para elas, bem como a se posicionar diante de uma versão adaptada do “Dilema de Heinz” (Kohlberg, 1981), ao contexto sociocultural brasileiro e à idade das crianças.
- (d) Identificar e analisar, através de entrevista individual, concepções e crenças do professor da turma sobre questões de natureza moral, como o conceito de moral, desenvolvimento moral, o papel da escola, as atividades cotidianas desenvolvidas no contexto escolar e as sessões por ele estruturadas, visando o desenvolvimento moral das crianças.

- (e) Avaliar os padrões de consistência e inconsistência entre as elaborações discursivas das crianças, do professor e as interações sociais concretas professor-alunos e aluno-aluno observadas durante a pesquisa.

## IV – METODOLOGIA

### 1. Considerações Metodológicas

A perspectiva sociocultural construtivista apresenta um modelo de metodologia como processo cíclico, que envolve a participação ativa do pesquisador no processo de aproximação do fenômeno em estudo. Nesse modelo, os processos de pensamento e reflexão do pesquisador estão em contínua interação dialética com o fenômeno investigado levando, assim, à construção de novos conhecimentos científicos (Branco & Valsiner, 1997).

A relação dialética entre o pesquisador e o fenômeno em estudo implica na construção de uma metodologia adequada aos objetivos do projeto investigativo, sempre que a mesma seja clara, sistemática e flexível o suficiente para adaptar-se às diferentes etapas da pesquisa. Nesta visão, os procedimentos e instrumentos investigativos não são estabelecidos a priori de forma rígida, mas são construídos a partir da relação dialógica que se estabelece entre o pesquisador e o fenômeno, levando em consideração as informações e necessidades que surgem ao longo do processo de aproximação do objeto de estudo.

Entretanto, isso não significa uma desvinculação entre a metodologia e os aspectos teóricos anteriormente construídos. A teoria, assim como a natureza do fenômeno investigado, direciona de forma geral a construção dos procedimentos investigativos (Branco & Valsiner, 1997), que podem ser diversificados, e sempre necessariamente compatibilizados às questões que se pretendem estudar (Branco, 1993).

Uma vez que o presente trabalho se centra no estudo do desenvolvimento moral a partir dos pressupostos e construtos teóricos da perspectiva sociocultural construtivista, a metodologia utilizada deve:

- Considerar a natureza sistêmica e dinâmica do desenvolvimento moral, assim como a inter-relação entre as dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e motivacional da moralidade.

- Considerar a natureza sociocultural (sociogenética) da moral, enfatizando o papel ativo do sujeito no seu processo de construção.

- Considerar o papel fundamental das atividades socialmente organizadas que acontecem em contextos socioculturais específicos, assim como o papel constitutivo dos processos comunicativos e metacomunicativos para o desenvolvimento moral.

- Considerar o caráter criativo do processo de desenvolvimento moral, que se concretiza na emergência de novidades no funcionamento, ação e expressão moral do sujeito.

Todos esses aspectos são passíveis de análise através do estudo da microgênese que, no contexto sociocultural construtivista, aparece como um procedimento investigativo fundamental para o estudo do desenvolvimento moral.

## **2. A Análise Microgenética e o Estudo dos Processos de Desenvolvimento Moral**

Segundo Goés (2000), a análise microgenética tem uma matriz nos pressupostos teóricos e metodológicos desenvolvidos pela escola histórico-cultural. Vygotsky (1984), ao falar sobre o estudo do desenvolvimento humano, argumentou sobre a necessidade de estudar os processos e não os produtos, examinando sua dimensão histórica enquanto curso de transformação que abrange o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção futura. A preocupação com o estudo dos processos e da dimensão histórica levou a Vygotsky ao entrecruzamento dos estudos da ontogênese e da microgênese. Ou seja, estudava questões ontogenéticas, abrangendo diferentes faixas etárias, e se deslocava para outro nível de investigação que envolvia sessões examinadas nas minúcias de transformação das respostas dos sujeitos. Minúcias que não eram estudadas de forma isolada da experiência sociocultural do indivíduo. Dessa forma, o nível microanalítico da escola histórico-cultural propôs a busca de uma análise por unidades consideradas como instâncias de recorte que conservam as propriedades do todo que se pretende estudar e compreender (Goés, 2000).

A partir das proposições e dos estudos de Branco e Rocha (1998), Góes (2000), Siegler e Crowley (1991), Vygotsky(1984) e Wertsch (1998), a análise microgenética pode ser definida como a análise detalhada dos processos de desenvolvimento humano, através da identificação em nível micro das ações dos sujeitos e de suas relações interpessoais, dentro de um recorte temporal estabelecido pelo pesquisador e orientado para o exame das minúcias indiciais do fenômeno em estudo. Essas minúcias indiciais são examinadas levando em consideração o vínculo fundamental das mesmas com as dimensões semiótica, histórica e cultural.

Sendo assim, a análise microgenética tem como objetivo básico expor a dinâmica dos processos de mudanças e a origem (gênese) das transformações que neles acontecem, assim como o surgimento de novidades no percurso do desenvolvimento. É uma análise considerada ‘micro’ por se orientar para minúcias indiciais ou recortes específicos de eventos e contextos mais amplos. É genética porque busca relacionar os recortes específicos dos eventos para detectar a emergência de novidades e sua relação com a totalidade dos eventos e com outros planos da cultura e das práticas socioculturais (Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares-Silva & Oliveira, 2008), sendo particularmente útil em contextos estruturados para maximizar a ocorrência dos processos a serem estudados (Siegler & Crowley, 1991).

A análise microgenética também possibilita um entendimento amplo das estratégias comunicativas e metacomunicativas usadas pelos participantes das situações interativas. Especificamente, a análise de todos os sinais metacomunicativos facilita a compreensão da intencionalidade da ação dos sujeitos, assim como abre espaço para entender a possível interpretação que os sujeitos fazem desses sinais metacomunicativos, que orientam suas próprias

ações e interações e permitem a coconstrução de significados (Branco, 2012; Branco & Valsiner, 2004; Kelman & Branco, 2004).

Desde um ponto de vista teórico, a análise microgenética permite interpretar a comunicação como um processo dinâmico, no qual todos os participantes desempenham um papel igualmente importante, ressaltando a interdependência entre os indivíduos e os diferentes contextos socioculturais. De forma geral, podemos dizer que no contexto da microgênese a função central da linguagem é analisada além da simples expressão de ideias, é analisada em uma perspectiva de comunicação dialógica e em um fluxo bidirecional, com pessoas transformando e sendo transformadas através dela (Kelman & Branco, 2004).

Além das questões anteriores, podemos assinalar as múltiplas funções da análise microgenética, para o estudo do desenvolvimento dentro de ambientes como o contexto escolar. A análise microgenética possibilita o estudo da qualidade das interações sociais, e também possibilita detectar como essas interações facilitam ou dificultam os processos de aprendizagem (Palmieri & Branco, 2008; Kelman & Branco, 2004). Em estreita relação com a qualidade das interações sociais, é possível estudar as negociações que têm lugar no fluxo interativo entre professor-criança e criança-criança.

A dinâmica dessas negociações e as novidades que surgem a partir delas são de especial interesse para o desenvolvimento moral. Concepções, crenças e valores morais se veiculam, de forma peculiar, nas negociações relacionadas à resolução de conflitos interpessoais, e ao estabelecimento e modificação das regras sócio-morais dos grupos. Por outro lado, a qualidade das interações sociais é um aspecto fundamental da moralidade, que tem, em parte, um caráter contratual (Piaget, 1932/1994), e que também está relacionada ao compromisso com a dignidade da condição humana, integrando-a as dimensões psicológicas da cognição, da emoção e da ação intencional, sempre presentes na negociação com o outro.

Levando em consideração os aspectos abordados nos tópicos precedentes, tomou-se a decisão de utilizar metodologicamente a análise microgenética das atividades planejadas especificamente para promover discussões, entre as crianças, sobre temáticas relacionadas à moralidade, no contexto de sessões devidamente filmadas.

### **3. Método**

#### ***3.1. Participantes***

O estudo foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Para selecionar a escola estudada, estabeleceram-se três critérios: 1) pertencer ao sistema público de ensino do Distrito Federal; 2) atender crianças na faixa etária de nove a 10 anos; 3) demonstrar interesse em participar da pesquisa. Estes critérios de escolha foram

estabelecidos em função dos objetivos do estudo, e da necessidade de pesquisas que possam contribuir para o aprimoramento da educação pública.

Em um primeiro momento, participaram do estudo o grupo de professores e crianças do período vespertino da escola selecionada. A participação dos mesmos ficou restrita às sessões de observação de imersão etnográfica nos diferentes espaços da escola e nas diferentes atividades do dia-a-dia da instituição.

Após a etapa anterior, foi selecionada uma turma específica com crianças de nove a 10 anos para a identificação e análise das concepções e crenças morais das crianças no contexto de duas atividades estruturadas e planejadas pelo professor, com o objetivo específico de ‘promover discussões sobre temáticas relacionadas à moralidade’; e no contexto de uma sessão de grupo focal planejada pela pesquisadora, com o objetivo de discutir experiências pessoais relativas a regras e normas, conflitos interpessoais e, também, com o objetivo de avaliar situações hipotéticas envolvendo questões de ordem moral do contexto escolar que possam ser significativas para as crianças. Essa turma específica foi selecionada levando-se em consideração a indicação da escola, o interesse e consentimento do professor e dos pais das crianças para as filmagens que foram realizadas, bem como o interesse das crianças em participar da pesquisa e das diferentes atividades planejadas.

Na última fase da pesquisa, o professor da turma selecionada participou de duas entrevistas individuais semi-estruturadas e gravadas em áudio, que tiveram como objetivo principal identificar e analisar suas conceituações sobre questões de natureza moral.

O professor foi abordado diretamente em uma reunião realizada com a pesquisadora para apresentar a pesquisa, explicar seus objetivos, procedimentos e benefícios, assim como para convidá-lo para participar da mesma. Essa reunião aconteceu após o contato com a diretoria da escola.

As crianças que participaram da pesquisa foram abordadas diretamente em uma conversa, em sala de aula, devidamente planejada pelo professor e pela pesquisadora. Essa conversa foi realizada para apresentar a pesquisadora, explicar as atividades da pesquisa e convidar as crianças para participarem das filmagens. Os pais e responsáveis receberam uma comunicação por escrito, explicando a pesquisa, assim como, o termo de consentimento livre e esclarecido, que foi assinado por aqueles que autorizaram a pesquisa.

Todos os passos e critérios especificados acima foram planejados de acordo com o exigido pelas normas da Ética para Pesquisa com seres humanos. O projeto de pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética e aprovado em maio de 2010.

### 3.2. Equipamento e Materiais

No estudo foram utilizados uma filmadora digital, marca Sony, modelo DCR-SR220 e um computador para a filmagem e transcrição das sessões estruturadas e da sessão de grupo focal, que foram realizadas pelo professor e pela pesquisadora. Para registrar as entrevistas individuais com o professor foi usado um gravador, marca AIWA, modelo TP-M525.

De forma geral, a pesquisa contou com a elaboração e utilização de um diário de campo, de um protocolo, de um roteiro de orientação para a realização das atividades estruturadas por parte do professor, de um roteiro para a realização da sessão de grupo focal com as crianças, e de dois roteiros de entrevista com o professor. Esses instrumentos estão em anexo (ver Anexos I, II, III, IV e V) e serão explicitados, de forma mais detalhada, a seguir:

- a) *O protocolo utilizado para registro das sessões de observação de imersão etnográfica, e para a transcrição e análise das sessões estruturadas e filmadas* foi um protocolo elaborado e usado em pesquisas anteriores (Salomão, 2001; Tacca, 2000). O mesmo permite o registro detalhado das interações professor-alunos e aluno-aluno, assim como auxilia na análise qualitativa das mesmas. (Anexo I)
- b) *O roteiro de orientação para a realização das atividades estruturadas, por parte do professor*, teve como objetivo principal apresentar e esclarecer as diretrizes básicas das atividades a partir dos objetivos da pesquisa. O mesmo permitiu que o professor soubesse o que era esperado dele dentro do contexto do estudo, com o mínimo de direcionamento possível. Para a realização da segunda atividade estruturada foram sugeridos temas relacionados com a moralidade e presentes no convívio escolar, deixando que o professor selecionasse aquele que considerou importante. (Anexo II)
- c) *O roteiro da sessão de grupo focal com as crianças* foi elaborado a partir de informações obtidas em pesquisas anteriores sobre o desenvolvimento moral no contexto escolar (Barrios, 2009). Também foram levadas em consideração as informações obtidas através das sessões de observação de imersão etnográfica realizadas durante o estudo, assim como as sugestões das crianças que participaram da pesquisa. As crianças contribuíram, de forma significativa, com sugestões de situações do cotidiano escolar e de personagens para as mesmas. O roteiro foi composto por:
  - (1) Três dilemas morais hipotéticos baseados em situações sócio-morais características do cotidiano escolar;
  - (2) Uma versão adaptada do “Dilema de Heinz” (Kohlberg, 1981), por ser este um dilema pioneiro e um marco de referência para diferentes estudos do desenvolvimento moral (e.g. Gilligan, 1982; Ratner, 2002; Shweder & Much,



1987). O dilema pode suscitar discussões sobre temas como justiça e direitos humanos, além de oportunizar uma ilustração bastante ampla de como as crianças debatem questões sociais. O “Dilema de Heinz” foi adaptado ao contexto sociocultural brasileiro, usando um vocabulário acessível para as crianças, e a partir da versão apresentada por Duska e Whelan (1994).

- (3) Um conjunto de perguntas sobre experiências pessoais das crianças, que teve como objetivo suscitar a avaliação das crianças sobre questões morais reais vivenciadas por elas ou por conhecidos.
- (4) Um conjunto de perguntas sobre a temática das regras, que teve como objetivo suscitar a avaliação das crianças sobre suas experiências educativas voltadas para o estabelecimento e internalização das normas que regulam suas interações no contexto escolar.

De forma geral, o roteiro da sessão de grupo focal permitiu que as crianças analisassem e discutissem, no contexto grupal, diversas situações que podem ser significativas para o seu desenvolvimento moral, com o mínimo de direcionamento possível. (Anexo III)

- d) O *roteiro da primeira entrevista individual com o professor* teve como objetivo suscitar a análise e avaliação das atividades por ele estruturadas e orientadas, além de abordar questões de natureza moral, como o seu conceito de moral, o desenvolvimento moral, o papel da escola, e o papel das atividades cotidianas. (Anexo IV)
- e) O *roteiro da segunda entrevista individual com o professor* teve como objetivo aprofundar a análise e avaliação do professor em relação às atividades por ele estruturadas, assim como aprofundar as questões de natureza moral apresentadas pelo professor durante a primeira entrevista. O roteiro foi elaborado a partir de uma análise prévia das duas atividades estruturadas realizadas pelo professor, e de uma análise prévia da primeira entrevista. (Anexo V)

Todos os roteiros foram elaborados após a inserção da pesquisadora no contexto da instituição que participou da pesquisa, e a partir dos objetivos da mesma.

### ***3.3. Local dos Procedimentos: A Escola***

A instituição escolhida para a condução do estudo foi uma escola de Ensino Fundamental localizada no Plano Piloto, no Distrito Federal. A mesma foi indicada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal após os trâmites exigidos para a realização de pesquisas no contexto escolar, tanto pelo Comitê de Ética do UniCEUB, como pela referida secretaria.

O prédio onde funcionava a escola estava situado em área residencial e ocupava uma quadra completa. O espaço da instituição estava delimitado por um muro de concreto com arame

farpaado, que impedia tanto a entrada como a saída de pessoas. A entrada e a saída da escola aconteciam por um portão de ferro situado na lateral do prédio, e que era custodiado por dois porteiros, durante o dia. A escola não tinha vigias, sendo esse um dos motivos pelos quais foi colocado o arame farpaado na terminação do muro. Nos momentos em que os porteiros precisavam se afastar do seu posto de trabalho, o portão ficava trancado com um cadeado, impedindo a entrada e saída das pessoas do prédio. De acordo com a porteira, em conversa informal com a pesquisadora, o controle da entrada e da saída da escola era importante e foi estabelecido em função de vários acontecimentos passados. Durante a época de férias, era comum na comunidade a brincadeira com pipas que, quando cortadas com ‘cerol’, caíam no espaço da instituição. Essa situação já atraiu crianças, adolescentes e até adultos que acabaram atentando contra o espaço físico da escola. Além disso, já aconteceu de uma criança da antiga 2ª série fugir da escola para jogar videogame na casa de um colega que faltou no dia. A saída da criança não foi percebida e gerou uma situação difícil e constrangedora para a família e para os funcionários da escola. Na época, foi acionada a polícia. A criança foi encaminhada para a escola pelos pais do colega, após o horário de serviço.

A escola contava com dez salas de aula amplas, arejadas e bem iluminadas, mobiliadas com quadro preto, uma mesa para o professor, uma estante para guardar o material didático e carteiras para as crianças. As dez salas estavam agrupadas em dois blocos de cinco salas cada um. Esses dois blocos ficavam no centro do espaço físico que contava, também, com um parque infantil para uso exclusivo das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental; um pátio interno onde aconteciam as atividades físicas e o recreio; uma cantina e um refeitório composto por duas mesas e bancos coletivos; e uma horta que estava desativada durante a realização do estudo.

A escola contava, também, com uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de professores, e banheiros específicos para funcionários e professores. Os banheiros das crianças ficavam perto do refeitório. De forma geral, o espaço da instituição era agradável e estava bem cuidado. Nos diferentes espaços da escola havia murais para recados e informações.

A clientela atendida, de acordo com a diretoria da escola, estava composta, na sua maioria, por crianças provenientes da comunidade. Na época do estudo, a escola atendia 332 alunos, distribuídos em dois turnos (matutino e vespertino) e dez turmas (do 1º até o 5º ano do Ensino Fundamental). O turno matutino funciona das 7h30 às 12h15 e o vespertino das 13h30 às 18h15. A maioria das turmas atendia entre 30 e 35 crianças.

A gestão da escola era conduzida pela diretora e pela vice-diretora. A equipe pedagógica era composta por dez professores regentes, uma professora de apoio psicopedagógico, uma orientadora educacional e uma coordenadora pedagógica. Tanto a orientadora educacional como a coordenadora pedagógica entravam em sala de aula para substituir os professores, quando estes precisavam se ausentar do trabalho. Além da equipe pedagógica, a escola contava com uma secretária escolar, sete funcionários de serviços gerais, e dois porteiros (um homem no turno

matutino e uma mulher no turno vespertino). É importante ressaltar que o grupo de professores era composto por nove mulheres e um homem. O único professor homem da escola foi o participante do estudo por indicação da direção da escola, em função do seu trabalho efetivo na hora de lidar com as questões de disciplina das crianças.

O trabalho da escola seguia uma rotina pré-estabelecida composta por atividades acadêmicas que tinham com objetivo abordar os conteúdos estabelecidos para as disciplinas do Ensino Fundamental. A escola também realizava outras programações como passeios pedagógicos e de lazer, e atividades pedagógicas coletivas em datas comemorativas (festa junina, festa da família, etc.). Todas essas atividades eram organizadas pela direção e pela equipe pedagógica.

### ***3.4. Procedimentos de Construção dos Dados***

A pesquisa foi desenvolvida em cinco etapas ou fases distintas:

- 1ª Fase: Contato com a escola e seleção da turma-foco;
- 2ª Fase: Sessões de observação de imersão etnográfica nos diferentes espaços da escola, e na sala de aula da turma selecionada para participar do estudo intensivo;
- 3ª Fase: Sessões de atividades estruturadas pelo professor e filmadas na turma-foco;
- 4ª Fase: Sessão de grupo focal com as crianças da turma-foco;
- 5ª. Fase: Entrevistas individuais semi-estruturas com o professor.

Cada uma das etapas ou fases anteriores será explicitada a seguir.

#### ***3.4.1. Contato com a Escola e Seleção da Turma-Foco***

Como colocado anteriormente, a escola foi indicada pela (SEE-DF), após a realização de todos os tramites exigidos, para a realização de pesquisas no contexto escolar, pela referida secretaria, e após a apresentação e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética do UniCEUB.

Para a seleção da escola foram considerados os critérios estabelecidos para participar da pesquisa: pertencer ao sistema público de ensino, e atender crianças na faixa etária de nove a 10 anos. O contato com a escola aconteceu diretamente e através de um encontro para apresentar a pesquisadora e o projeto de pesquisa. Nesse primeiro encontro, foi assegurado o interesse da escola em participar da pesquisa.

Após obter a autorização da escola para a realização da pesquisa, foi selecionada a turma que participou do estudo intensivo. A seleção aconteceu a partir da indicação da escola, e do interesse do professor e das crianças em participar das atividades e filmagens que fizeram parte do estudo, assim como da autorização dos pais/responsáveis para as filmagens.

A turma-foco foi indicada pela direção da escola, uma vez que o professor era considerado um profissional eficiente na hora de trabalhar as questões abordadas no estudo, especialmente questões relacionadas à disciplina. Tanto o professor quanto os pais das crianças da turma concordaram em participar das atividades e filmagens da pesquisa, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Uma boa parte da turma (22 crianças de um total de 35) foi autorizada pelos responsáveis para participar das atividades filmadas. Uma vez que o professor e a turma indicados pela diretoria da escola eram do turno vespertino, a pesquisa foi realizada durante esse período.

#### ***3.4.2. Sessões de Observação de Imersão Etnográfica***

Através da observação direta nos diferentes espaços do contexto escolar, é possível o contato com o fenômeno em estudo, na forma como este se apresenta na dinâmica das interações sociais professor-alunos e alunos-alunos, no contexto das atividades realizadas no dia-a-dia. Sendo assim, primeiro foram realizadas sessões de observação direta nos diferentes espaços da escola, de acordo com a rotina das turmas do período vespertino. Após as sessões de observação na instituição como um todo, foram realizadas sessões de observação na turma-foco. As sessões de observação direta ocorreram de forma ininterrupta, levando em consideração a organização das atividades na instituição e na turma-foco.

Durante o período de imersão etnográfica, foram realizadas sessões de observação com duração entre três e quatro horas, aproximadamente. Ao todo, foram realizadas 13 sessões de observação direta, totalizando 43 horas de observação, durante os meses de outubro e novembro de 2010. Dessas 13 sessões de observação direta, cinco sessões foram realizadas na instituição como um todo e oito sessões na turma-foco. Todas as sessões de observação direta foram registradas no diário de campo, seguindo o protocolo de registro utilizado na pesquisa.

#### ***3.4.3. Sessões de Atividades Estruturadas e Filmadas na Turma-Foco***

As sessões estruturadas e filmadas ocorreram após as sessões de observação direta de imersão etnográfica. Para participar das sessões foi selecionada uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental (crianças de nove e 10 anos de idade). Participaram nas sessões estruturadas e filmadas todas as crianças interessadas e autorizadas pelos responsáveis.

As sessões estruturadas e filmadas foram planejadas e orientadas pelo professor, e tiveram como objetivo principal suscitar a discussão, entre as crianças, sobre questões sócio-morais consideradas relevantes pelo professor.

Para a realização das atividades estruturadas foi entregue para o professor a seguinte solicitação:

“Para dar continuidade a nossa pesquisa, solicitamos o planejamento e realização de duas atividades de, mais ou menos, 30 minutos cada, com o objetivo de promover a discussão sobre questões relacionadas à moralidade entre as crianças da turma. Você pode planejar as atividades da forma que achar adequada, sempre que de acordo com o objetivo anteriormente solicitado. Para a primeira atividade, pode selecionar temas e questões relativas à moral, que você considere importantes e presentes no contexto escolar. Para a segunda atividade, sugerimos que selecione um dos temas a seguir: autoridade, conflitos, obediência, direitos humanos, autonomia, preconceitos e diversidade”.

As atividades estruturadas aconteceram nos dias selecionados pelo professor, em função do planejamento da turma. A filmagem das mesmas ocorreu de modo ininterrupto.

O professor planejou e realizou duas atividades estruturadas com duração de 23 minutos e 57 segundos (a primeira) e de 44 minutos e 37 segundos (a segunda). Na primeira atividade estruturada, participaram 19 crianças, sendo 11 meninas e oito meninos. Na segunda atividade estruturada, também participaram 19 crianças, sendo nove meninas e 10 meninos. As crianças autorizadas para participar das filmagens das atividades estruturadas tiveram a possibilidade de decidir, antes de cada atividade, se queriam ou não participar da mesma.

Para a segunda atividade estruturada, o professor selecionou o tema dos direitos humanos, por ser um tema importante e pouco trabalhado dentro do contexto escolar. Além disso, o professor acredita que *“as crianças estão na idade de conhecer os seus direitos, e também as obrigações para se tornar cidadãos conscientes”*.

As duas atividades estruturadas foram realizadas em dias diferentes do mês de novembro de 2010, selecionados pelo professor em função das atividades da turma. As duas atividades começaram a partir das 14h, de acordo com a rotina do grupo, e foram realizadas em uma sala de aula diferente da sala cotidiana da turma.

#### ***3.4.4. Sessão de Grupo Focal com a Turma-Foco***

A sessão de grupo focal ocorreu após as duas atividades estruturadas e seguiu um roteiro específico (Anexo III), elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa, com situações sócio-

morais características do contexto escolar, e com as sugestões que foram surgindo da participação ativa das crianças.

Como explicamos anteriormente, o roteiro conta com um conjunto de perguntas que tem como objetivo suscitar a discussão, entre as crianças, sobre questões relativas à moralidade, assim como suscitar a avaliação, por parte delas, de experiências pessoais que podem ser significativas para o seu desenvolvimento moral.

A sessão de grupo focal foi conduzida pela pesquisadora e filmada de forma ininterrupta, com a ajuda de um auxiliar de pesquisa.

A sessão de grupo focal teve uma duração de 57 minutos e 12 segundos, e contou com a participação de 10 crianças, sendo seis meninas e quatro meninos. As crianças autorizadas para participar da filmagem da sessão de grupo focal tiveram a possibilidade de decidir, antes da sessão, se queriam ou não participar da mesma.

A sessão de grupo focal aconteceu no final de novembro de 2010. Foi realizada em dia previamente combinado com o professor da turma, começando a partir das 14h30. Para a realização da sessão de grupo focal foi selecionada uma sala de aula diferente da sala de aula cotidiana das crianças.

#### ***3.4.5. Entrevistas Individuais Semi-Estruturadas com o Professor***

A primeira entrevista individual semi-estruturada com o professor foi realizada após a sessão de grupo focal, e de acordo com a disponibilidade do profissional. Foi realizada a partir de um roteiro (Anexo IV), conforme explicado no tópico de equipamentos e materiais, e teve como objetivo principal suscitar a análise e avaliação das atividades estruturadas e orientadas pelo educador, assim como abordar questões de natureza moral, como o seu conceito, o desenvolvimento moral, o papel da escola, e o papel das atividades cotidianas. A entrevista foi gravada em áudio e depois transcrita na íntegra.

A primeira entrevista aconteceu em março de 2011, em função do afastamento do professor no final do ano letivo de 2010, por motivo de doença. A entrevista teve duração de 2 horas e 11 minutos, uma vez que o professor assistiu as filmagens das duas atividades estruturadas planejadas e realizadas por ele.

A segunda entrevista individual semi-estruturada com o professor foi realizada após uma análise prévia das duas atividades estruturadas realizadas por ele, e da transcrição e análise da primeira entrevista. Sendo assim, a segunda entrevista aconteceu em fevereiro de 2012, após o começo do ano letivo e de acordo com a disponibilidade do professor.

A segunda entrevista teve como objetivo aprofundar as questões de natureza moral apresentadas pelo professor durante a primeira entrevista, e foi realizada em dois momentos diferentes, com duração de 45 minutos (o primeiro) e 30 minutos (o segundo).

## **4. Procedimentos de Análise dos Dados**

### ***4.1. Análise das Observações de Imersão Etnográfica***

A observação direta das atividades e interações sociais na turma selecionada teve por objetivo tanto a aproximação etnográfica ao objeto e contexto de estudo, como a obtenção de informações gerais sobre a dinâmica das interações sociais, do contexto estudado.

Uma vez que a observação naturalística direta é um recorte específico no tempo de uma dinâmica complexa, foi realizada uma análise interpretativa geral das mesmas, focalizando nossa atenção nas interações professor-alunos e alunos-alunos, registradas cuidadosamente no diário de campo e segundo o protocolo de registro, transcrição e análise utilizado na pesquisa. Especificamente, foram identificadas interações sociais do cotidiano que podem ser consideradas significativas para o desenvolvimento moral dos estudantes, assim como os possíveis significados das características do contexto escolar para o desenvolvimento da moralidade. Na pesquisa ora relatada, entretanto, não houve uma análise específica dos dados registrados na etapa etnográfica do trabalho. Esses dados foram utilizados para auxiliar a interpretação dos dados construídos com base nas sessões estruturadas pelo professor, na sessão de grupo focal com as crianças, e nas entrevistas com o professor.

### ***4.2. Análise Microgenética das Interações Sociais na Turma-Foco***

Em função da importância e da adequação da análise microgenética para o estudo das interações sociais, foi que tomamos a decisão de utilizá-la como método de análise de todas as atividades filmadas durante a pesquisa. No caso, foram analisadas microgeneticamente as duas sessões de atividades estruturadas planejadas e realizadas pelo professor, assim como a sessão de grupo focal com as crianças da turma-foco.

Tanto as duas sessões de atividades estruturadas, como a sessão de grupo focal foram transcritas e analisadas integralmente, em função de sua importância para nosso estudo.

Inicialmente, realizamos uma observação e análise prévia de cada sessão filmada, procurando identificar os trechos mais significativos para nosso estudo, e destacando o tempo de ocorrência e a continuidade das interações. Após essa análise inicial, cada sessão foi dividida em episódios que receberam um título, e que agruparam um conjunto de interações contínuas sobre questões relevantes para o estudo dentro de um mesmo tema. Nos diferentes episódios, utilizamos como unidades de análise pequenos trechos dos diálogos e interações entre os participantes das

atividades, com o objetivo de possibilitar uma análise minuciosa das interações e das questões agrupadas dentro de um mesmo episódio.

Através da análise microgenética das atividades estruturadas e da sessão de grupo focal foi possível identificar interações sociais do cotidiano que podem ser consideradas significativas para o desenvolvimento moral dos estudantes, assim como concepções e crenças morais das crianças.

#### ***4.3. Análise Interpretativa das Entrevistas***

A análise do discurso do professor foi realizada em dois momentos específicos. No primeiro momento, realizamos uma leitura e interpretação preliminar da transcrição das duas entrevistas. A partir dessa interpretação preliminar, foram identificados e selecionados trechos com os indicadores que seriam objeto de uma análise interpretativa mais aprofundada. Os trechos selecionados e analisados ilustraram e forneceram indicadores das concepções e crenças do professor em relação aos temas principais do nosso estudo.



## V – RESULTADOS

### 1. Breve Descrição da Turma-Foco

Como explicitado no capítulo da Metodologia, a instituição escolhida para a realização da pesquisa foi uma escola de Ensino Fundamental do sistema público, localizada no Plano Piloto, no Distrito Federal. A mesma foi indicada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, sendo que a equipe pedagógica da escola concordou em participar do estudo.

A turma selecionada, pela direção da escola, para participar da pesquisa foi a turma do 5º. ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino. O grupo foi indicado em função da faixa etária estabelecida para o estudo (crianças de nove a 10 anos de idade) e em função da atuação do professor em questões relacionadas à disciplina. De acordo com a direção da escola, o professor da turma (único homem da equipe pedagógica) era um profissional eficiente na hora de trabalhar as questões abordadas no estudo.

A turma-foco estava composta por um total de 35 alunos, sendo 20 meninos e 15 meninas. A maioria das crianças do grupo morava na comunidade onde estava localizada a escola. O professor também pertencia à comunidade.

A sala de aula da turma-foco era ampla, arejada e estava bem iluminada. A sala contava com carteiras para as crianças, um quadro preto, uma mesa para o professor, uma estante para guardar o material didático, um mural e a estante onde ficava guardado o material do Projeto Ciência em Foco. A sala não contava com banheiro, sendo que as crianças precisavam sair para usar o mesmo. A saída para o banheiro acontecia em dois momentos específicos (às 14h30 e às 17h) estipulados e organizados diariamente pelo professor. No momento da saída para o banheiro, o professor chamava as crianças de duas fileiras, que iam ao banheiro primeiro. Após o retorno dessas crianças, mais duas fileiras eram chamadas, até o grupo todo ir ao banheiro.

De forma geral, a turma do 5º. ano do turno vespertino seguia a rotina estabelecida para todas as turmas da escola: entrada e formação, atividades pedagógicas em sala de aula, lanche e recreio no refeitório e pátio da escola, atividades pedagógicas em sala de aula, saída. As atividades extraclasse e/ou complementares como passeios, vídeos e gincanas aconteciam após o lanche e recreio. A entrada na escola acontecia a partir das 13h30 e a saída às 18h15. Após a formação, as crianças da turma-foco iam para a sua sala, que ficava no último bloco de salas da escola, por ser uma turma de crianças mais velhas.

Na sala de aula, os primeiros 10 minutos eram destinados à organização das crianças, que ocupavam suas carteiras e organizavam o material para começar as atividades da primeira disciplina, segundo o horário semanal estabelecido. As crianças sentavam quase sempre no mesmo lugar, mas de acordo com as suas preferências e amizades.

Durante a primeira parte do período de aula, a turma realizava atividades de duas disciplinas específicas com ênfase em Matemática e Língua Portuguesa. Às 15h30, as crianças saíam para lanche no refeitório da escola, após formar duas fileiras, uma de meninos e outra de meninas, na frente da sala. A maior parte do grupo tomava o lanche oferecido pela escola, sendo que algumas crianças complementavam com lanche que levavam de sua casa. Após o lanche, o grupo ia para o recreio no espaço externo, até às 16h. Durante o recreio, as crianças conversavam em pequenos grupos, jogavam futebol ou andavam pelo espaço da escola, enquanto o professor fazia outras atividades pelo espaço da escola ou ficava na sala dos professores.

Durante o período de observação da turma-foco, foram observados diferentes momentos da rotina e diversas atividades relativas às disciplinas da grade curricular. As atividades realizadas pelas crianças foram atividades de cópia e de resolução de exercícios, feitas de forma individual. Durante esse período de observação, a turma não realizou nenhuma atividade de caráter prático, assim como nenhuma atividade em dupla ou em grupos pequenos. Em um primeiro momento, o professor apresentava ou relembrava o conteúdo da disciplina e, em um segundo momento, solicitava que as crianças fizessem exercícios ou tarefas específicas que ele copiava no quadro. Enquanto as crianças copiavam e faziam os exercícios de forma individual no seu caderno, o professor ficava na sua mesa fazendo outras atividades como corrigir deveres de casa e cadernos, preparar material para as disciplinas e aulas, além de passar a presença. Os exercícios e tarefas eram corrigidos em voz alta e em conjunto com o professor, que perguntava a resposta para algumas crianças específicas e verificava com o restante do grupo se a resposta dada estava correta.

Durante o período de imersão etnográfica, chamou a atenção a pouca interação entre as crianças da turma, que falavam entre elas para pedir algum material como borracha e apontador ou para perguntar alguma coisa específica sobre a atividade que realizavam. Nos momentos em que as crianças conversavam um pouco mais, o professor, desde a sua mesa, fazia intervenções pontuais perguntando se já tinham finalizado a atividade: *'Dona Marina, a Sra. Já acabou a atividade?'* ou *'Sr. Pedro, acabou?'*. Em outros momentos, usava frases mais gerais como: *'Eu não quero bagunça!'* ou *'Quem terminou não pode falar pra não atrapalhar o colega'*. Nas intervenções específicas com as crianças, chamou a atenção o fato do professor se referir às meninas como 'Dona' e aos meninos como 'Sr.', criando uma distância entre ele e as crianças.

Durante as observações foi possível identificar diversas regras colocadas pelo professor e presentes nas suas interações com as crianças: falar baixo, não falar após terminar a atividade para não atrapalhar os colegas, não mastigar chiclete, ir ao banheiro nos horários estabelecidos, não sair da sala de aula sem avisar e explicar o motivo da saída e não usar boné.

Para garantir o cumprimento das regras anteriores, o professor usava vários mecanismos como intervir diretamente em relação às ações das crianças chamando a atenção delas perante o grupo e retirar intervir diretamente em relação às ações das crianças.

Embora o professor conversasse sobre diversos temas com as crianças entre uma atividade e outra, e acompanhasse a realização das atividades de forma mais individualizada, a interação professor-criança estava carregada de um alto nível de assimetria, ficando claro que a organização da sala, do grupo e das atividades estava centrada nas orientações para objetivos do professor.

## **2. Análise Microgenética de Episódios das Atividades Estruturadas**

### **Atividade Estruturada 1: “Emboladão, João Bobo, Sentar no Colo”**

A primeira atividade estruturada, planejada e desenvolvida pelo professor, foi realizada no horário normal de aula (turno vespertino) em uma sala separada e selecionada pelo professor, em função da filmagem. As crianças que não foram autorizadas a participar da atividade ficaram na sala de aula da turma realizando uma atividade acadêmica.

Para a realização da atividade, o professor-foco selecionou três dinâmicas de grupo denominadas: “Dinâmica do Emboladão”, “Dinâmica do João Bobo” e “Dinâmica do Sentar-se no Colo”. De acordo com o professor-foco, as três dinâmicas selecionadas abrem o espaço para trabalhar questões relativas à moralidade, como companheirismo, coleguismo e respeito. Segundo o professor, essas questões são importantes para o convívio harmônico do grupo, que *‘tem que se dar bem’* no contexto de sala de aula. Vale a pena colocar que o professor não se referiu, ao explicar porque utilizou essas dinâmicas, ao tema da construção e internalização de regras, princípios, crenças ou valores morais como sendo um tema relacionado com as dinâmicas realizadas.

As três dinâmicas foram selecionadas de um conjunto de nove dinâmicas de grupo, presentes em um material extraído, pelo professor, da internet (Anexo VI). O professor não soube informar a página ou site da internet de onde o material foi extraído. Quando questionado sobre a escolha dessas três dinâmicas entre as outras presentes no material, referiu-se a possibilidade de execução das dinâmicas com o grupo de crianças e à sua relação com o tema da pesquisa, como colocado anteriormente.

Segue uma breve descrição das três dinâmicas, com o intuito de contextualizar o leitor e ajudar na leitura do protocolo de transcrição e análise.

#### **Dinâmica do Emboladão:**

De acordo com o material extraído da internet, a dinâmica tem como objetivo propor uma maior interação entre os participantes, assim como observar a capacidade de improvisação, socialização, dinamismo, paciência e liderança dos integrantes do grupo. Para a execução da dinâmica deve-se:

1. Fazer um círculo grande ou roda com todos os participantes da dinâmica de mãos dadas.
2. O coordenador deve pedir que cada participante grave exatamente a pessoa a quem deu a mão direita e a mão esquerda.

3. Em seguida, o coordenador deve pedir que todos soltem as mãos e caminhem aleatoriamente, passando uns pelos outros e se olhando nos olhos, para que todos se despreocupem com a sua posição original.
4. Ao sinal do coordenador, todos devem formar um círculo o mais fechado possível, ficando como ‘estatuas’.
5. Em seguida, as mesmas pessoas que estavam de mãos dadas no começo da dinâmica devem se dar as mãos sem sair do lugar.
6. Uma vez de mãos dadas, os participantes devem abrir o círculo, formando uma roda semelhante à original. Para isso, valem regras como pular, passar por baixo, girar, saltar e ficar de costas. O objetivo é formar a roda, sem soltar as mãos.

### **Dinâmica do João Bobo:**

A dinâmica, de autor desconhecido, propõe um ‘quebra gelo’ entre os participantes, observando o nível de confiança que os participantes têm um no outro. Para a execução da dinâmica deve-se:

1. Formar grupos pequenos de, mais ou menos, 10 pessoas, que devem ficar bem próximas em um círculo.
2. Em seguida, o grupo deve escolher uma pessoa para ficar no centro do círculo, de olhos fechados, com o corpo rígido, e com as mãos ao longo do corpo. O participante selecionado fará o papel de ‘João Bobo’, na brincadeira.
3. Ao sinal do coordenador da dinâmica, o participante do centro deve soltar seu corpo, confiando nos outros participantes, que devem empurrar o ‘João Bobo’ com a palma das mãos para o centro do círculo, cuidando que não caia.
4. Após um primeiro participante, outros serão selecionados, de forma que todos fiquem no centro.

### **Dinâmica do Sentar-se no Colo:**

De acordo com o material extraído da internet, a dinâmica também propõe um ‘quebra gelo’ entre os participantes, sem mais especificações em relação aos seus objetivos. No material, a dinâmica aparece descrita como um jogo ‘...bem divertido, causando muitos risos!’. Para a execução da dinâmica deve-se:

1. Propor para o grupo que fique de pé, de ombro a ombro, em círculo.
2. Em seguida, o coordenador da dinâmica deve pedir que todos os participantes façam um  $\frac{1}{4}$  de giro para um lado determinado, ficando em fila indiana, embora em círculo.
3. Ao sinal do coordenador, todos devem se sentar no colo do participante que está atrás.
4. Em seguida, a dinâmica pode ser repetida para o outro lado.

Duração: 23 minutos e 57 segundos

Participantes: 19 crianças (11 meninas e oito meninos) e o professor-foco

**Legenda para leitura do protocolo:**

**F (menina) e M (menino):** As crianças foram numeradas de acordo com a sua distribuição no espaço da roda, e começando pela primeira criança, sentada à direita da filmadora.

**Cras:** Várias crianças falam ao mesmo tempo ou respondem juntas a mesma questão.

**P:** Professor

... : Pausa na fala.

→ : Primeira fala ou explicação que deve ser lida no protocolo.

**(números entre parêntese no começo de cada trecho):** Unidades de análise do episódio.

<b>ATIVIDADE:</b> Apresentação da atividade estruturada 1 para o grupo de crianças. As crianças e o professor estão sentados em cadeiras distribuídas em roda, no centro da sala. As crianças prestam atenção à apresentação da atividade, e vão respondendo as questões colocadas pelo professor.	
<b>TEMPO:</b> 14h15 (Início da atividade estruturada 1)	
<b>PROFESSOR</b>	<b>CRIANÇAS</b>
<b>Episódio I: ‘A gente tem regra pra tudo!’</b>	
<b>00:01 Apresentação da Atividade Estruturada 1 para o grupo de crianças</b>	
(1) → <b>P:</b> Respeito. A gente está vendo isso desde o começo do ano. Tá ou não?	
	<b>Cras:</b> Várias crianças respondem afirmativamente em voz baixa ou fazem um gesto afirmativo com a cabeça. <b>F10:</b> Tá. (Responde em voz baixa). F9 faz um gesto afirmativo com a cabeça, olhando para o professor. <b>M5:</b> Tá. (Responde em voz baixa e afirma com a cabeça).
<b>P:</b> Para vocês, o que que é respeito?	<b>M5:</b> Amar um ao outro.
<b>P:</b> Quem, quem? (Olhando em direção de M5, que estava respondendo a pergunta.) Ah? (Perguntando de novo para M5.)	
	<b>M5:</b> Amar um ao outro.
<b>P:</b> Amar um ao outro. Tá. Quem mais? Quem mais? Vamos falar moçada. (Olha para as crianças que estão a sua direita.) Que que a senhora acha Dona F1. Falando alto pra ela poder... escutar lá (Referindo-se à pesquisadora e à filmagem da atividade.)	M4 tira a mão do bolso do casaco e levanta o dedo, pedindo a palavra.
	<b>F1:</b> Bom, respeito eu acho que é... (Faz um gesto com a cabeça e sorri.)

<b>P:</b> Um? (Olha para as crianças que estão na sua frente.) Vamos pensando aí que eu vou... de repente eu pergunto pra um outro. (Olha de novo para F1).	
	F1 fica em silêncio, olhando para o professor.
<b>P:</b> Quem quer falar?	
	M4 tira a mão do bolso do casaco e levanta o braço e o dedo, pedindo a palavra.
	M8 começa levantar o braço, pedindo a palavra.
P olha para M8, que está sentado do seu lado. <b>P:</b> M8 (Fala o nome da criança, dando-lhe a palavra).	
	<b>M8:</b> Respeitar a todos.
<b>P:</b> Respeitar a todos. Mas que que é respeito? (Fica olhando para M8.)	
	<b>M8:</b> É...
	M5 levanta o braço, pedindo a palavra.
<b>P:</b> M4, que que é respeito?	
	<b>M4:</b> Para mim, respeito é cuidar dos outros como gostaria de ser cuidado. E tratar os outros de um jeito que seria bom para todos. Como... a si mesmo como aos outros.
<b>P:</b> Muito bem! (Faz um gesto afirmativo com a cabeça. Olha para M4) É isso mesmo! Tá?! (Olha para F1 e começa falar sobre respeito.) Respeitar é você saber lidar com a pessoa como você gostaria que lidassem com você, tá? (Olha para as crianças que estão na sua frente.) Regra.	

Neste trecho do episódio, o professor indagou sobre o conceito de respeito até ouvir uma resposta que considerou adequada. Assim que M4 definiu o respeito, o professor encerrou o tema e apresentou o próximo: 'Regra'. De forma geral, o professor não aproveitou o espaço para explorar, com a participação dos alunos, sobre os motivos pelos quais o respeito é importante e necessário à convivência entre as pessoas. O professor simplesmente se contentou com uma definição de respeito, e não se preocupou por estabelecer uma discussão, entre as crianças, sobre um tema que, de fato, está relacionado com o tema da moralidade.

O momento, que poderia ter sido aproveitado para a consecução dos objetivos solicitados para a atividade estruturada, não se estruturou como um espaço de discussão. As crianças se limitaram a responder a questão lançada pelo professor, que definiu quem iria falar. Em relação a isso, vale a pena ressaltar que M4 (a criança que acabou definindo o respeito) solicitou a palavra várias vezes, sendo percebido pelo professor, que outorgou a fala para outras crianças antes do que para ele. A dinâmica estabelecida entre o professor (que perguntou) e as crianças (que responderam), até se

obter uma resposta que encerrou o tópico, sugere a utilização do padrão pergunta-resposta-avaliação, típico de interações assimétricas, nas quais o professor exerce o papel social de controle e de transmissão do conhecimento.

No trecho, aparecem as seguintes concepções e orientações para crenças, relacionadas com o respeito e colocadas pelas crianças:

-Respeitar é amar um ao outro.

-Respeitar é tratar os outros como a si mesmo.

-Respeitar é cuidar dos outros como gostaria de ser cuidado.

-Respeitar é tratar os outros de um jeito que seria bom para todos.

É importante ressaltar que M4 definiu o respeito como uma questão de cuidado com o outro, ressaltando a dimensão afetiva da moralidade: *'respeito é cuidar dos outros'*.

As concepções e orientações para crenças colocadas pelas crianças não foram aproveitadas pelo professor, para uma discussão mais abrangente sobre o tema. Tudo pelo contrário, o professor aproveitou as colocações das crianças para enfatizar as suas próprias crenças: *"Respeitar é você saber lidar com a pessoa como você gostaria que lidassem com você, tá?"*.

(2)	→M5: (Responde em voz baixa.) Não xingar, não bater.
P: Não xingar, não bater. M6, que que é regra?	
	M6: O que pode ser feito.
P: Regra é o que pode ser feito em alguma... em alguma atividade, não é? (Olhando para M6.) A gente não tem regra pra tudo? Não tem regra pra... uma... ir ao banheiro em um certo horário não é uma regra que a gente colocou no começo do ano? Tá! Respeitar o outro também é uma regra.	As crianças prestam atenção na fala do professor. Elas estão sentadas nas cadeiras sem se mexer e sem falar entre elas.

Neste trecho do episódio, o professor colocou para as crianças que existe regra para tudo, supervalorizando o papel e a importância da regra, que apareceu como um princípio que abrange, inclusive, o princípio do respeito.

Ao colocar que tudo tem regra, o professor apontou para uma visão determinista, restrita e não criativa de educação e de desenvolvimento, uma vez que eliminou a possibilidade de novidades nos processos educativos e de desenvolvimento humano.

Além disso, o professor não explicou os motivos pelos quais as atividades necessitam de regras, nem qual a importância da regra para o convívio das pessoas. Sendo assim, o conceito de regra foi colocado de forma desconexa do seu caráter contratual e de suas funções sociais.

Vale a pena ressaltar que uma das crianças (M5) colocou exemplos de regra que caracterizam o conceito no seu sentido proibitivo (*'...Não xingar, não bater'*). Já o professor, tentou conceituar a regra a partir do seu sentido positivo, ou seja, como aquilo que pode e deve ser feito (*'Regra é o que pode ser feito em alguma... em alguma atividade, não é?'*). Também é importante dizer que os exemplos de regras colocados não estiveram relacionados com a moralidade que era o tema central da atividade. A única colocação nesse sentido aconteceu ao estabelecer uma relação entre o conceito de regra e o respeito (*'Respeitar o outro também é uma regra'*). Entretanto, essa relação colocou o respeito como se o mesmo fosse uma regra arbitrária e não um princípio que deve reger as interações e relações sociais em função da integridade do ser humano.

<p><b>(3)</b> → <b>P:</b> Então, a gente vai fazer três atividades... tá? Todas elas ligadas a respeito, a companheirismo, a coleguismo. Tudo isso, tá? A primeira atividade se chama “emboladão”. (Olha para a roda de crianças.) Emboladão, todo mundo em pé, por favor. (Faz um gesto com as mãos para cima, indicando para as crianças que devem ficar em pé.)</p>	<p>As crianças se levantam ao mesmo tempo.</p> <p><b>M5:</b> Emboladão (Repetindo o nome da atividade.)</p>
<p>No último trecho do episódio, o professor encerrou a apresentação da atividade estruturada e iniciou a primeira dinâmica sem fazer, de fato, uma discussão sobre os conceitos com os quais disse que iria trabalhar. O professor anunciou que as dinâmicas estavam ligadas ao respeito, ao companheirismo e ao coleguismo (<i>‘Então, a gente vai fazer três atividades... tá? Todas elas ligadas a respeito, a companheirismo, a coleguismo. Tudo isso, tá? A primeira atividade se chama emboladão’</i>), mas não explicou nenhum desses conceitos, nem discutiu com o grupo em relação aos mesmos.</p> <p>Uma vez que os temas abordados por ele nos trechos anteriores foram o respeito e as regras, não ficou clara a relação entre as dinâmicas que seriam realizadas durante a atividade estruturada e o tema das regras. Ou seja, primeiro o professor falou sobre respeito e regra, e depois disse que as dinâmicas estavam ligadas ao respeito, ao companheirismo e ao coleguismo.</p>	
<p><b>Episódio II: “Essa aí não foi a regra que eu estipulei?”</b></p>	
<p><b>01:55 Realização da Dinâmica 1 – Emboladão</b></p>	
<p><b>(1)</b> →<b>P:</b> (Levanta da cadeira junto com as crianças.) Alguém quer trocar de lugar ou nessa posição está bom?</p>	
	<p><b>F4:</b> Tá bom.</p>
<p><b>P:</b> Tá bom? (Olhando para as crianças.) Então dêem as mãos. Eu vou ficar de fora.</p>	
	<p>As crianças começam dar as mãos umas para as outras.</p>
<p><b>P:</b> Juntem. Fecha a roda. Fecha a roda. Isso! Chega o mais junto possível. Não... não dá espaço não. Agora... Pronto! Pronto! Não precisa chegar tão... Agora, olha pra o lado direito, vê quem é que está dando a mão de seu lado direito. (Começa andar ao redor da roda de crianças, olhando o que elas estão fazendo.)</p>	<p>As crianças fecham a roda e ficam o mais perto possível umas das outras. Seguem os comandos do professor.</p> <p>As crianças olham para os lados, algumas para o seu lado direito e outras para o seu lado</p>



	esquerdo.
<b>P:</b> Todo mundo olhou pra o lado direito? Qual é o lado direito? (Mexe a cabeça para o seu lado direito, mostrando para as crianças.)	
	Algumas crianças imitam o gesto do professor, mexendo a cabeça para o mesmo lado.
<b>P:</b> Isso. Olhem quem está de mão dada com você. Já olharam?	
	<b>Cras:</b> Já.
<b>P:</b> Agora olha pra o lado esquerdo. Decorou quem é que está do seu lado direito e do seu lado esquerdo? Agora eu quero que vocês soltem as mãos e andem só olhando no olho do outro. Passa e olha no olho do outro. Circulando moçada. Pode andar. Anda, anda... (Move a mão fazendo círculos no ar, indicando que as crianças devem andar pelo espaço da sala.) Não precisa ficar junto não. Eu quero todo mundo andando. Andando, mas olhando um no olho do outro. Olhando no olho, tá? Pra você saber quem é o seu amigo. (Anda ao redor do grupo de crianças, falando e olhando o que elas estão fazendo.) Parou...	As crianças olham ao mesmo tempo para o seu lado esquerdo.  As crianças soltam as mãos e começam andar pelo espaço onde estava formada a roda. Olham umas para as outras e sorriem. Seguem os comandos do professor.
	As crianças param de andar e ficam olhando para o professor.
<b>P:</b> Agora, na posição que está, quem é que estava no seu lado direito dê a mão... mesmo que esteja distante... dê a mão a quem estava no seu lado direito.	
	As crianças começam dar as mãos umas para as outras. Algumas saem do lugar tentando ficar mais perto de quem estava do seu lado direito.
<b>P:</b> Sem sair do lugar. Sem sair do lugar. Sem sair do lugar. (Andando ao redor do grupo de crianças e olhando o que elas estão fazendo.) Sem sair do lugar. Agora dê a mão a quem estava do seu lado esquerdo.	
	M6, que está no fundo do grupo de crianças, faz uma pergunta em voz baixa para o professor.
<b>P:</b> (Respondendo para M6.) Agora pra o lado esquerdo. Pra o lado esquerdo. Isso.	
	M6 faz o que o professor está indicando.
<b>P:</b> Agora, o negocio é o seguinte... Regra é o quê? O que você pode fazer dentro de uma certa situação, não é isso? A regra é a seguinte: não se pode soltar a mão. Não pode soltar a mão, mas eu quero uma roda de novo.	

<p>Neste trecho do segundo episódio, a interação do professor com as crianças se centrou na comunicação das regras que deveriam ser seguidas durante a atividade. Essas regras chegaram até as crianças na forma de comandos, estabelecidos, comunicados e metacomunicados de forma assimétrica pelo professor: <i>‘Agora eu quero que vocês soltem as mãos e andem só olhando no olho do outro’, ‘Eu quero todo mundo andando’, ‘O negocio é o seguinte... Não pode soltar a mão, mas eu quero uma roda de novo’.</i></p> <p>O professor, através de sua fala, indicou quais eram os verdadeiros objetivos da primeira dinâmica selecionada: conseguir realizar uma atividade específica (formar uma roda de volta) considerando os limites que as regras colocadas impuseram. Embora a regra seja um tema relacionado com a moralidade, as regras colocadas no contexto da dinâmica foram arbitrárias e nada tinham a ver com questões morais.</p>	
(2)	→ <b>Cras:</b> Aahh! (Algumas crianças começam rir e falar em voz baixa.)
<b>P:</b> Pode passar por cima da mão do outro, pode passar por baixo...	
	As crianças começam refazer a roda, levando em consideração a regra colocada pelo professor. Algumas lembram para as outras a regra: <i>‘não pode soltar a mão!’</i> . As crianças riem.
<p>Neste trecho foi visível a atitude passiva das crianças, que se limitaram a seguir os comandos do professor, e relembrar, umas para as outras, a regra por ele estabelecida: <i>‘não pode soltar a mão!’</i>. Dessa forma, as crianças indicaram a importância que têm, para elas, as regras que o professor coloca.</p> <p>Além disso, as ações das crianças (riem, conversam em voz baixa, seguem os comandos, etc.) mostraram que, para elas, a atividade não se constituiu um espaço de discussão e reflexão sobre questões relacionadas à moralidade. As crianças deram vários indicadores de que estavam visualizando a atividade como um momento de descontração e de brincadeira conjunta.</p>	
(3)	
→ <b>P:</b> Não pode soltar a mão. Não pode soltar a mão. (Anda ao redor do grupo de crianças, olhando o que elas estão fazendo e lembrando a regra.)	
	As crianças acabam de refazer a roda, sem soltar as mãos dos colegas.
<b>P:</b> Aí jujuba! (Falando com uma das crianças, que não é possível determinar.) Pronto aí! Todo mundo cumpriu a regra... Todo mundo cumpriu! Ficou de costas, ficou de braço cruzado... não tem problema! Mas abriu a roda, não abriu?	
	<b>Cras:</b> Abriu.
<b>P:</b> Essa aí não foi a regra que eu estipulei?	
	<b>Cras:</b> Foi.

<p>Neste trecho do episódio, o professor deixou claro, mais uma vez, que o objetivo da dinâmica se centrou na realização de determinada atividade considerando as regras colocadas. O professor, através da sua fala e do tom da voz, comunicou e metacomunicou a importância que a regra tem para ele, assim como a sua crença na possibilidade de fazer as coisas de acordo com as regras estabelecidas: ‘...<i>Todo mundo cumpriu a regra... Todo mundo cumpriu!</i>...’. As crianças, por sua vez, acabaram concordando com a visão do professor e enfatizaram que a regra estipulada por ele foi cumprida e a atividade realizada sem problemas.</p>	
(4)	
→P: Então! Muito bem! Podem sentar de novo.	
	As crianças retornam para seus lugares nas cadeiras.
P: Esse aí foi o primeiro. Tá bom? Então vamos ver qual vai ser o segundo. (Pega a cadeira onde ele estava sentado e senta na roda junto com as crianças.)	
	M8: Doeu... (Passando as mãos pelas pernas.)
P: Doeu as pernas!? (Olhando para M8.) Tem problema, não. Então...	
	M5: Estou cansado...
P: Está cansando de quê? (Olhando para M5.)	
P: (Olha para o papel onde estão as instruções das dinâmicas que preparou para a atividade estruturada. Passa a primeira página.) Acho que vou deixar essa aqui pra o final. Essa aqui é de sentar no colo.	M5: De ficar sentado. Cras: Riem.
	Cras: Aaahhh! (Algumas crianças começam dar gargalhadas.)
P: Calma! Calma! (Olha novamente para o papel com as instruções das dinâmicas.)	
<p>Neste trecho, as crianças continuaram mostrando uma atitude passiva frente à atividade realizada, limitando-se a seguir os comandos do professor. Além disso, as crianças deram diversos indicadores (risos, comentários descontraídos e gargalhadas) de que estavam visualizando a atividade como um momento de brincadeira ou de distração.</p> <p>É importante ressaltar que o professor passou para a dinâmica seguinte sem conversar ou discutir com as crianças sobre a experiência. O professor se limitou a selecionar a próxima dinâmica perdendo a oportunidade de realizar uma discussão sobre o tema das regras. Mais uma vez, as ações do professor indicaram que a atividade estruturada, até esse momento, não estava se constituindo um espaço de discussão no sentido de promover a reflexão sobre questões relacionadas à moral, de acordo com os objetivos estabelecidos no estudo e passados para o professor.</p>	
<b>Episódio III: ‘...Quem está no meio tem que confiar no outro’</b>	
<b>05:19 Realização da Dinâmica 2 – João Bobo</b>	
(1)	

<p>→<b>P:</b> Dinâmica do João Bobo. É o seguinte... (Levanta da cadeira e fica no centro da roda para indicar o local onde devem ficar as crianças.) Eu quero os meninos aqui (indica com o dedo o lado esquerdo do espaço da roda), e quero as meninas aqui (indica com o dedo o lado direito do espaço da roda) fazendo uma roda.</p>	
	<p>As crianças começam levantar das cadeiras e se dirigem ao local indicado pelo professor: as meninas para a direita e os meninos para a esquerda. Algumas olham para o professor, outras se olham entre si e sorriem.</p>
<p><b>P:</b> Fazendo uma roda dos meninos e uma roda das meninas. Chega mais pra trás (falando com M3), chega mais pra trás... Juntos...</p>	
<p>Neste primeiro trecho do episódio, o professor fez duas rodas diferentes, separando meninos e meninas, e abrindo o espaço para vários questionamentos em relação aos motivos dessa divisão: Será que meninos só podem confiar em meninos e vice-versa? Será que a divisão aconteceu em função de que haveria toque físico durante a atividade? Além disso, é importante sinalizar que o professor começou a dinâmica sem explicar com clareza o que seria feito na mesma de forma clara. Suas ações se centraram na organização prática das duas rodas.</p>	
<p>(2)</p>	<p>→As crianças começam formar a roda, dando as mãos umas para as outras. Estão em silêncio, organizado-se de acordo com as orientações do professor.</p>
<p><b>P:</b> (Observa a organização das crianças.) Bota ombro no ombro... encosta, encosta... (falando com F3).</p>	
	<p>As crianças começam encostar umas nas outras, de acordo com as orientações do professor.</p>
<p><b>P:</b> Aí! Ombro no ombro! Tá? Podem soltar as mãos. Agora, eu quero que cada grupo escolha um elemento do grupo (levanta o dedo indicador e vai se aproximando da roda das meninas). Quem vai ser das meninas? Quem vai ser das meninas? (Pergunta com o dedo indicador levantado, reforçando o comando de selecionar um elemento do grupo.) Eu vou ter que indicar? Vou ter que indicar? Então, eu vou indicar... vai ser a F4, pronto. Pode ficar no centro... vocês podem juntar aí. (Vai para a roda dos meninos.)</p>	<p>As crianças soltam as mãos e ficam organizadas em duas rodas bem fechadas.</p> <p>As meninas começam olhar umas para as outras e riem. Alguns nomes são indicados ao mesmo tempo, mas nenhuma se decide a ser o 'elemento selecionado'.</p> <p>F4 Olha para as outras meninas e vai para o centro da roda.</p>
<p><b>P:</b> Dos meninos, quem vai ser?</p>	
	<p><b>M4:</b> O M8.</p>

<p><b>P:</b> O M8? Então pra o meio da roda. O resto encosta. (Começa andar e fica entre as duas rodas.) Oh, do grupo, o único que não pode se mexer é quem está no meio. Tá? Vai ficar de olho fechado... olho fechado, a mão do lado do corpo... (coloca as duas mãos do lado do corpo, indicando para as crianças o que elas devem fazer) mão ao lado do corpo, duro... duro... tá? Os outros soltem a mão... tá? Não precisa ficar muito junto... (separa um pouco os meninos). Afasta um pouco, só um pouquinho, não precisa ficar muito junto, não. (Vai para a roda das meninas.) Afasta... Dona F4, a senhora... a senhora vai ficar estática aí no meio, dura de olho fechado... Tá? (Começa andar de um lado para outro, perto da roda das meninas, e explica a dinâmica. Enquanto explica a dinâmica, mexe a mão de cima para baixo, enfatizando o que fala.) O objetivo do jogo agora é saber se ela... se quem está no meio confia no restante. Tá? Se confia no restante... Simplesmente... Quem já brincou de João Bobo? (Olha para as crianças e aguarda uma resposta.)</p>	<p>M8 fica no centro da roda.</p>
<p><b>P:</b> Moçada! Aquele boneco que um joga pra um lado, joga pra o outro e ele fica em pé o tempo inteiro...</p>	<p>Uma das meninas responde: Ninguém. As crianças começam rir.</p>
	<p>Um dos meninos responde: Eh!?</p>
<p><b>P:</b> Nunca viu? Depois eu vou te mostrar um.</p>	
	<p><b>M6:</b> Eu sei.. eu sei... Uma das meninas fala: Não chama assim...</p>
<p><b>P:</b> Tanto faz... Eu o conheço como João Bobo.</p>	
<p><b>P:</b> Não conhece, não? Pois você vai ver o João Bobo agora. O João Bobo está no meio da roda... O João Bobo não pode se mexer... Só que o João Bobo vai cair pra um lado e pra outro... e você não pode deixar ele cair... O João Bobo vai cair e vocês têm que segurar... (Vai até a roda das meninas e mexe para frente a F4, que está no centro da roda.) O João Bobo vai cair e quem estiver na frente dele vai ter que segurar... Não pode se mexer F4, tem que ficar dura Dona F4. Vocês têm que segurar... Segura! Deixa o corpo cair... vocês têm que segurar...</p>	<p>Um dos meninos fala: Nunca vi... As crianças começam rir.</p> <p>As meninas começam fazer a brincadeira, seguindo as orientações do professor.</p>
<p>Neste trecho do episódio, o professor continuou organizando a dinâmica que seria realizada sem explicar exatamente qual era a proposta. As ações e fala dele se direcionaram para estruturar as</p>	

<p>duas rodas de forma a garantir a execução adequada da brincadeira. Com as rodas já organizadas, o professor anunciou que a dinâmica tinha como objetivo saber se quem estava no centro confiava nos outros participantes (<i>'O objetivo do jogo agora é saber se ela... se quem está no meio confia no restante. Tá?'</i>). O objetivo anunciado pelo professor coincidiu com a descrição do material extraído da internet. De acordo com esse material, a dinâmica do 'João Bobo' propõe um 'quebra gelo' entre os participantes, observando o nível de confiança que os participantes têm um no outro. Entretanto, é importante sinalizar que o professor não citou, nem conversou com as crianças sobre o conceito de confiança. Uma vez que a confiança no outro é algo que se constrói através das interações e relações, a questão exigiria uma discussão ou diálogo com as crianças.</p> <p>Novamente ficou em evidencia a atitude passiva das crianças durante a atividade. A maioria não conhecia o boneco 'João Bobo', mas não perguntou para o professor, nem pareceu se interessar pelo assunto. O grupo, de forma geral, pareceu se divertir com a proposta do professor que foi, como ele mesmo disse, um 'jogo'.</p> <p>A interação professor-aluno continuou centrada no professor, que direcionou a atividade e esteve atento a vários detalhes como a posição das crianças, a forma como elas iriam segurar a criança que estava no centro, etc. Além disso, o professor não dialogou com as crianças. Um exemplo disso é que diferentes crianças disseram que não conheciam o boneco João Bobo e o professor não parou a organização da atividade para explicar ou exemplificar. A interação professor-aluno continuou claramente assimétrica.</p>	
<p><b>(3)</b> →P vai até a roda dos meninos. <b>P:</b> Aí, eu quero ver o João Bobo balançando. <b>P:</b> Oh, os meninos estão fazendo... Dona F4, não pode se mexer... Devagar, devagar... tem que ser devagar... não pode empurrar, não.</p>	<p>Os meninos começam a brincadeira. As meninas estão balançando F4 e rindo.</p> <p>Os meninos continuam a brincadeira, balançando com mais força. M8 quase cai e esbarra em uma cadeira que está perto da roda.</p>
<p><b>P:</b> João Bobo... quem vai ser o próximo? Dona F4, pode voltar pra seu lugar na roda. (Anda até a roda das meninas.) Quem vai ser o próximo? Dona F3, agora é você, pode ficar no meio da roda. De olhos fechados... (Sai andando até a roda dos meninos.)</p> <p><b>P:</b> (Voltando para a roda das meninas.) Não pode empurrar assim, não... assim cai... É assim, oh! (Fica na roda das meninas e começa balançar a F3.). Você recebe aqui, oh... balança... recebe... Não pode empurrar assim (faz um gesto de empurrar no ar). Tem que ser devagar...</p>	<p>F4 aponta o dedo para F3.</p> <p>As meninas trocam de lugar. F4 volta para a roda e F3 fica no centro. F1 empurra F3, que perde o equilíbrio e vai para frente. As meninas começam rir...</p> <p>M8 e M1 trocam de lugar. M8 vai para a roda e M1 fica no centro. Os meninos ficam na roda aguardando o professor. Observam o que está acontecendo na roda das meninas.</p>
<p>P começa andar até a roda dos meninos...</p>	<p>Os meninos começam balançar M1.</p>
<p><b>P:</b> Pera aí, M4, não pode empurrar, não... tem</p>	

que ser devagar... é devagar...	Os meninos balançam M1 devagar. As meninas continuam a brincadeira, rindo.
P vai até a roda das meninas. <b>P:</b> Quem vai ser a próxima?  <b>P:</b> Dona F10... Dona F1, devagar! Devagar! A senhora não sabe a força que tem!	F10 levanta a mão. F10 vai para o centro da roda. F1 começa balançar F10 com força.  F1 ri e cobre a boca com as mãos, olhando para o professor.
P vai até a roda dos meninos.  <b>P:</b> M6, que vai ser agora? Você? Tem que ficar duro... duro! E de olho fechado... É devagar! Devagar!	Os meninos trocam (M6 fica no centro) e começam a brincadeira de novo.  M6, que já está no centro da roda, olha para o professor e faz um gesto afirmativo com a cabeça. M6 vai deixando o corpo mais duro. Os outros meninos começam balançá-lo.
P vai até a roda das meninas, rindo. Fica do lado delas. <b>P:</b> Moçada, é o seguinte: quem está no meio tem que confiar no outro. O restante tem que segurar...  <b>P:</b> Sério Dona F10? Então não machucou...	As meninas continuam a brincadeira. F10 é balançada para o lado esquerdo da roda e começa cair. F4 segura F10, que vai escorregando até chegar no chão. As meninas começam rir. <b>F4:</b> Eu segurei... ela não caiu... ela escorregou...
	As meninas continuam a brincadeira. Os meninos continuam a brincadeira
<b>P:</b> Pronto... pronto... pronto... Parou...	As crianças vão parando a brincadeira, seguindo as orientações do professor. Elas estão rindo e conversando entre elas. <b>Cras:</b> Mais um, só mais um...
<b>P:</b> Mais um?	
P faz um gesto afirmativo com a cabeça e vai até a roda das meninas. <b>P:</b> Quem vai ser? É a última... é a última...	F6 fica no centro da roda e as outras meninas começam balançá-la. M2 vai para o centro de roda e os meninos começam a brincadeira.
<b>P:</b> Pronto!!! Todo mundo sentado de novo!	As crianças voltam para seus lugares na roda.
<p>Neste último trecho do episódio, o professor continuou centrado na organização da dinâmica. Suas ações indicam que sua única preocupação era que as crianças não se machucassem, sabendo relaxar bem para que a dinâmica funcionasse.</p> <p>O professor falou novamente de confiança (<i>‘Moçada, é o seguinte: quem está no meio tem que confiar no outro. O restante tem que segurar...’</i>), mas continuou sem explicar o conceito de</p>	

confiança e nem porque era necessário no contexto da atividade. De acordo com a sua fala, os participantes teriam que confiar no outro só porque estavam realizando uma atividade em conjunto.

A atitude das crianças, que estavam rindo e descontraídas, indica que elas estavam percebendo a dinâmica como uma simples brincadeira e o professor não lhes sinalizou para prestar atenção a nada.

No final do trecho, as crianças mostraram sua atitude passiva, limitando-se a seguir as orientações do professor para a realização da atividade. Assim que o professor indicou que a brincadeira do João Bobo deveria parar e todo mundo sentar, as crianças voltaram para os seus lugares nas cadeiras.

É importante sinalizar que nesta dinâmica o professor não fez nenhum tipo de fechamento, como na dinâmica anterior. Ele simplesmente indicou que todos deveriam parar e sentar, para logo apresentar a próxima dinâmica. O professor não aproveitou a passagem de uma dinâmica para outra para conversar sobre a experiência com as crianças, que pareceram gostar do jogo. Também não aproveitou essa passagem para conversar ou discutir sobre o conceito de confiança.

**Episódio IV: ‘Um sentar no colo do outro não quer dizer nada... tá?’**

**10:21 Realização da Dinâmica 3 – Dinâmica do sentar-se no colo**

<p><b>(1)</b> →<b>P:</b> Moçada! (Olha o material escrito e depois olha para a roda.) Agora, o mais importante... o mais importante de tudo... a gente vai trabalhar com respeito... (mexe a mão para cima e para baixo, enfatizando sua fala) Tá? Um sentar no colo do outro não quer dizer nada... tá? Só que vai sentar no joelho... Dona... (faz um gesto com a mão chamando F9, que está na frente dele) Dona F9, venha acá...</p>	<p>As crianças estão em silêncio, ouvindo o professor.</p>
	<p>F9 aponta para ela mesma e faz um gesto indicando surpresa. Levanta e vai até onde está sentado P.</p>
<p><b>P:</b> Senta no meu joelho... Só aqui no joelho...</p>	
	<p>F9 senta no joelho do P.</p>
<p><b>P:</b> Tem algum problema nisso?</p>	
	<p><b>Cras:</b> Não !</p>
<p><b>P:</b> Só que eu estou sentado na cadeira. Ninguém vai estar sentado na cadeira...</p>	

Neste primeiro trecho do episódio, o professor começou falar sobre a dinâmica sem explicar de forma clara para as crianças o que elas teriam que fazer ao longo da mesma e o por quê da atividade. O professor começou dizendo para as crianças que a dinâmica abordaria a questão do respeito, mas sem explicar o motivo. A possível relação da dinâmica com o tema do respeito ficou implícita nas falas posteriores do professor, que indicaram que o respeito estaria presente na dinâmica uma vez que seria necessário um sentar no colo do outro. Ou seja, uma vez que haveria toque físico, a dinâmica estaria trabalhando questões relativas ao respeito.

Além disso, a fala do professor ‘*Um sentar no colo do outro não quer dizer nada... tá? Só que vai sentar no joelho...*’ sugere uma preocupação por parte do professor em relação à forma como as crianças poderiam interpretar a dinâmica. Interpretação que poderia ter uma conotação de cunho sexual, segundo podemos inferir das palavras do professor. Essa possibilidade se retifica quando o professor chamou uma das meninas (F9) e pediu que a mesma sentasse nos seus joelhos, perguntado para o grupo: ‘*Tem algum problema nisso?*’.

De forma geral, podemos dizer que as falas do professor neste primeiro trecho indicam que, para ele, a questão do respeito se entrelaça com a questão da sexualidade. O professor começou a dinâmica passando para as crianças suas próprias crenças e valores em relação ao respeito, sem



<p>perceber a importância e necessidade de indagar primeiro quais as concepções e crenças das crianças, que poderiam interpretar a situação de sentar no colo do outro de uma forma completamente diferente, inclusive em função da idade.</p>	
<p>(2)</p>	
<p>→P: Ninguém vai estar sentado na cadeira e todo mundo vai conseguir sentar sem problema.</p>	<p>Algumas crianças riem.</p>
	<p>M6: Eu vou cair... (tenta sentar fora da cadeira...)</p>
<p>P: (Olhando para M6.) Não, você vai conseguir... vai conseguir sentar sem problema... vai poder sentar tranquilamente porque o outro vai estar acima de tua perna te dando equilíbrio...</p>	
	<p>M6 olha para o professor e sorri...</p>
<p>P: Não entendeu? Vamos lá... vamos fazer uma roda de novo.</p>	
	<p>As crianças começam levantar das cadeiras e vão para o centro da sala. Umam dão as mãos para as outras, formando uma roda.</p>
<p>P: A roda faz no centro... com as mãos dadas e ombro no ombro. Dona... chega um pouquinho para trás... o pessoal daqui chega um pouquinho pra trás... (falando com as crianças que estão no lado direito da roda). Aí... Embora, mais junto... mais junto... Aí... é isso aí Dona F4.</p>	<p>As crianças se organizam de acordo com as orientações do professor e em silêncio.</p>
<p>P começa andar ao redor da roda, observando as crianças. P: Agora... um quarto de volta... a gente estudou em matemática o que é um quarto... Então, eu quero que vocês todos dêem um quarto de volta... Deixa eu passar aqui... (Pedindo para passar entre M2 e M5. Fica no centro da roda e começa explicar para as crianças como dar um quarto de volta.) Aqui nós temos um quadrado, não é? Se eu fizer isso aqui, dou uma volta inteira, não é?</p>	
	<p>M4: É só para um lado... Não é?</p>
<p>P olha para M4 e faz um gesto afirmativo com a cabeça. P: Então, todo mundo fazendo assim... mexendo pra um lado... só para um lado... Todo mundo... Agora vamos ver pra que lado... quem virar pra outro lado vai tomar... um cascudo... Todo mundo um quarto de volta pra o lado esquerdo.</p>	
<p>Neste trecho, no qual se inicia de fato a dinâmica, o professor se centrou na organização das ações das crianças, com o intuito de garantir a execução adequada da dinâmica. Através de comandos diretos e específicos, ele organizou todos os detalhes para que a dinâmica acontecesse da forma esperada. Chama a atenção que, para essa organização, o professor usou conteúdos</p>	

<p>pedagógicos (<i>'um quarto de volta... a gente estudou em matemática'</i>, <i>'aqui nós temos um quadrado, não é? Se eu fizer isso aqui, dou uma volta inteira, não é?'</i>), mas não trabalhou a questão da moralidade.</p> <p>Além disso, é importante sinalizar que o professor deixou claro que esperava que as crianças não errassem ao dar o quarto de volta. Caso as crianças errassem, seriam punidas: <i>'...quem virar pra outro lado vai tomar... um cascudo...'</i></p> <p>Neste trecho e começo da dinâmica, as crianças se limitaram a ouvir atentamente e em silêncio as explicações do professor, fazendo o que ele pautava de forma rápida. Assim que o professor solicitou que o grupo levantasse e formasse uma roda, as crianças atenderam a solicitação, limitando-se a observar, sem interagir entre elas. Nos poucos momentos nos quais as crianças interagiram foi com o professor, para fazer algum comentário sobre a atividade ou para perguntar alguma dúvida.</p>	
(3)	<p>→As crianças começam virar. Algumas erram na primeira tentativa e viram para o lado direito.</p> <p>M2 faz uma volta completa. M6 vira para o lado direito.</p>
P observa as crianças. P: Você deu uma volta completa? (Fala com M2 e faz um gesto com a mão como se fosse dar um cascudo.)	Algumas crianças riem.
P: Ah! Você também virou pra o outro lado?! (Falando com M6.)	
	M2, M6 e F2 (também tinha feito a volta para o lado direito) viram para o lado esquerdo.
P: Agora sim... (Observa a roda e fala com M6, que está na sua frente.) Chega um pouquinho pra cá...	
	M6 vai mais para o centro da roda.
P: Agora... todo mundo vai agachando até encontrar o joelho de quem está detrás.	
	As crianças riem e começam se agachar. Vão se agachando devagar até encostar no joelho da crianças que está detrás.
P: Isso... devagar... até chegar no joelho... devagar... um pouco mais... Isso!	
	As crianças riem.
<p>Aqui houve uma atitude de descontração por parte das crianças, que pareceram se divertir com a dinâmica. As crianças riram o tempo todo, indicando que para elas a dinâmica foi um momento divertido.</p> <p>As ações do professor continuaram centradas na organização da dinâmica, e foram assimétricas. Ele exerceu um papel central, da mesma forma que nas dinâmicas anteriores, dizendo o que as crianças deveriam fazer a cada momento. Além disso, no momento em que o professor interagiu com M2, que deu uma volta completa e não um quarto de volta, indicou novamente para as crianças que o esperado era que elas não errassem diante do comando de dar um quarto de volta. Na interação específica, o professor perguntou para M2 se ele tinha dado uma volta completa e fez um gesto como se fosse dar um cascudo na criança, em função do erro. Embora isso tenha acontecido em um 'tom de brincadeira', não deixou de sinalizar o erro da criança perante os outros, nem a ênfase e expectativa do professor em relação a respostas certas por parte das crianças.</p>	
(4)	

→P: Tá todo mundo sentado?	
	<b>Cras:</b> Tá...
<b>P:</b> E aí?! Teve algum problema?	
	<b>Cras:</b> Não!
<b>P:</b> Agora todo mundo em pé! (Faz um gesto levantando a mão, indicando que todos devem de ficar em pé.)	
	As crianças ficam em pé.
<b>P:</b> Agora pra o outro lado... pra o outro lado... Chega mais pra cá... chega mais pra cá... Chega mais pra cá também... Isso! Pode fechar mais um pouco... Isso! Mais pra cá... Isso! Agora senta de novo....	As crianças viram para o outro lado e começam organizar a roda de acordo com as orientações do professor. Quando o professor fala ‘Agora senta de novo’, as crianças começar sentar devagar... M2 se mexe para um lado e perde o equilíbrio. M6, que está sentado nos joelhos dele, cai e começa rir. As crianças começam rir.
P olha para M2 e M6 e começa rir junto com as crianças. <b>P:</b> Tá vendo! Tá vendo! Quem confiou... Quem mais confiou... foi as meninas aqui, oh! (Apontando para as meninas que estavam na frente dele.) Elas não tiveram problema nenhum.... elas sentaram sem problema... Caiu? Só quem caiu foi M6! Tá bom, pode sentar no lugar!	
	As crianças voltam para seus lugares na roda.
<p>Neste último trecho do episódio, o professor retomou a questão colocada por ele no começo: ‘<i>Um sentar no colo do outro não quer dizer nada...tá?</i>’ A fala do professor sugere, novamente, uma preocupação, por parte dele, em relação à forma como as crianças poderiam interpretar a dinâmica. Como colocamos no primeiro comentário analítico, uma interpretação que poderia ter uma conotação de cunho sexual, segundo as palavras do professor. Mais uma vez o professor coloca para as crianças suas próprias crenças e valores, sem considerar as possíveis concepções e crenças das crianças.</p> <p>No final do trecho, o professor falou para as crianças sobre confiança (‘<i>Tá vendo! Tá vendo! Quem confiou... Quem mais confiou...</i>’) e não sobre respeito, que era o tema ‘esperado’, segundo ele mesmo. O fato do professor se referir à confiança e não ao respeito podem ser um indicador de: (1) falta de clareza, por parte do professor, em relação ao que ele pretendia com essa dinâmica, (2) que o objetivo real da dinâmica não estava relacionado com os temas pretendidos pelo professor, mas com a possibilidade de realizar um jogo bem divertido, como explicitado no material a partir do qual o professor planejou a atividade estruturada. Para as crianças (que riram a maior parte do tempo) foi como um jogo divertido.</p> <p>A interação do professor com as crianças continuou no nível da assimetria, e as crianças continuaram com uma atitude passiva, limitando-se a seguir as instruções do professor.</p>	
<b>Episódio V: ‘Para mim foi bom que a gente fez as brincadeiras junto...’</b>	
<b>14:26 Finalização da Atividade</b>	
(1) →P senta em uma cadeira, com o material escrito na mão. <b>P:</b> Bom, agora se viu o que é o coleguismo. Que que é o coleguismo?	

	F1 fala em voz muito baixa.
<b>P:</b> Diga Dona F1. (Olha para F1, dando a palavra.)	
	<b>F1:</b> Ser amigo.
<b>P:</b> Ser amigo? Que mais? (Olha para as crianças.)	
	M7 fala em voz baixa.
<b>P:</b> Oi?	
	<b>M7:</b> Confiança.
<b>P:</b> Confiança! Confiar no companheiro! Tá? Isso é muito importante! (Fala mexendo a mão para cima e para baixo, enfatizando a sua fala. Vai olhando para todas as crianças da roda.) Tá? Confiar um no outro!	
<p>O professor começou uma ‘discussão’ sobre a atividade estruturada. Ao indagar sobre o coleguismo e a partir das respostas das crianças, o professor ressaltou a amizade e a confiança como questões importantes na relação e interação com o outro. Entretanto, essas questões não foram conceituadas nem discutidas de fato com grupo. O professor se limitou a perguntar e sublinhar as respostas das crianças que, por sua vez, limitaram-se a responder de forma pouco elaborada.</p> <p>Aqui, chama a atenção o fato do professor ter começado o fechamento da atividade estruturada perguntando sobre o coleguismo, conceito relacionado à moralidade de forma muito mais periférica. Ou seja, nem no momento de encerrar a atividade estruturada apareceram os objetivos principais da atividade, no contexto da pesquisa. O professor não abordou temas ou aspectos relacionados diretamente com a moral.</p> <p>As crianças falaram de ‘ser amigo’ e de ‘confiança’ ao definir o termo ‘coleguismo’. Embora essas possam ser as crenças das crianças, a forma como a resposta foi dada (sem discussão e/ou reflexão) sugere que as crianças repetiram o que o próprio professor colocou anteriormente, com o intuito de dar uma resposta certa.</p>	
<b>(2)</b>	→ <b>M1:</b> Ajudar. <b>M6:</b> Ajudar!
<b>P:</b> Ajudar... Tá?	
	<b>M8:</b> Respeito.
<b>P:</b> Respeito! Que mais?	
	M1 levanta a mão, pedindo a palavra.
P faz um gesto em direção de M1, dando a palavra.	
	<b>M1:</b> Não ter vergonha do que vai fazer com o amigo, com o companheiro... confiar...
<b>P:</b> Aconteceu alguma coisa estranha aqui? (Faz um gesto com abrindo os braços.)	
	<b>M4:</b> Não.
<b>P:</b> Todo mundo fez. Todo mundo aprendeu... e ninguém fez nada que alguém pudesse falar... Oh, isso aí é uma coisa feia... Né? Alguém viu alguma coisa feia no que nós fizemos?	
	<b>M4:</b> Não.
<p>Neste trecho, as crianças continuaram respondendo as perguntas e repetindo pontos abordados anteriormente pelo professor, tentando dar respostas certas. Porém, colocaram aspectos importantes como o respeito e a confiança, mas estes não foram retomados pelo professor com o</p>	

<p>intuito de discutir sobre os mesmos, perdendo excelente oportunidade de dialogar com as crianças.</p> <p>Além disso, é importante sinalizar que o professor indicou, mais uma vez, sua preocupação com a questão da sexualidade, aproveitando a fala de M1 que se referiu a ‘...<i>não ter vergonha do que vai fazer com o amigo, com o companheiro...</i>’. A fala da criança foi interpretada pelo professor mais no sentido da sexualidade do que no sentido de ‘fazer o ridículo’, por exemplo.</p> <p>A fala do professor ressaltou a questão da sexualidade como uma provável ‘coisa feia’ (‘...<i>e ninguém fez nada que alguém pudesse falar... Oh, isso aí é uma coisa feia, né? Alguém viu alguma coisa feia no que nós fizemos?</i>’). Dessa forma, o professor colocou perante as crianças suas crenças e valores em relação a uma questão importante para ele (‘pode-se tocar o corpo do outro sem segundas intenções’), questão sobre a qual as crianças pareciam não haver pensando.</p>	
<p><b>(3)</b> →<b>P:</b> Então... Confiança, respeito... coleguismo, tá? Quem quer falar alguma coisa sobre o que nós fizemos?</p>	
	<p>As crianças ficam em silêncio, olhando umas para as outras e para P.</p>
<p><b>P:</b> Bora moçada! Alguém fale alguma coisa! (Olha para as crianças.) Não gostaram?!</p>	
	<p><b>M6:</b> Não, foi bom, foi bom.</p>
<p><b>P:</b> Tá! Então se foi bom, tem alguma coisa pra se falar!</p>	
	<p>M6 aperta os lábios e faz um gesto de negação com a cabeça.</p>
<p>P começa rir, olhando para M6. <b>P:</b> Diga Dona F1.</p>	<p>F1 levanta a mão, solicitando a palavra.</p>
	<p><b>F1:</b> Para mim foi bom que a gente fez as brincadeiras junto...</p>
<p><b>P:</b> E serve também, sabe pra o quê? Pra quebrar o gelo... porque tem vezes que você olha pra pessoa que está do seu lado e... vê a pessoa como uma pessoa estranha... tá? (Fala olhando para F1, que está com a palavra.)</p>	
	<p><b>F1:</b> Foi bom que a gente teve que fazer as brincadeiras e pensar como foi e em tudo isso que você falou, que é a parte mais difícil.</p>
<p>Neste trecho, o professor encerrou a conversa sobre os temas dos trechos anteriores (confiança, respeito e coleguismo) e perguntou para as crianças sobre a experiência das dinâmicas. As crianças, de forma geral, mostraram uma atitude passiva frente à possibilidade de opinar e discutir sobre os temas abordados e sobre suas próprias experiências. Essa atitude pode indicar falta de motivação ou inibição diante do professor, que tentou pressionar as crianças para que falassem: ‘<i>Bora moçada! Alguém fale alguma coisa! Não gostaram?!</i>’. Pela fala do professor e pela interação dele com as crianças, parecia que o importante era que as crianças falassem qualquer coisa em relação à atividade, sem necessidade de reflexão. Tudo isso indica que seus alunos não estavam acostumados a dar suas próprias opiniões na interação com o professor, o que faz sentido face à ênfase deste em obter apenas respostas certas.</p> <p>Neste trecho, é importante sublinhar a fala de F1 que, de certa forma, colocou o que as crianças tinham mostrado nos trechos anteriores: uma visão das dinâmicas como momentos de brincadeira e de descontração. De acordo com F1, ‘<i>foi bom que a gente fez as brincadeiras junto...</i>’. O próprio professor indicou que concordava com F1, enfatizando que o importante das atividades foi realizá-las junto e que elas serviram para ‘<i>quebrar o gelo</i>’ entre os alunos. Parece que, nesse momento, o professor revelou o verdadeiro objetivo das dinâmicas, esquecendo que havia dito</p>	

para nós que o objetivo das atividades seria promover o desenvolvimento moral. Ou seja, o professor esqueceu que as atividades deveriam estimular a reflexão e discussão sobre temas como o respeito e a confiança (segundo ele), relacionados ao tema da moralidade.	
(4) →P: Dona F2, tem alguma coisa pra falar, Dona F2... (Olha para F2, aguardando a resposta.) P começa perguntar para as crianças, seguindo a ordem delas na roda.	
	F2 olha para P e faz um gesto de negação com a cabeça.
P: Perdeu a língua?	
	F2 continua olhando para P e faz um gesto de negação com a cabeça.
P: Dona F3?	
	F3 olha para P e faz um gesto de negação com a cabeça.
P: Vamos falar alguma coisa! Dona F4! Fala alguma coisa Dona F4! Nem que seja... 'gostei'!	
<p>Neste trecho, o professor pressionou para que todos falassem '<i>alguma coisa</i>', aumentando ainda mais o nível de assimetria e de autoridade na sua interação com as crianças.</p> <p>As primeiras crianças questionadas (F2 e F3) negaram-se a se colocar. Diante da negação das crianças, o professor indicou novamente que o importante era falar alguma coisa sobre a atividade, sem necessidade de refletir sobre a experiência.</p> <p>O professor pareceu se incomodar com o silêncio das crianças, perguntando para F2 se '<i>perdeu a língua</i>'. A interação do professor com a criança, mesmo sendo em tom de 'brincadeira', deixou claro o seu desapontamento com a falta de resposta e colocou a criança em evidencia frente ao restante do grupo (uma espécie de punição por não ter obedecido e falado qualquer coisa).</p>	
(5)	→F4 olha para P e faz um gesto de negação com a cabeça.
P: Tá! Muito bem!	Algumas crianças riem em tom baixo.
P: Dona F5! M1! Você está sempre falando com M2! O que que você achou?	F5 olha para P, não responde.
	M1: Legal! (Fala em tom baixo.)
P: Eh?	
	M1: Legal!
P: Legal! E você M2? Fala alguma coisa M2!	
	M2: Foi ótimo!
P: Dona F6!	
	F6 olha para P e faz um gesto de negação com a cabeça.
P: Nada!	
	F6 repete o gesto de negação com a cabeça e sorri.
P: Não gostou!	
	F6 continua olhando para P e repete o gesto de negação com a cabeça.
P: Oh! Mas então? Alguém vai falar alguma coisa? Dona F7!	

	F7 olha para P e faz um gesto de negação com a cabeça.
<b>P:</b> Nada! Não gostou também? Dona F8?	
	<b>F8:</b> Não.
<b>P:</b> Dona F9!	
	F9 olha para P e não responde.
<b>P:</b> Vocês estão com o vocabulário muito baixo! Tudo é legal! Leeegalll... Leeegalll... (Fala enfatizando o ‘e’ e o ‘l’.)	M2 levanta o braço pedindo a palavra.
	<b>M5:</b> O M2 que falar uma coisa...
<b>P:</b> O M2? Bora M2... Fala alguma coisa...	
	<b>M2:</b> Professor, eu aprendi a ter mais respeito... F7, F8 e F9, que estão sentadas perto de M2, se olham entre si e sorriem.
<b>P:</b> (complementando a fala de M2) ...respeito não doi, né?	
	<b>M2:</b> Doe não...
<b>P:</b> Ah! Que mais?	
	<b>M2:</b> Esqueci... (Fala em tom baixo.) F9 levanta a mão solicitando a palavra.
<b>P:</b> Esqueceu? Tentar lembrar... Dona F9!	
<p>As crianças continuaram resistindo a falar com o professor sobre o que acharam da experiência. A resistência das crianças pode ser um indicador da falta de costume de estabelecer esse tipo de troca ou diálogo, da inibição diante do professor, do medo de errar na resposta, ou da falta de motivação em relação à conversa.</p> <p>Diante da resistência das crianças, o professor pareceu incomodado e reagiu culpando e punindo as crianças por não dialogar com ele: <i>‘Vocês estão com o vocabulário muito baixo! Tudo é legal! Leeegalll... Leeegalll...’</i> Além disso, o professor interpretou o silêncio de algumas crianças (F6 e F7) como indicativo de que não gostaram da atividade, sendo que a maioria das crianças mostrou em vários momentos que gostaram de realizar as dinâmicas.</p> <p>A única criança que se colocou e respondeu a questão lançada pelo professor foi M2. Entretanto, a resposta de M2 (<i>‘Professor, eu aprendi a ter mais respeito...’</i>) pareceu uma repetição do que o professor tinha colocado ao longo da atividade, no sentido de dar a resposta certa ou esperada por ele. É importante sinalizar que o professor, novamente, não aproveitou a resposta da criança, chegando a tratar a questão do respeito de forma simplória: <i>‘...respeito não doi, né?’</i>. Ou seja, o professor, ao invés de conversar com as crianças sobre o respeito, limitou-se a fazer um comentário que acabou colocando o respeito como algo banal, que pode e deve acontecer uma vez que ele, simplesmente, não causa dor a ninguém. Nesse momento, o professor pareceu esquecer a importância dos temas que deveriam ser tratados na atividade, segundo os objetivos pautados por ele mesmo.</p>	
<b>(6)</b>	→ <b>F9:</b> Eu acho que quando a gente brinca perde a vergonha...
<b>P:</b> Quando você tem vergonha, você acaba perdendo a oportunidade de fazer as coisas... tá? (Fala olhando para F9.) Se eu perguntasse pra você “você quer fazer?”, você ia falar “Ah! Eu sentar no colo, eu não quero não”. Por isso que eu chamei primeiro você. Aconteceu alguma coisa de você sentar no meu joelho? (Fala olhando para F9.) Doe? Ainda mais que as coxinhas estão gordinhas... né? (Toca o seu	<b>M5:</b> Aí quando for...

próprio joelho).	F9 faz um gesto de negação com a cabeça, sorri, faz novamente um gesto de negação com a cabeça. Algumas crianças riem em tom baixo.
<p>Neste trecho, F9 retomou a fala de M1 no trecho 2 e enfatizou o fato das dinâmicas ou atividades em conjunto servirem para perder a vergonha. O professor, mais uma vez, aproveitou a fala da criança para tocar na questão de ‘sentar no colo do outro’ como uma questão relacionada ao tema da sexualidade. É importante sublinhar que a fala do professor, que chegou a perguntar para a criança se ele a machucou, e a se referir às suas ‘coxinhas gordinhas’, pode ser um indicador de sua crença não explícita, mas presente, sobre a relação entre o tema da moralidade (tema que deveria ser tratado no contexto da atividade estruturada) com questões de sexualidade. Além disso, mais uma vez, o professor colocou o tema para as crianças, que pareciam não estar pensando em assuntos dessa natureza. F9, através de sua fala, poderia estar se referindo ao fato de perder a vergonha de realizar em conjunto atividades diferentes das atividades do dia-a-dia escolar. Essa última questão foi retomada por M2 no próximo trecho.</p>	
(7) →P: Seu M1, o senhor pode falar alguma coisa?	
	M1: Aprendi muito nessa atividade porque... antes... que eu não tinha aprendido quase nada... nesses últimos dias aqui na escola... e agora eu aprendi a ter respeito... mais respeito...
P: M2!	
	M2: Oh, eu acho que as três brincadeiras foram boas porque deixaram as pessoas mais amigas e mostraram que todo mundo pode ser legal com alguém, não importa como seja a pessoa.
P olha para M2, acompanhando sua fala. Faz um gesto de afirmação com a cabeça. P: M3.	
	M3: Foi bom! Eu acho que foi bom!
P: M4.	
	M4 olha para P e faz um gesto de negação com a cabeça. Fica em silêncio.
P: Olha o vocabulário baixo de vocês! (Fala sorrindo e olhando para M4.)	M4 olha para P e sorri.
<p>Neste trecho, o professor continuou questionando as crianças de acordo com a sua localização na roda, e continuou não aproveitando os comentários importantes realizados pelas crianças, parecendo que estava esperando respostas determinadas ou que simplesmente queria que as crianças falassem qualquer coisa, de forma a deixar registrada a participação da maioria do grupo. Chama a atenção o fato do professor não ter comentado a fala de M1, que disse claramente que aprendeu muito na atividade porque não tinha aprendido nada ultimamente na escola. A fala da criança pode ser um indicador da diferença entre a atividade realizada e as atividades escolares, voltadas para os conteúdos curriculares. Além disso, M1 colocou novamente em pauta a questão do respeito (‘...e agora eu aprendi a ter respeito... mais respeito.’), dando mais uma oportunidade para que o professor discutisse com as crianças sobre o tema. Mas ele, mais uma vez, deixou passar a oportunidade, e nem se preocupou com a possibilidade de questionar o M1 sobre não ter aprendido nada nos últimos dias na escola e também por que motivo aprendeu a ter mais respeito no contexto da atividade realizada. O professor, após a fala de M1, limitou-se a dar a palavra para M2, indicando não estar preocupado com os objetivos da atividade.</p>	



O professor pareceu incomodado, novamente, com o silêncio das crianças que se negaram a participar mesmo quando questionadas diretamente. Diante da negação de M4, o professor pune novamente as crianças criticando-as por seu 'baixo vocabulário'. Mesmo que a fala do professor tenha sido em tom de 'brincadeira', acabou colocando a criança em evidencia perante o grupo, ridicularizando-a. Nesse momento, o professor não respeitou a negação de M4, nem o possível fato de que M4 não tenha gostado da atividade. É importante dizer que M4 foi a criança que deu 'a resposta certa' no Episódio I em relação ao conceito de respeito.

A fala de M2 ('*Oh, eu acho que as três brincadeiras foram boas porque deixaram as pessoas mais amigas e mostraram que todo mundo pode ser legal com alguém, não importa como seja a pessoa*') ressaltou o que já tinha sido colocado por F1, repetindo novamente opiniões anteriores, elogiosas ao professor (afinal, foi ele que propôs a atividade). A fala de M2 não foi aproveitada pelo professor para discutir sobre a possibilidade e importância de brincar e realizar as coisas em conjunto, mesmo parecendo uma questão importante para as crianças da turma. Diante da fala de M2, o professor se limitou a dar a palavra para a próxima criança.

<b>(8)</b> → <b>P:</b> Dona F10.	
	F10 olha para P com as mãos na frente da boca, fazendo um gesto de negação com a cabeça.
	<b>M3:</b> Legal! (Fala olhando para F10.)
<b>P:</b> Nem legal?! Nem legal você vai falar?	
	F10 continua com as mãos na frente da boca e olhando para P. Faz um gesto de negação com a cabeça.
<b>P:</b> Dona F11 não fala nada... não é F11? Já trancou a língua e não vai falar nada... não é Dona F11? (Faz um gesto de apertar os lábios.) Nem legal? (Pergunta olhando para F11.) Não foi legal não? Não?	
	F11 olha para P e faz um gesto de negação com a cabeça. Aperta os lábios.
	F11 olha para P e faz um gesto de negação com a cabeça.
<b>P:</b> M5.	
	<b>M5:</b> Eu acho que foi legal porque a gente, quando tem uma brincadeira, quase ninguém fica junto, só brinca separado... só no futebol que a gente fica junto.
<b>P:</b> Agora vocês vão brincar de João Bobo direto?	
	<b>M2:</b> Puf! (Faz um gesto de empurrar alguma coisa com a mão).
<b>P:</b> ... e vão jogar o João Bobo pra o chão?	
	<b>M5:</b> Eu acho que a gente pode brincar mais junto.
<b>P:</b> Ah é? Muito bom! E o senhor, Seu M6?	
	<b>M6:</b> Foi legal.
<b>P:</b> Legal? Muito bom! Moçada, eu achei muito legal também!	
	Algumas crianças riem.
	M4 levanta um dedo, solicitando a palavra.
P olha para M4.	
	<b>M4:</b> Oh! Mas o Senhor não disse o que achou

	das... das brincadeiras, não falou.
<p>O professor continuou mostrando seu incomodo com o silêncio das crianças (F10 e F11), mas não aproveitou os comentários de outras como M5, que pontuou a importância de brincar e realizar atividades em conjunto. De acordo com M5, a brincadeira conjunta não era comum entre as crianças do grupo: <i>'Eu acho que foi legal porque a gente, quando tem uma brincadeira, quase ninguém fica junto, só brinca separado... só no futebol que a gente fica junto.'</i> O professor não aproveitou a oportunidade para dialogar com as crianças sobre essa questão, o que era esperado, uma vez que em trechos anteriores ele próprio colocou e enfatizou questões como o coleguismo e a amizade.</p> <p>No final do trecho, parece que M4 aproveitou a fala do professor (<i>'...Moçada, eu achei muito legal também!'</i>) para indicar que o professor, do mesmo jeito que as crianças da turma, não estava se colocando em relação as atividades realizadas (<i>'Oh! Mas o Senhor não disse o que achou das... das brincadeiras, não falou.'</i>). De forma indireta, M4 indicou o <i>'baixo vocabulário'</i> do professor, que se limitou a dizer que achou tudo muito legal, sem nenhum tipo de reflexão. Ou seja, M4 acabou reagindo à punição que ele recebeu momentos antes, quando se negou a falar sobre o que ele achou da atividade.</p> <p>Além das questões anteriores, é importante sinalizar que tanto M5 quanto M4 colocaram que viram as diferentes dinâmicas como momentos de brincadeira conjunta e de descontração. A fala específica de M5 corroborou o que F1 falou no trecho 3 do episódio: <i>'Para mim foi bom que a gente fez as brincadeiras junto...'</i>. Dessa forma, as crianças deixaram claro quais foram os verdadeiros objetivos alcançados durante a atividade estruturada. Em resumo, a atividade estruturada não se constituiu um espaço de discussão, entre as crianças, sobre aspectos ou questões relativas à moral, mas um espaço de brincadeira conjunta, marcado pela assimetria na interação professor-aluno.</p>	
<p><b>(9) 19:58 – 20:49</b>  <b>→P:</b> Cara, eu achei interessante, principalmente a primeira... a do jo... a do emboladão... porque todo mundo conseguiu fazer a roda mesmo sem... cumprindo a regra... Tá? Porque o cumprimento de regra... é a base... a base da vida da gente é o cumprimento de regra... tá? A gente tem regra pra tudo na vida da gente. Vocês ainda não! Mas quando vocês começarem a trabalhar... forem pra uma faculdade... alguma coisa assim... vocês vão ter que cumprir várias regras que vocês têm que começar a aprender agora. Uma das regras que alguns aqui cumprem e outros não, hoje em dia, principalmente é a regra da frequência. Tem muita gente aí com falta sem necessidade. (Para de falar e fica com o olhar fixo para os meninos que estão na frente dele: M1, M2, M3 e M4).</p>	<p>As crianças estão em silêncio olhando para P.</p>
	M1 olha para P.
<p><b>P:</b> Não estou olhan... Eu olhei pra você, mas não foi porque eu estou falando de você não, tá?</p>	
	M1 olha para seu lado esquerdo.
<p>Neste trecho, o professor reagiu à colocação de M4 no trecho anterior, começando um monólogo sobre o que ele achou das atividades realizadas. Um monólogo de mais ou menos cinco minutos (uma vez que continua no próximo trecho), e no qual o professor colocou para as crianças suas crenças e valores em relação aos temas que ele apontou como objetivos da atividade estruturada.</p>	

Especificamente, o professor deixou claro que o mais importante para ele foi o cumprimento das regras, dando destaque para a frequência escolar. Enfatizou, mais uma vez, que *'a gente tem regra pra tudo na vida da gente'*.

Neste trecho, o professor comunicou e metacomunicou a importância que ele dá a regra. Essa metacomunicação aconteceu através do seu olhar fixo para os meninos que se encontravam na sua frente. É interessante o fato dele ter dito para M1 que estava olhando para ele, mas não estava falando dele. Dessa forma, o professor acabou colocando em evidência a criança, mesmo que não estivesse falando dela. Além disso, a fala do professor acabou indicando a possibilidade dele estar aproveitando a oportunidade para dar um 'sermão sobre a regra da frequência' para aquelas crianças que não cumpriam a mesma.

A partir deste trecho, no qual começa o monólogo do professor, as crianças ficaram em silêncio e olhando para ele, sem a possibilidade de falar e nem de fazer nada. No momento em que M1 reagiu ao olhar do professor, o último acabou colocando a criança em evidência perante o restante da turma e, por tanto, inibindo a possibilidade de qualquer tipo de participação por parte das crianças.

(10)

20:52 – 23:57

→P: Então... Isso é uma regra. A lei diz que o aluno tem que ter 25% de... só pode ter 25% de falta. Isso é uma regra! Tá? E vocês têm que cumprir, se não estão reprovados no final do ano... mesmo tirando 10, tá? É uma regra! (Fala olhando para as crianças e mexendo a mão para cima e para baixo na frente dele. Acompanha a fala com o gesto.) Vocês... A maioria está cumprindo! Tá? Mas tem muita gente chegando perto do limite das faltas. Então, muito cuidado com essa regra principal porque essa regra vai acompanhar vocês o resto da vida se vocês estiverem estudando. A não ser que mude a lei maior! Porque a lei diz que o aluno tem que ter 75% de presença. Essa é a regra! Tá? E vocês já estão... desde o prezinho que vocês estão acompanhando isso daí... E isso é o mais importante... tá? Por isso que eu quis fazer o emboladão primeiro. No emboladão você tem que cumprir a regra... não pode soltar a mão de jeito nenhum. Teve um ou outro que soltou a mão, mas eu fiz de vista grossa. Mas, tem que se cumprir a regra... tá? É bom no jogo de futebol, no jogo de... todo jogo tem regra... Tá? Tudo tem regra! Tudo tem regra! Tá? Então, na vida da gente... a gente vai sempre... aprender que existe regra... E regras têm que ser cumpridas... Tá? Só que aí você vai arrumar um amigo seu que vai te ajudar. Você tem outro companheiro que vai mais cedo e ele te chama pra você poder ir também pra não faltar... Então, principalmente, o que eu acho que aconteceu aqui foi quebrar o gelo e mostrar que todo mundo é amigo. Tá? Ah, esse aqui eu não gosto de brincar com essa daqui não... mas acabou tendo que brincar... (Para a fala, olha fixamente para as meninas que estão sentadas a

As crianças acompanham, em silêncio, a fala de P. Algumas olham para P e para os outros colegas de forma alternada.

M2: Eu sabia... (Fala em tom baixo.)

F4 e F5 olham para P e sorriem.

<p>sua direita – F4 e F5, entrefecha os olhos e mexe as sobrancelhas, faz um gesto com as mãos como se afastasse algo.) Principalmente com vocês duas aí, que só vão brincar vocês duas... agora vocês se juntaram mais... Mas antes era só vocês duas... Tá? Então... companheirismo, amizade... isso aí faz bem pra a vida da gente... seeempre! (Ao falar, enfatiza a palavra 'sempre'.) Tá? Vocês, esse ano vão sair daqui, vão pra a quinta série... Lá na quinta série vão conhecer outras pessoas, mas tentem manter as amizades que vocês fizeram aqui também. Porque lá vai ser o seguinte: um pra cada sala. Se ficar dois ou três da mesma turma na mesma sala, vai ser sorte. (Para a fala, fica em silêncio olhando para as crianças.) Tá? Então, mesmo tendo outras amizades... Ah! Eu vou conhecer um amiguinho lá do quatro, do cinco, do oito... mas tentem manter as amizades que vocês fizeram aqui sempre, que isso pra mim é o mais importante... Tá bom? Muito obrigado moçada. (Começa fazer um gesto de bater palmas, mas cai o material que tem na mão, agacha-se para pegar o material. P levanta da cadeira e faz um gesto de ok com o polegar em direção à filmadora, indicando a finalização da atividade).</p>	<p>As crianças batem palmas, cruzam olhares entre elas.</p>
<p>O professor continuou seu monólogo sobre a importância da regra e da frequência escolar, enfatizando a necessidade do cumprimento de regras arbitrárias que nada têm a ver com a moral, e sem explicar ou dialogar com as crianças sobre o conceito de regra.</p> <p>Através de sua fala (<i>'Por isso quis que eu fazer o emboladão primeiro. No emboladão você tem que cumprir a regra... não pode soltar a mão de jeito nenhum.'</i>) deixou claro qual foi o principal objetivo da primeira dinâmica realizada e o motivo pela qual ela foi selecionada para a atividade estruturada. Dessa forma, o professor acabou indicando que a dinâmica foi selecionada propositalmente e a partir de suas orientações para objetivos, que não coincidiram com o que foi solicitado que ele planejasse e fizesse durante a atividade estruturada. Isso indica a sua falta de compreensão do que significa desenvolvimento moral, que ele restringiu à noção de regras e normas arbitrárias.</p> <p>Além disso, indicou para as crianças que elas devem seguir as regras estipuladas por ele (<i>'Teve um ou outro que soltou a mão, mas eu fiz de vista grossa. Mas, tem que se cumprir a regra... tá?'</i>), enfatizando o que ele já tinha colocado no Episódio II, ao perguntar de forma direta para as crianças <i>'Essa aí não foi a regra que eu estipulei?'</i>. Ou seja, o professor acabou indicando para as crianças que o esperado é uma atitude passiva por parte delas frente às diferentes situações educativas e de aprendizagem, sendo que elas devem se limitar a cumprir as regras estipuladas pelo adulto. Tanto as ações quanto a fala do professor, no contexto da interação com as crianças, foi assimétrica e indicou uma possível visão da criança ou do aluno como sujeito passivo.</p> <p>No final do trecho, o professor acabou colocando os verdadeiros objetivos alcançados com a atividade estruturada: <i>'Então, principalmente, o que eu acho que aconteceu aqui foi quebrar o gelo e mostrar que todo mundo é amigo. Tá?'</i>. A fala do professor, ao final, não só enfatizou a percepção que as crianças tiveram durante a atividade, com também indicou de forma muito clara que a atividade estruturada em momento nenhum se constituiu um espaço de discussão, entre as crianças, sobre questões relativas à moralidade.</p> <p>A importância que as questões colocadas têm para ele não só foram comunicadas como também foram metacomunicadas através do tom da voz, dos gestos realizados com a mão (enfatizando as</p>	

palavras e frases ditas), da ênfase em determinadas palavras, do olhar fixo para as crianças da turma, e da fala direcionada para algumas crianças (F4 e F5) que foram colocadas em evidência perante o grupo de forma negativa. Da mesma maneira que no trecho anterior, o professor reagiu ao olhar e sorriso das duas crianças, deixando claro que o esperado era que, nesse momento, elas não participassem de forma alguma.

Como no trecho anterior, a fala do professor indicou que o momento de encerramento da atividade estruturada foi aproveitado por ele para dar um ‘sermão’ para as crianças sobre questões que ele achou pertinentes e importantes, colocando para elas suas crenças e valores de forma explícita. As crianças, por sua vez, comportaram-se de acordo com as expectativas do professor, até porque qualquer reação por parte delas seria exposta de forma negativa. Essa exposição negativa das crianças pareceu uma estratégia, bastante eficiente, de controle do comportamento.

Ao longo da atividade estruturada, chamou a atenção o direcionamento e controle exercido pelo professor em relação à participação das crianças, que podiam falar apenas quando ele lhes outorgava a palavra. Além disso, não houve interação entre as crianças que, durante a atividade, assumiram um papel passivo limitando-se a seguir as explicações, ações e comandos do professor.

Na interação com as crianças, o professor utilizou o padrão pergunta-resposta-avaliação (P-R-A), típico de práticas pedagógicas assimétricas, centradas na transmissão do conhecimento por parte da figura do professor. Dito padrão pressupõe que existe uma resposta certa para a pergunta lançada pelo professor, assim como pressupõe que professores e alunos têm papéis específicos e restritos no contexto das interações voltadas para o processo de ensino aprendizagem. Enquanto o professor é aquele que sabe, o aluno é aquele que precisa demonstrar que sabe aquilo que o professor espera dele. Por sua vez, o professor avalia e dá um feedback ao aluno sobre a aprendizagem. Um exemplo do uso do padrão P-R-A foi o momento de intervenção da criança M4, no Episódio I. M4 levantou a mão solicitando a palavra em duas ocasiões diferentes, sendo percebido pelo professor, que deixou falar primeiro outras crianças. No momento em que M4 falou, a discussão sobre o tema encerrou com a aprovação da resposta de M4 por parte do professor (*‘Muito bem! É isso mesmo! Tá?!’*).

Durante a atividade estruturada, as ações do professor se concentraram na organização da atividade revelando sua preocupação com questões de índole organizativa. Parecia que, para ele, o mais importante era essa organização e a execução adequada das dinâmicas em detrimento dos objetivos pautados para a atividade estruturada. Também é importante sinalizar o papel central do professor na atividade, organizando e conduzindo todas as ações das crianças. Como colocado anteriormente, podemos dizer que a interação professor-criança foi assimétrica e limitou as interações entre as crianças aos parâmetros da atividade.

No Episódio I, o professor apresentou a atividade estruturada e a primeira dinâmica para as crianças. Foi uma apresentação pouco clara em relação aos objetivos das atividades ou dinâmicas que o grupo faria, uma vez que o discurso do professor foi contraditório ao longo do episódio, e pouco coerente em relação ao material extraído da internet e usado para planejar a atividade

estruturada. O professor, após terminar a sua fala sobre as regras, apresentou a primeira dinâmica sem estabelecer uma ponte entre a mesma e a questão das regras, de forma específica: *‘Então, a gente vai fazer três atividades... tá? Todas elas ligadas a respeito, a companheirismo, a coleguismo. Tudo isso, tá? A primeira atividade se chama emboladão’*. Além disso, em nenhum momento apresentou ou discutiu com as crianças sobre os conceitos de companheirismo e coleguismo, que foram apresentados no final do episódio. Os objetivos apresentados pelo professor também não estavam de acordo com os objetivos das dinâmicas segundo o material extraído da internet, que especifica que as dinâmicas buscam a socialização (ou ‘quebrar o gelo’) entre os participantes.

No final do Episódio I, o professor fez um fechamento da apresentação da atividade transmitindo suas crenças e valores para as crianças da turma, especificamente em relação aos conceitos de respeito e de regra, sendo que os dois conceitos não foram apresentados de forma aprofundada. Na fala do professor, o respeito apareceu como uma regra arbitrária (*‘Respeitar o outro também é uma regra’*) que precisa ser cumprida, e não como um princípio moral que deve reger as interações e relações sociais em função da integridade do ser humano.

Ainda no Episódio I, o professor e as crianças apontaram diferentes regras (não xingar, não bater, ir no banheiro em certo horário, respeitar o outro) que fazem parte do cotidiano da turma, mas que não foram discutidas durante a atividade. Como colocado nos comentários analíticos, as regras foram abordadas pelo professor e pelas crianças de forma desconexa do seu caráter contratual e de suas funções sociais. O conceito de regra também não foi apresentado desde a perspectiva da moral. O professor somente se referiu a regras arbitrárias, chegando a falar do respeito como se fosse uma delas.

No Episódio II, o professor deixou claro que o aspecto ou objetivo central da dinâmica era realizar uma atividade específica (formar a roda original) seguindo a regra arbitrária colocada por ele. Através de sua fala e do seu tom de voz enfático, o professor comunicou e metacomunicou a importância que tem, para ele, seguir uma regra: *‘Pronto aí! Todo mundo cumpriu a regra... Todo mundo cumpriu! Ficou de costas, ficou de braço cruzado... não tem problema! Mas abriu a roda, não abriu?... Essa aí não foi a regra que eu estipulei?’*. Uma vez que a dinâmica esteve centrada no tema da regra, podemos dizer que a mesma não se relacionou com os aspectos apontados pelo professor na apresentação da atividade estruturada: respeito, companheirismo e coleguismo.

A forma como a dinâmica aconteceu ressaltou os objetivos estipulados para a mesma no material extraído da internet. De acordo com esse material, a dinâmica do ‘Emboladão’ procura ‘observar a capacidade de improvisação, socialização, dinamismo, paciência e liderança dos integrantes do grupo’.

No Episódio II, o professor passou para a dinâmica seguinte e não conversou nem discutiu com as crianças sobre a experiência. Além disso, as crianças deram vários indicadores de que estavam visualizando a atividade como um momento de descontração e de brincadeira conjunta.

Elas assumiram uma atitude passiva limitando-se a seguir os comandos do professor, e a lembrar umas para as outras a regra estabelecida por ele. Como colocamos nos comentários analíticos, as ações das crianças indicaram a importância que têm para elas as regras colocadas pelo professor, que devem ser seguidas e não questionadas, gerando qualquer tipo de reflexão ou avaliação.

A regra definida pelo professor para a dinâmica do Episódio II ('Emboladão') foi uma regra arbitrária não relacionada com princípios ou regras morais, para os quais existem justificativas lógicas que podem ser exploradas e analisadas em conjunto pelos membros de um grupo. Sendo assim, esse momento da atividade estruturada não se constituiu como um momento de discussão, entre as crianças, sobre questões relacionadas com a moral.

No Episódio III, como nos anteriores, não houve um espaço de discussão sobre o tema ou objetivo pautado e apresentado pelo professor para a dinâmica realizada. Uma vez que esse tema era a confiança, a qual é construída no contexto das interações e relações sociais sendo de vital importância para as mesmas, teria sido fundamental um diálogo com as crianças sobre o mesmo. O episódio continuou mostrando que a atividade estruturada pelo professor não esteve de acordo com os objetivos solicitados. A atividade estruturada não se constituiu em espaço de diálogo e discussão entre as crianças sobre temas relativos à moral, nem em espaço de trocas em relação às experiências que elas tiveram no momento da realização das dinâmicas.

Ao longo do Episódio III, a interação que se estabeleceu entre o professor e as crianças foi assimétrica, como nos episódios anteriores, e esteve voltada para a organização do jogo. O professor continuou com um papel central, enquanto as interações das crianças se limitaram à realização do jogo proposto pelo professor, mesmo sem ter clareza sobre o que precisavam fazer. As crianças indicaram não conhecer o boneco 'João Bobo', e o professor não parou para explicar e/ou exemplificar o que as crianças não conheciam. Ele continuou apresentando o jogo, indicando pouca flexibilidade para adequar a atividade às necessidades e nível de conhecimento das crianças da turma.

No Episódio IV, a atividade estruturada continuou longe de ser um espaço de reflexão ou discussão sobre questões de moralidade, constituindo-se em espaço de mera explicitação das crenças e valores do professor para o grupo.

O fato do professor ter selecionado a dinâmica de 'Sentar no colo' para a atividade estruturada, e ter levantado a hipótese de uma interpretação de cunho sexual por parte das crianças podem indicar que, para o professor, a moral se relaciona com questões de sexualidade. No caso, essa relação parece perpassar o conceito de respeito que, de acordo com o professor, seria o tema trabalhado com a atividade: *'Agora, o mais importante... o mais importante de tudo... a gente vai trabalhar com respeito...'*

Embora o professor tenha anunciado para as crianças que a dinâmica trabalharia o respeito, no final acabou falando sobre confiança. Dessa forma, não ficou claro qual o objetivo real da dinâmica realizada, nem como o respeito e a confiança poderiam se entrelaçar no contexto dela.

Em momento algum, o professor conversou sobre esses dois conceitos, perdendo a oportunidade de dialogar e construir com o grupo conceitos que, como ele mesmo disse, são muito importantes para as relações e interações humanas e para a formação e internalização de crenças e valores morais. Tanto a questão do respeito, como a questão da confiança, foram abordadas de forma superficial. A fala do professor em relação à confiança indicou para as crianças que era necessário e possível confiar no outro só porque se estava realizando uma atividade com regras. Mais uma vez, a confiança apareceu como algo que não é construído no decorrer das interações e relações humanas em função das atitudes de respeito e cuidado para com o outro: precisamos estar atentos às regras.

Como nos episódios anteriores, as ações de professor, indicaram sua ênfase na organização e execução eficiente da dinâmica realizada: erros levariam a uma punição e/ou exposição da criança perante o grupo. Mais uma vez, o professor deixou claro que as crianças deveriam dar respostas corretas às questões e desafios colocados por ele, sobretudo, quando essas questões e desafios envolviam conteúdos pedagógicos como a noção de  $\frac{1}{4}$ .

Como colocamos no comentário analítico do trecho 2 do Episódio IV, chamou a atenção que o professor não tenha parado a dinâmica para conversar ou discutir com as crianças sobre o conceito de respeito, mas tenha feito um parêntese para explicar como dar um quarto de volta, segundo o que grupo tinha estudado na aula de matemática.

A questão anterior mostrou que o tema da moral foi pouco contemplado pelo professor, que pareceu se esquecer dos objetivos da atividade estruturada em diversas ocasiões. Além disso, poderíamos perguntar como seria possível discutir sobre respeito no contexto de uma atividade onde não era permitido o erro por parte das crianças, ou onde as crianças seriam ‘punidas’ quando suas ações não cumprissem as expectativas do adulto. Em outras palavras, como discutir sobre respeito em uma atividade onde as crianças não foram respeitadas? As ações e interações do professor com as crianças estiveram longe de criar um clima de respeito e de autonomia.

No Episódio V, surgiram várias questões importantes para análise, como é possível ver nos diversos comentários analíticos. Para começar, o encerramento da atividade estruturada foi aproveitado pelo professor para dar um ‘sermão’, de quase cinco minutos, sobre questões importantes para ele, sem nenhum tipo de participação (ou interferência) por parte das crianças. Nesse ‘sermão’, as questões mais enfatizadas pelo professor foram o cumprimento de regras arbitrárias sem nenhum tipo de relação com a moral, e a importância da frequência escolar.

Como colocamos nos comentários analíticos, o professor deixou clara a sua preocupação com o cumprimento das regras, assim como indicou para as crianças que elas devem seguir as regras à risca e lembrar que tudo na vida tem uma regra para ser cumprida. Analisando o começo da atividade estruturada (Episódio I) e o final da mesma (Episódio V), podemos dizer que o professor abriu e encerrou a atividade enfatizando as mesmas ideias, crenças e valores. Tanto no começo como no final da atividade estruturada, o professor colocou e ressaltou a sua visão determinista da educação e do desenvolvimento no contexto das atividades e interações humanas,



sempre regidas por regras arbitrárias que não se constituem contratos sociais em função das necessidades e interesses das pessoas e grupos em interação.

Além dos aspectos anteriores, o professor retomou a questão da sexualidade ao falar com F9, que no trecho 6 apontou a importância de brincar e perder a vergonha. A intervenção do professor nesse momento abriu o espaço para diversas considerações. Em primeiro lugar, o professor acabou colocando perante as crianças suas crenças e valores em relação à sexualidade e à moral, sem considerar as possíveis concepções e crenças das crianças sobre essas questões, sendo que as crianças não indicaram estar pensando sobre o tópico sexualidade. Tudo pelo contrário, as crianças pareciam mais preocupadas com questões de interação do grupo, o que faz mais sentido em função da idade delas. Em segundo lugar, as palavras do professor (*'...Aconteceu alguma coisa de você sentar no meu joelho? Doeu? Ainda mais que as coxinhas estão gordinhas... né?'*) abrem o espaço para questionar qual o real significado dessa fala e como as crianças poderiam interpretar a mesma. Parece que no momento da intervenção, o professor esqueceu do cuidado que o adulto deve ter em relação ao que fala para as crianças.

Outra questão que devemos sublinhar é que o nível de assimetria na interação professor-criança chegou a um ponto máximo ao longo do Episódio V. O professor não só indicou o momento em que as crianças deveriam falar, como as puniu quando elas não responderam de forma adequada às expectativas dele. Chama a atenção que o nível de assimetria na interação professor-criança tenha aumentado justo no momento em que o professor 'abriu o espaço' para discutir com as crianças sobre as experiências delas durante a atividade e as dinâmicas realizadas. Se por um lado o professor 'abriu o espaço' para conversar com as crianças, por outro, as suas ações e atitudes acabaram inibindo a participação autônoma e espontânea das crianças que, no final, permaneceram em absoluto silêncio. Sendo assim, cabe perguntar até que ponto o professor estava preparado para ouvir as crianças e deixar que elas se colocassem de forma autônoma e criativa em questões relativas à moralidade.

Como colocamos nos comentários analíticos, os conceitos relacionados com a moral, sobretudo o respeito, não foram discutidos no decorrer da atividade estruturada e especificamente no Episódio V, o que era esperado por se tratar do encerramento da atividade estruturada. Este aspecto foi decorrente em todos os episódios e indicou que as orientações para objetivos do professor estiveram longe de discutir sobre os tópicos pretendidos por ele, embora ele próprio tenha dito em vários momentos que esses tópicos eram fundamentais e seriam abordados ou trabalhados nas três dinâmicas.

O Episódio V, que encerrou a Atividade Estruturada 1, enfatizou as análises realizadas nos episódios anteriores. De forma geral, a Atividade Estruturada 1 não se constituiu um espaço de discussão entre as crianças do grupo sobre questões relacionadas à moral. Ou seja, a Atividade Estruturada 1 não atingiu os objetivos estabelecidos para a mesma.

Além disso, nos poucos momentos em que o professor tentou abordar temas relativos à moralidade, tentou essa aproximação desde a perspectiva normativa da moral, centrando-se no cumprimento das regras. Em diferentes momentos da atividade estruturada, o professor deixou claro que as regras eram importantes para ele, sendo que ‘a gente tem regra pra tudo’.

A questão anterior, colocada pelo professor apontou para uma visão determinista, restrita e pouco criativa de educação e de desenvolvimento, uma vez que eliminou a possibilidade de novidades nos processos educativos e de desenvolvimento humano. Ou seja, nós seres humanos precisamos agir sempre a partir de um conjunto de regras que surgem nas diversas áreas e contextos de nossa vida e que não cabe a nós pautar e/ou modificar.

Durante a sua fala, o professor não explicou os motivos pelos quais as atividades humanas precisam de regras, nem qual é a importância da regra para o convívio das pessoas. Dessa forma, o conceito de regra foi colocado desconexo do seu caráter contratual e de suas funções sociais, que seria o adequado em uma atividade que tinha como objetivo promover uma discussão sobre questões morais. Isso, junto com os tópicos abordados pelo professor no ‘sermão’ que ele deu no final da atividade, indicou a sua falta de compreensão do que significa desenvolvimento moral, que ele restringiu à noção de regras e normas.

Como sinalizamos nos comentários analíticos, as questões apontadas no parágrafo anterior foram comunicadas e metacomunicadas pelo professor através do tom de voz e de gestos realizados com a mão dando ênfase a determinadas palavras.

Finalizando, só podemos enfatizar que desde a primeira até a última parte da atividade estruturada não foram alcançados os objetivos pautados para a mesma. O professor não aproveitou o momento nem a fala das crianças para discutir os conceitos que disse que iria trabalhar: respeito, regras, confiança, e companheirismo, que foram apresentados de forma desconexa do tema da moralidade. Desde o primeiro até o quinto episódio, a atividade estruturada não se constituiu um espaço para promover a discussão sobre questões relacionadas à moralidade entre as crianças. Entretanto, a visão do professor em relação ao desenvolvimento moral transpareceu ao longo de toda a atividade.

## **Atividade Estruturada 2: Trabalhando a Questão dos Direitos Humanos**

A segunda atividade estruturada, planejada e desenvolvida pelo professor-foco, também foi realizada no horário normal de aula (turno vespertino) em uma sala separada e selecionada pelo professor, em função da filmagem. As crianças que não obtiveram autorização para participar da atividade ficaram na sala de aula da turma realizando uma atividade acadêmica.

Como explicitado no capítulo da metodologia, para a realização da segunda atividade estruturada foram sugeridos temas relacionados com a moralidade e com o convívio escolar, deixando que o professor selecionasse, dentre os temas sugeridos pela pesquisadora, aquele que

considerasse mais importante. Os temas sugeridos foram: autoridade, conflitos, obediência, direitos humanos, autonomia, preconceitos e diversidade.

Para a realização da atividade, o professor selecionou o tema dos direitos humanos e fez um resumo dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Anexo VII), para leitura e análise por parte das crianças. Segundo o professor, esse tema é importante porque as crianças da turma devem conhecer os seus direitos e obrigações.

O resumo da Declaração dos Direitos Humanos realizado pelo professor especificamente para a segunda atividade estruturada manteve os 30 artigos da declaração original. Os 30 artigos foram resumidos, na maior parte dos casos, a uma frase contendo sua ideia principal. Além disso, o professor mudou termos que poderiam ser de difícil compreensão para as crianças, adequando os 30 artigos ao vocabulário das crianças do grupo.

O professor dividiu a segunda atividade estruturada nas seguintes etapas:

1. Apresentação e organização da atividade estruturada, realizada pelo grupo completo em situação de roda;
2. Leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, realizada em grupos pequenos;
3. Seleção de um artigo interessante da Declaração Universal dos Direitos Humanos por parte dos pequenos grupos formados;
4. Discussão e elaboração de um desenho sobre o artigo selecionado para cada grupo;
5. Organização da roda de apresentação;
6. Apresentação no grupo completo das análises realizadas por cada grupo.

Duração: 44 minutos e 37 segundos

Participantes: 19 crianças (10 meninas e nove meninos) e o professor

#### **Legenda para leitura do protocolo:**

- **F (menina) e M (menino):** As crianças foram numeradas de acordo com a sua distribuição no espaço da roda, e começando pela primeira criança sentada à direita da filmadora.

- **Cras:** Várias crianças falam ao mesmo tempo ou respondem juntas a mesma questão.

- **P:** Professor

... : Pausa na fala.

→ : Primeira fala ou explicação que deve ser lida no protocolo.

“” : Leitura do material escrito apresentado pelo professor-foco para o grupo.

(**números entre parêntese no começo de cada trecho**): Unidades de análise do episódio.

<p><b>ATIVIDADE:</b> Apresentação da Atividade Estruturada 2 para o grupo de crianças. As crianças estão sentadas em cadeiras distribuídas em roda, no centro da sala. O professor está em pé na frente da roda de crianças.</p> <p><b>TEMPO:</b> 14h30 (Início da Atividade Estruturada 2)</p>	
<b>PROFESSOR</b>	<b>CRIANÇAS</b>
<b>Episódio I: ‘Que que é direitos humanos?’</b>	
<b>00:01 Apresentação e Organização da Atividade Estruturada 2</b>	
(1) →P: Que que é direitos humanos M5?	
	<b>M5:</b> Bom, os direitos humanos são o que as pessoas podem fazer e o que não podem.
<b>P:</b> É. Aí é direitos e deveres, tá? Então, nós temos a declaração universal dos direitos humanos, que ela tem... (Abre um material escrito que tem na mão e começa folhar as páginas.) ...20... 30 artigos. Nós vamos dividir em duplas... 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19. (Conta as crianças que estão participando da atividade, apontando para cada uma delas.) Então, vamos dividir em grupos de três... tá? Vamos fazer cinco grupos de três e um de quatro... (Conta as crianças com os dedos, formando grupos de acordo com a quantidade de crianças. Começa a contagem pelo lado direito da roda.)	
<p>Depois da pergunta direta a M5, este respondeu dizendo que os direitos humanos se referem ao que as pessoas podem fazer ou não. O professor aprovou e incluiu também a questão dos ‘deveres’, no tópico dos direitos humanos. Vale ressaltar que, na ótica da criança, os ‘direitos’ fazem referencia aos deveres. Isso, possivelmente, indica que o tema dos direitos de alguém venha sempre atrelado à noção de deveres em contrapartida. Isso foi aceito pelo professor sem qualquer comentário sobre o histórico e a construção cultural dos direitos humanos no sei da sociedade.</p> <p>Após a resposta da criança, o professor se centrou nas questões organizativas da atividade, sem falar novamente sobre seu tema central.</p> <p>As ações do professor, logo no começo da atividade, indicaram que ele esperava que as crianças não discutissem, mas apenas respondessem de acordo com suas orientações, assumindo uma atitude passiva no decorrer da atividade.</p>	
(2) →P: <i>Dona F6, troca de lugar com M10. M10, passa pra lá!</i> (Aponta com o dedo para a cadeira onde estava sentada F6.) (Continua contando as crianças para formar os grupos.)	
	F6 e M10 levantam de suas cadeiras e trocam de lugar, seguindo as orientações do professor.
P organiza os grupos de trabalho, seguindo a organização das crianças na roda. Forma grupos de meninos e de meninas de forma separada.	As crianças do grupo acompanham às ações do professor em silêncio.
<b>P:</b> Então, vai ser... ou seja... cinco grupos de três e um de quatro, tá? Dona F1, Dona F2 e Dona F3... (Fala com as crianças, apontando	F3 pega o material escrito entregue pelo

com o dedo para cada uma delas, na medida em que fala seus nomes.) ...grupo 1, tá? (Entrega o material escrito com os artigos da declaração universal dos direitos humanos para as meninas do grupo 1.)	professor.
<b>P:</b> Dona F4, Dona F5, Dona F6 e Dona F7... grupo 2. (Entrega o material escrito para as meninas do grupo 2.)	F5 pega o material escrito entregue pelo professor.
<b>P:</b> M1, M2... Não, não quero vocês dois juntos... troca de lugar com M6. (Fala olhando para M2 e M3.) M1, M2 e M6... grupo 3. (Enquanto fala o nome das crianças, faz um gesto com a mão, apontando para cada um dos meninos.)	M3 levanta da cadeira e troca de lugar com M6. M2 pega o material escrito.
<b>P:</b> M4, M5 e M3... grupo... 1, 2, 3 e 4... grupo 4. (Para de falar com os meninos e conta os grupos que já foram formados.)	M5 pega o material escrito entregue pelo professor.
<b>P:</b> M7, M8, e M9... grupo 5.	M8 pega o material escrito entregue pelo professor.
<b>P:</b> Dona F8, Dona F9 e Dona F10... grupo 6... não é isso? Então, é o seguinte: juntem duas mesas, cada grupo junta duas mesas, tá? E eu quero que vocês leiam...	F9 pega o material escrito entregue pelo professor.  As crianças levantam das cadeiras e começam juntar as mesas, organizando o espaço de acordo com as orientações do professor.
<b>P</b> para de falar e observa a organização que as crianças estão fazendo. <b>P:</b> Puxa pra cá... puxa pra cá... pra poder... (Faz um gesto com a mão, apontando a filmadora. <b>P</b> fala com F8, F9 e F10, que estão colocando as mesas longe do espaço da roda, perto da porta da sala e fora do alcance da filmadora.)	As crianças se movimentam pelo espaço da sala, carregando mesas e cadeiras.
<b>P:</b> Não precisa dessa mesa, não pode pôr mais uma porque fica sem espaço para passar. (Fala com F5, que está colocando uma terceira mesa no seu grupo. A mesa ficou no espaço entre os diferentes grupos, obstruindo a passagem.) <b>P</b> retira a mesa.	F5 pega uma cadeira e senta junto com as meninas do seu grupo.
	As crianças sentam, ocupando seu espaço nos diferentes grupos.
Neste trecho, o professor continuou centrado na organização da atividade, e não voltou falar com as crianças sobre os direitos humanos que era o tema principal da mesma. As ações do professor se centraram, especificamente, em formar os pequenos grupos de trabalho, organizar esses grupos no espaço e entregar o material com o resumo da Declaração dos Direitos Humanos para cada grupo. Chama a atenção a organização feita pelo professor, que formou grupos de meninos e de meninas de forma separa. As crianças não tiveram a oportunidade de escolher com quem fariam a atividade. Além disso, a escolha do professor de formar grupos do mesmo sexo nos leva a indagar por que ele divide os grupos desta maneira. Já que as crianças estariam engajadas na leitura e reflexão dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos tivesse sido importante formar grupos com	

a participação de meninos e meninas, que podiam ter opiniões diferenciadas em função de questões de gênero.

O nível de assimetria na interação do professor-aluno impressiona, por exemplo, quando ele estipula que no grupo 3: *'M1, M2... Não, não quero vocês dois juntos... troca de lugar com M6'*. No contexto dessa interação tão assimétrica seria contraditório e/ou difícil que o grupo se engajasse em uma discussão e reflexão conjunta sobre o tema dos Direitos Humanos.

Em nenhum momento, as crianças perguntaram a ele sobre o que iriam fazer com o material escrito, assim como o professor não deu nenhum tipo de explicação detalhada.

<p><b>(3)</b>          →<b>P:</b> Todo mundo recebeu uma folha com... resumida, a declaração universal dos direitos humanos. Eu quero que vocês leiam... leiam todos os artigos que tem aí. São 30 artigos que tem... Cada grupo vai escolher um artigo, tá? Então, leiam... Vocês têm... (olha o relógio) 10 minutos pra ler isso daí... contados pelo relógio... 10 minutos pra ler todos os 30 artigos. Bora moça, vai esperar o quê? (Fala com F3 que está olhando para ele.).</p>	<p>As crianças começam ler o material escrito.</p>
<p><b>P:</b> Leiam e procurem entender o que vocês estão lendo, que depois a gente vai fazer um trabalho encima disso... 10 minutos.</p>	

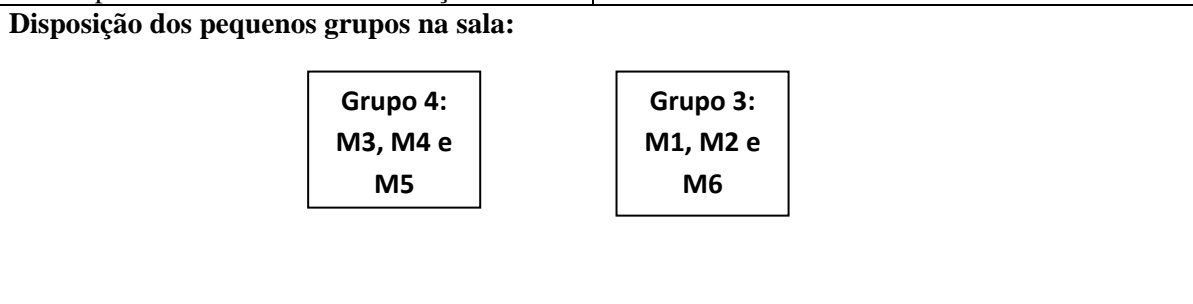
Neste trecho do episódio, as orientações não foram claras, pois o professor se limitou a dizer às crianças que elas fariam um trabalho a partir do material com os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, sem mais especificações. As falas e ações do professor indicaram que as crianças tinham que seguir suas orientações ao pé da letra, adaptando-se às mesmas na medida em que iam surgindo. Ou seja, ele comandava sem considerar a possibilidade de qualquer participação ativa por parte das crianças.

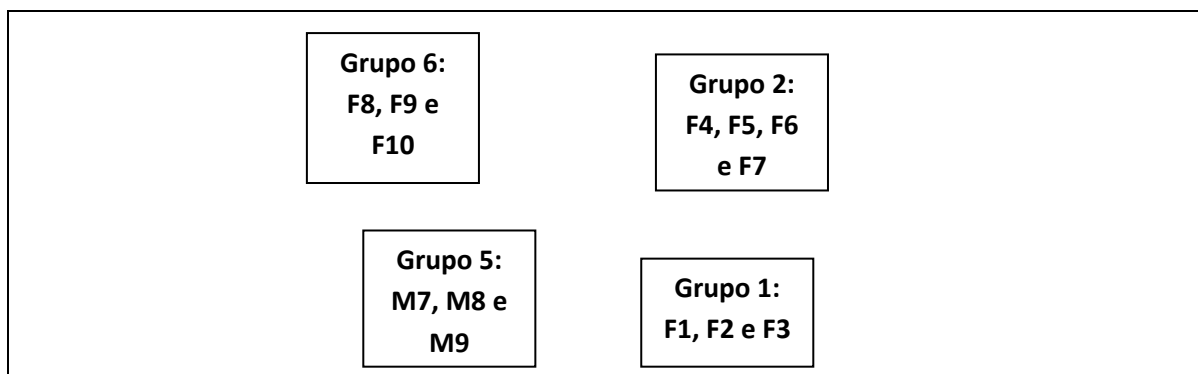
Mesmo após entregar o material, o professor não propôs a discussão sobre o tema. Suas ações continuaram centradas na organização da atividade, delimitando de forma rígida o tempo de realização da mesma. Em resumo, não abriu um espaço de discussão e reflexão conjunta por parte das crianças sobre um tema relacionado à moralidade. A estrutura planejada sugeriu, até esse momento, que o tema dos Direitos Humanos seria trabalhado como um conteúdo curricular a ser transmitido e não debatido, desconsiderando situações cotidianas e as experiências pessoais das crianças.

**Episódio II: 'Eu não falei nada de escolher nada!'**

**04:34 Leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos**

<p>P anda pela sala observando as crianças.</p>	<p><b>(1)</b>          →As crianças lêem a Declaração Universal dos Direitos Humanos.</p>
---	---





**Sumário das observações em cada grupo, durante o episódio:**

**Grupo 1:**

F3 lê o material escrito em voz alta, enquanto F1 e F2 ouvem e observam o material.

As três meninas parecem concentradas na leitura, conversam entre elas, observando e assinalando o material escrito. Depois de 03:40 minutos de leitura, F2 pega o material e começa ler em voz alta. F1 e F3 prestam atenção na leitura.

**Grupo 2:**

F4, F5, F6 e F7 olham o material escrito que está no centro da mesa. F4 começa ler o material em voz alta, enquanto F5, F6 e F7 ouvem.

As meninas estão debruçadas no material, realizando a atividade solicitada pelo professor. Conversam entre elas em voz baixa, riem e olham para o material escrito de forma alternada.

Depois de 03:13 minutos, F4 para de ler. F6 pega o material e começa ler em voz alta, enquanto F4, F5 e F7 prestam atenção na leitura. F6 para de ler, folheia o material e chama o professor, que está em um canto da sala, fora do espaço onde estão as crianças e fora do alcance da filmadora.

F6: Professor.

P: Quem chamou?

F6 levanta o braço.

P vai até a mesa onde está o grupo 2 e fica em pé do lado de F6. Conversa com ela em voz baixa.

P: Escolher o quê?! Ainda vamos combinar... Eu não falei nada de escolher nada!

P se afasta da mesa onde está o grupo 2 e vai em direção ao quadro, onde começa escrever.

As meninas do grupo 2 observam o professor se afastar e riem, olhando umas para as outras. Começam conversar entre elas.

**Grupo 3:**

M1, M2 e M6 estão debruçados encima do material escrito, lendo. Conversam entre eles olhando para o material. O grupo parece engajado na leitura da declaração dos direitos humanos. M2 e M6 conversam e apontam para o material.

Depois de 03:10 minutos viram a folha e continuam lendo o material. Os três meninos leem em silêncio.

**Grupo 4:**

M3, M4 e M5 estão debruçados encima do material. Os três leem em silêncio, aparentemente concentrados. Depois de 06:00 minutos param de ler o material, conversam entre eles e olham para os outros grupos que continuam lendo. M3 e M4 começam conversar, apontando para o material escrito. M5 olha para o professor, que está escrevendo no quadro, sem participar da conversa dos outros dois meninos e quase de costas para eles. M5 vira de frente para M3 e M4 e começa conversar com eles. O material escrito fica no centro da mesa, enquanto os três meninos conversam.

**Grupo 5:**

M7, M8 e M9 estão debruçados encima do material escrito. Os meninos leem em silêncio o

material, conversam entre eles em voz baixa e apontam para o material escrito. Em alguns momentos param a leitura e observam o professor que está escrevendo no quadro, perto da mesa do grupo.

Depois de 02:39 minutos viram a folha, param a leitura e começam conversar entre eles. M8 começa ler em voz alta. M9 acompanha a leitura de M8, enquanto M7 olha ao seu redor, acompanhando os movimentos do professor pela sala.

**Grupo 6:**

F8, F9 e F10 leem o material escrito em silêncio.

F9 procura o professor com a vista e faz um gesto com a mão, solicitando a sua atenção. O professor se aproxima do grupo e F9 lhe faz uma pergunta. O professor fica perto de F9 e conversa com ela, enquanto F8 e F10 olham para o professor e para F9, prestando atenção na explicação.

O professor acaba de conversar com F9 e se afasta.

As três meninas continuam lendo junto o material escrito. F8 aponta com o dedo para uma parte do material e F9 bate na mão dela. F8, F9 e F10 começam rir.

As três meninas se debruçam sobre o texto e continuam lendo o material escrito.

**Episódio III: ‘Nem todos têm borracha moça! Já errou?!’**

**15:04 Selecionando um artigo interessante da Declaração Universal dos Direitos Humanos**

(1)

→P: Muito bem moçada, os 10 minutos já passaram! Quem leu todas?

As crianças param de conversar entre elas e olham para P.

M6 e M9 levantam o braço.

P: Leu todas? Os trinta?! (Vai andando em direção das mesas onde estão os Grupos 2 e 3. Fica em pé do lado do Grupo 2 e pergunta para as meninas do grupo se não conseguiram ler os trinta artigos.)

P: Vocês não conseguiram ler os trinta?

F6 faz um gesto de negação com a cabeça.

P: Por quê?

F6 responde para P em voz muito baixa.

P: Ah! Porque estão fofocando, não é?

F6: Não! A gente está lendo...

Assim que acabaram os 10 minutos estipulados pelo professor para a leitura dos artigos da Declaração dos Direitos Humanos, o professor indicou que o tempo tinha chegado ao fim e que os grupos passariam para a próxima etapa ou fase da atividade estruturada, mesmo que não tivessem lido todos os artigos. As ações do professor indicaram que mais importante do que fazer a atividade era fazê-la dentro do tempo planejado. As crianças tinham que se adaptar ao ritmo que ele deu a atividade, independentemente do ritmo delas.

Outra questão que devemos assinalar está relacionada com a intervenção do professor em relação à colocação de F6, que indicou que o seu grupo não tinha finalizado a leitura dos 30 artigos. A intervenção do professor ‘Ah! Porque estão fofocando, não é?’ surgiu de suas crenças e expectativas em relação às crianças e não das ações reais das mesmas, uma vez que as meninas do Grupo 2 (F4, F5, F6 e F7) permaneceram lendo o material em conjunto. O professor indicou que ‘o esperado’ era que todos fizessem a leitura no tempo estipulado por ele, e como isto não ocorreu, fez um comentário reprovador, acusatório e injusto.

É importante especificar que F6 foi a criança que se adiantou às orientações do professor, tentando selecionar um dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e que foi reprovada por ele. Esta nova reprovação pode indicar um provável conflito com a criança.



<p><b>(2)</b> P vira de costas e começa andar em direção do quadro. Para de andar e fica em pé entre o quadro e o espaço onde estão os grupos de crianças. <b>P:</b> Moçada, o negócio é o seguinte... Quem é o grupo 1?</p>	
	F1, F2 e F3 levantam o dedo e olham para o professor.
<p><b>P:</b> Vocês leram até qual?</p>	
	<b>F2:</b> A gente leu até o 26.
<p><b>P:</b> Tá! Desses 26 que você leu, qual que você achou mais interessante? Só um... O resto pode ir dando uma olhada aí, e ver qual que achou mais interessante (falando com o restante das crianças.)</p>	
	F1, F2 e F3 começam olhar o material escrito, selecionando o artigo que acharam mais interessante.
<p><b>P:</b> Bora Dona F2! Que que a senhora achou mais interessante ai?!</p>	
	<b>F2:</b> O artigo 25.
<p><b>P:</b> O artigo 25. Então, você tem um lápis e uma borracha e uma folha. P entrega a folha de registro da atividade para as meninas do grupo 1 e vai em direção ao quadro. <b>P:</b> Você vai ter que me colocar aí... Artigo 25... Você vai ter que escrever aí, o artigo 25 fala sobre... aí vai botar aspas e colocar isso, isso, isso... Nosso grupo acha assim, assim, assim... aí vocês vão ter que falar sobre o artigo 25. Tá? Entendeu?! Você vai botar o artigo 25 diz isso, isso, isso... Nosso grupo acha isso, isso, isso... Tá? Vou até colocar aqui... (Vai até o quadro e começa escrever.) O artigo número tal diz... e você vai copiar o artigo que vocês escolheram aqui. Nosso grupo acha... E depois vocês vão escrever o que o grupo acha do artigo. Qual é o grupo 2? Que artigo vocês escolheram?</p>	
<p>Neste trecho, o professor continua extremamente diretivo, dizendo para as crianças o que deveriam fazer/escrever na folha de registro da atividade, sem qualquer espaço para a criatividade ou livre expressão por parte do grupo. Continua centrado na organização e execução da atividade conforme o planejamento. Em momento algum o professor perguntou para as crianças o motivo pelo qual o grupo selecionou o artigo específico. A atividade estava acontecendo de forma mecânica, sem nenhum tipo de reflexão por parte das crianças e do professor.</p>	
	<p><b>(3)</b> <b>F6:</b> 17.</p>
<p><b>P:</b> 17. (Começa andar em direção à mesa onde está o grupo 2.) Entenderam o que eu falei ali?</p>	<p>No momento em que o professor pergunta no é possível ver se as crianças do grupo responderam com algum gesto, pois a filmadora está acompanhando os movimentos do professor</p>

	que está fora do espaço onde estão as crianças.
<b>P:</b> Então, a mesma coisa. (Vai andando até a mesa onde está o grupo 2 e entrega a folha de registro da atividade.) Aqui encima tem componentes do grupo, botem o nome de vocês. (Entrega a folha de registro para as crianças do grupo 2.) Quem é grupo 3?	
	M1, M2 e M6 levantam o braço.
<b>P:</b> Qual é o artigo que vocês escolheram? (Vai andando até a mesa do grupo 3 e entrega a folha de registro da atividade para as crianças do grupo.)	
	<b>M6:</b> 13.
<b>P:</b> A mesma coisa. Artigo 13... (Anota no quadro que o grupo 3 selecionou o artigo 13.)	
	<b>F6:</b> Professor!
<b>P:</b> Diga.	
	<b>F6:</b> Borracha... (Faz um gesto com a mão como se estivesse usando uma borracha.)
<b>P:</b> Nem todos têm borracha moça! Já errou?!	
	F6 fica em silêncio, olhando para o professor.
<p>Neste trecho, o professor começou perguntar de forma rápida e mecânica para os diferentes grupos qual o artigo que tinham selecionado, entregando a folha de registro da atividade e não perguntando o motivo pelo qual as crianças selecionaram os artigos.</p> <p>Sua intervenção dirigida a F6 continua indicando a possibilidade de manutenção de um provável conflito professor-criança. Sua fala ‘Já errou?’ atua como reprovação e indicou que desta menina esperava um erro. Este foi o terceiro momento em que F6 foi colocada em evidencia, de forma negativa, perante as outras crianças da turma. Esse tipo de intervenção pode ter afetado não somente F6, mas todo o grupo, inibindo a participação das crianças, pois quem participava acabava sendo punido.</p>	
<b>(4)</b> → <b>P:</b> Quem é o grupo 4?	
	M3, M4 e M5 levantam o braço.
<b>P:</b> Que artigo que vocês escolheram? (Anda em direção à mesa onde está o grupo 4.)	
	<b>M4:</b> 11.
<b>P:</b> 11. A mesma coisa... (Entrega a folha de registro da atividade para os meninos do grupo 4 e anda até o quadro para anotar que o grupo 4 selecionou o artigo 11.) Grupo 5... qual que vocês escolheram? (Anda em direção à mesa onde está o grupo 4 e entrega a folha de registro da atividade para as crianças.)	No momento em que o professor pergunta não é possível ver se as crianças do grupo responderam com algum gesto, pois a filmadora está acompanhando os movimentos do professor que está fora do espaço onde estão as crianças.
	<b>M8:</b> 4.
<b>P:</b> Artigo 4... (Vai até o quadro e anota o artigo 4 para o grupo 5. Anda na direção do grupo 5 e entrega a folha de registro da atividade para M7, M8 e M9). Grupo 6. Qual é o artigo que vocês escolheram?	
	<b>F8:</b> Primeiro.
<b>P:</b> Artigo primeiro? Muito bom! (Entrega a folha de registro da atividade para F8, F9 e F10.	

Anda até o quadro e anota o artigo primeiro para o grupo 6.)	
<p><b>P:</b> Moçada... moçada... contado no relógio... (olha o relógio que está no seu braço) contado no relógio... vocês têm 15 minutos para fazerem o que está sendo pedido e uma ilustração... Olha, preste atenção no que eu estou falando! (Fica em pé do lado da mesa onde está o grupo 2. Fala de frente para as meninas do grupo 2.) .... e uma ilustração sobre o artigo que vocês escolheram. Tá? Qualquer coisa que pelo menos lembre... Não precisa... Ah, eu não sei o que eu vou desenhar... Alguma coisa que lembre o artigo que vocês escolheram. Ah, todo mundo tem direito a uma casa, a uma moradia, uma acomodação... Desenha uma casa. Não está falando sobre uma acomodação? Todo mundo tem direito a alimentação. Desenha um prato com alguma coisa lá, uma maçã, alguma coisa... Tá? Procurem... Oh, 15 minutos... Tá? 15 minutos... e depois, cada um, cada grupo vai escolher um pra explicar o artigo pra o resto do grupo.</p>	<p>As meninas do grupo 2 (F4, F5, F6 e F7) estão conversando em voz baixa. Começam rir...</p> <p>As meninas do grupo 2 (F4, F5, F6 e F7) olham para P, prestando atenção na explicação.</p>
<p><b>P:</b> É, tá achando ia ser só brincadeira como ontem? (Falando com as meninas do grupo 2.) Não, agora é coisa séria! Conversem entre o grupo... tudo direitinho, mas sem fazer algazarra...</p>	
<p>O professor continuou não questionando nem discutindo com as crianças a escolha dos artigos, de cada grupo.</p> <p>As crianças deveriam se limitar a realizar uma leitura conjunta do resumo dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos que ele preparou, selecionar um artigo qualquer e realizar uma produção escrita e uma ilustração gráfica a partir do artigo selecionado. A discussão e reflexão dos artigos a partir das possíveis concepções, crenças e experiências das crianças não apareceu como elemento importante. A possibilidade de discutir e refletir em conjunto com as crianças em relação ao tema da atividade estruturada nem sequer ficou em um segundo plano, uma vez que o professor não abriu e nem tentou abrir espaço para essa discussão, punindo aqueles que propunham algo diferente.</p> <p>Sua extrema diretividade foi revelada por sugestões dadas quanto aos desenhos. Além disso, a última fala do professor revelou que, para ele, a primeira atividade estruturada não passou de uma ‘brincadeira’, isto é, algo sem maior importância, enquanto a segunda atividade, sim, era uma ‘coisa séria’, uma vez que as crianças teriam que escrever e desenhar sobre um tema específico. Disse que os grupos podiam conversar, mas dentro de determinados limites, sem ‘fazer algazarra’, assim como deveriam fazer ‘tudo direitinho’.</p>	
<b>Episódio IV: ‘Não precisa ser uma coisa muito elaborada, não...’</b>	
<b>19:53 Discutindo e desenhando sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos</b>	
<p>(1) →P fica andando entre as mesas, observando o que as crianças estão fazendo. Conversa com as crianças e auxilia na atividade, quando solicitado por algum grupo ou criança.</p>	<p>As crianças parecem concentradas na atividade. Conversam entre elas em voz baixa e fazem anotações na folha de registro da atividade.</p>

### **Sumário das observações em cada grupo, durante o episódio:**

**Grupo 1:** F1, F2 e F3 conversam entre elas e olham para a folha de registro da atividade. F2 escreve na folha, enquanto F1 e F3 fazem observações sobre o que ela escreve. F2 para de escrever e faz uma pergunta para o professor, que está perto dela.

**P:** Pode... lógico, uê?! Sem problemas! Só que não vai botar 'legal!'

F1, F2 e F3 começam rir.

**P:** É... Que que você achou? Legal! Não! Bota o que você acha de aquilo aí... porque... porque isso daí mexe com a vida de todo mundo. Você pode ver que aí tem muita coisa que mexem com a vida das pessoas... então, é isso que eu quero que vocês expliquem.

F1, F2 e F3 continuam realizando a atividade. F1 pega a folha com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e começa ler o material. F2 e F3 conversam sobre a folha de registro da atividade. F3 pega a folha e o lápis e escreve. F2 lê o que F3 acabou de escrever, pega a folha de registro e o lápis e escreve. F1 para de ler o material com os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e conversa com F2, mostrando uma parte do material. F1, F2 e F3 conversam e continuam realizando a atividade. F3 escreve enquanto F1 e F2 acompanham o que ela escreve na folha de registro da atividade.

**Grupo 2:** F4, F5, F6 e F7 estão debruçadas sobre o material e conversam em voz baixa. Conversam durante um tempo antes de começar escrever na folha de registro da atividade. F4 fala enquanto F5, F6 e F7 ouvem o que ela está colocando para o grupo. F5 olha para o professor que anda entre as mesas e fala:

**P:** Depois alguém vai ter que vir na frente para falar sobre o que escreveram.

F5 olha para F4, F6 e F7, coloca a mão na boca e começa rir. F6 começa rir e olha para o professor que está de costas. F5 e F6 começam conversar fazendo gestos com as mãos. F4 e F7 conversam com o material da atividade na mão. F7 pega o lápis e começa escrever na folha de registro da atividade. F6 pega o material com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. F4 e F5 observam e acompanham o que F7 está escrevendo.

**Grupo 3:** M1, M2 e M6 estão debruçados sobre o material da atividade, lendo e conversando entre eles. Um dos meninos (que não é possível identificar na filmagem em função do tom baixo da voz) faz uma pergunta sobre a atividade para o professor, que está perto da mesa.

**P:** Isso! Aí bota o que está escrito no artigo 13, e abaixo você escreve o que você acha.

O professor se afasta da mesa e M1, M2 e M6 continuam realizando a atividade. M1 presta atenção ao professor, que fala com as meninas do grupo 1 (F1, F2, e F3) sobre o que elas precisam fazer na atividade. M2 lê o material com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. M6 escreve na folha de registro e olha o material que está na mão de M2, que indica o que é necessário escrever. M1 acaba de ouvir a explicação do professor, vira o rosto para M2 e M6 e conversa com ele sobre o que o professor acabou de explicar. M1 e M2 conversam, enquanto M6 escreve na folha de registro da atividade. M2 segura o material com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de forma que M6 possa ler o material. M1 lê o material que está na mão de M2 e conversa com M6. M1 vira o rosto para a mesa onde está o grupo 4 (M3, M4 e M5) que o chamam e fazem gestos indicando a filmadora. M1 olha para a filmadora e faz gestos com a mão. M2 olha para M1, olha para a filmadora e faz gestos com a mão. M6 para de escrever, conversa com M1 e M2, e continua escrevendo na folha de registro da atividade. M1 e M2 olham o que M6 escreve e conversam entre eles.

**25:05**

**P:** E aí? Todo mundo acabou?

**Cras:** Não!

**P:** Então vamos embora... Não precisa ser uma coisa muito elaborada, não (sobe e abre os braços,

indicando algo grande)... alguma coisa que lembre só o que o artigo fala.

**Grupo 4:** M3 e M4 conversam com o material da atividade na mão. M5 ouve as últimas explicações do professor sobre a realização da atividade. M4 começa escrever na folha de registro da atividade estruturada, enquanto M3 lê o material com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. M5 conversa com M4, olha para o professor e sorri. M4 continua escrevendo. M5 se mexe na cadeira, apoia os braços na mesa e baixa a cabeça, fica com a cabeça baixa por um tempo. M4 para de escrever e sai da sala. M3 lê a folha de registro da atividade e conversa com M5, que levanta a cabeça. M3 e M5 ficam em silêncio, observando os outros grupos. M4 entra na sala com uma borracha na mão, chega na mesa e apaga algo na folha de registro da atividade, senta e continua escrevendo. M3 e M5 observam o que M4 escreve na folha de registro, conversam com ele e olham o material com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. M3 pega a borracha e apaga algo no lado direito da folha de registro da atividade. M4 desenha no lado esquerdo da folha de atividade. M5 olha para a filmadora, aponta com o dedo para a filmadora e fala com M3 e M4. M4 para de desenhar e olha para a filmadora. M3 começa fazer gestos com os braços em direção à filmadora. M5 sorri, apoia os braços na mesa e baixa a cabeça. M4 continua desenhando e conversa com M3. M5 levanta a cabeça, fala com M3 e M4. M3 e M5 chamam M1, que está sentado na mesa do lado, no grupo 3. M1 vira o rosto para a mesa onde estão M3, M4 e M5 (grupo 4), que começam fazer gestos com a mão, indicando a filmadora. M1, M3, M4 e M5 fazem gestos com as mãos em direção à filmadora. M3, M4 e M5 param de fazer gestos e M4 continua desenhando, enquanto M3 e M5 ficam em silêncio.

**Grupo 5:** M7, M8 e M9 começam ler o material da atividade estruturada. M8 pega a folha de registro e o lápis e começa escrever. M9 fala com M7 e M8, apontando com o dedo para o material com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. M7, M8 e M9 ficam em silêncio. M8 continua escrevendo na folha de registro da atividade. M7 lê o material com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. M9 observa M7 e M8 em silêncio, com os braços e a cabeça encostados na mesa. M7, M8 e M9 param o que estão fazendo e prestam atenção no professor, que fala com o grupo 3 (M1, M2 e M6). M7 e M8 trocam o material da atividade entre eles. M7 fica com a folha de registro da atividade e com o lápis, e M8 fica com o material com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. M9 observa as ações de M7 e M8 em silêncio. M8 começa ler, enquanto M7 e M9 ouvem o que ele está lendo. M8 para de ler e M7 entrega a folha de registro da atividade para ele. M8 começa escrever na folha de registro da atividade. M7 e M9 estão debruçados sobre o material da atividade, observando em silêncio o que M8 escreve. M8 para de escrever, fala com M9 e aponta para algo que ele escreveu. M9 vira o rosto para a mesa do grupo 1 (F1, F2 e F3) e fala com as meninas. F3 entrega uma borracha para M9, que entrega a borracha para M8, que apaga algo que escreveu na folha de registro da atividade. M8 começa escrever novamente, M7 e M9 observam o que M8 escreve. M9 coloca a borracha na mesa do grupo 1 e continua observando as ações de M8. M7, M8 e M9 conversam entre eles e continuam realizando a atividade.

**Grupo 6:** F8, F9 e F10 observam o professor, que anda de um lado para outro da sala e dá as últimas orientações sobre a atividade. F8 e F10 começam conversar entre elas, com o material da atividade na frente, enquanto F9 permanece em silêncio, olhando para chão por um breve período de tempo. F9 levanta a cabeça, olha para F8 e F10 e fala com elas. F9 pega a folha de registro da atividade e começa escrever. F8 olha para o quadro, onde estavam algumas orientações sobre o que era esperado que as crianças fizessem na folha de registro, e fala com F9 e F10. F9 para de escrever e olha para o quadro. F8 pega o lápis da mão de F9 e começa escrever na folha de registro da atividade. F10 acompanha as ações de F8 e F9 com o olhar, sem interferir no que elas estão fazendo. F8 continua escrevendo e F9 e F10 olham o que ela está escrevendo na folha de registro. F10 aponta para a folha de registro e fala com F8, que começa apagar o que tinha feito e continua escrevendo. F10 começa apontar com o dedo o artigo que o grupo selecionou, enquanto F8 escreve

e olha para o local onde está o dedo de F10. F9 observa F8 e F10, enquanto brinca com o cabelo. F9 para de brincar com o cabelo, pega o lápis da mão de F8 e vai começar escrever quando F8 pega novamente o lápis da mão dela. F8, F9 e F10 começam conversar e F8 continua escrevendo na folha de registro. F9 e F10 acompanham o que F8 está escrevendo. F8 para de escrever e entrega o lápis e a folha de registro para F9, que começa escrever. F9 e F10 acompanham o que F9 escreve na folha de registro.

**Episódio V: ‘Moças acabou o tempo’**

**33:09 Organizando a Roda de Apresentação**

<p><b>(1)</b> →<b>P:</b> Faltam três minutos para as 3h (olhando seu relógio de pulso. Se aproxima das meninas do grupo 2 – F4, F5, F6 e F7.) Moças, levantem e organizem as cadeiras em roda... (Faz gestos com a mão, ilustrando como as crianças devem organizar as cadeiras).</p>	
---	--

	<p>F4, F5, F6 e F7 levantam e começam organizar a mesa e as cadeiras no lado direito da sala, formando uma roda.</p>
--	--

<p>P ajuda as meninas do grupo na organização das cadeiras.</p>	
---	--

	<p>F4, F5, F6 e F7 sentam na roda e conversam entre elas.</p>
--	---

Terminado o tempo por ele estipulado, o professor encerra a atividade, sem haver, ao longo desta, se interessado pelo andamento das conversas e possíveis discussões ocorridas nos grupos. Ou seja, o professor nem sequer perguntou se as crianças tinham finalizado o registro e desenho solicitados, ele, simplesmente, avisou que faltavam 3 minutos para as 3h e começou a organização da roda. As crianças, sempre passivas e obedientes, cumpriram as ordens professor. Assim que o professor indicou que a atividade deveria encerrar em função do tempo, as meninas do grupo 2 começaram se organizar na roda, segundo o seu comando.

<p><b>(2)</b> →<b>P:</b> Já acabou? (Falando com os meninos do grupo 3).</p>	
--	--

	<p>M2 faz um gesto afirmativo com a cabeça.</p>
--	---

<p>P faz um gesto com a mão, indicando que os meninos do grupo 3 devem levantar e organizar as cadeiras na roda.</p>	
--	--

	<p>M1, M2 e M6 começam organizar as cadeiras na roda, dando continuidade à organização começada pelas meninas do grupo 2.</p>
--	---

<p>P ajuda os meninos na organização das mesas e cadeiras.</p>	
--	--

	<p>M1, M2 e M6 sentam na roda. M6 tenta sentar na cadeira do lado de F4.</p>
--	--

<p>P faz um gesto com a mão, chamando M6. <b>P:</b> Alí... (Aponta para a cadeira que está do lado de M2, solicitando que M6 sente nessa cadeira.)</p>	
--	--

	<p>M6 vai até a cadeira indicada pelo professor e senta.</p>
--	--

Observação: Nesse momento, a roda está estruturada da seguinte forma: um grupo de trabalho, uma

cadeira vazia, outro grupo de trabalho. As crianças estão mais ou menos na mesma posição que tinham no começo da atividade. Algumas crianças ocupam um local diferente na roda, mas sempre dentro do espaço do mesmo grupo de trabalho.	
P observa as crianças que estão finalizando o registro da atividade. Vai até a mesa onde está o grupo 6. <b>P:</b> Acabaram moças?	
	F10 faz um gesto afirmativo com a cabeça.
<b>P:</b> Então podem sentar lá. (Faz um gesto com o braço, indicando que as meninas devem sentar no lado esquerdo da sala, no lado onde elas já estavam antes de dividir os grupos de trabalho).	
	F8, F9 e F10 levantam e começam organizar as mesas e cadeiras no lado esquerdo da sala, formando uma roda.
P ajuda as meninas do grupo 6 na organização das mesas e cadeiras.	
	F8, F9 e F10 sentam e conversam entre elas.
P vai até a mesa onde estão as meninas do grupo 1 (F1, F2 e F3), que ainda escrevem e desenhavam na folha de registro da atividade. <b>P:</b> Moças, acabou o tempo.	
<p>Neste segundo trecho do episódio, o centro das atenções do professor continuou sendo a organização da roda para a etapa final da atividade estruturada. As orientações dele chegaram na forma de comandos diretos (<i>'Então podem sentar lá'</i>, <i>'Moças, acabou o tempo'</i>), que conformaram interações assimétricas. As crianças, por sua vez, continuaram seguindo as orientações do professor de maneira passiva.</p> <p>Continuou a prevalecer a diretividade do professor. Este, ao interagir com as meninas do grupo 1 (F1, F2 e F3), o professor deixou claro que o importante era realizar a atividade no tempo planejado em detrimento do sentido das tarefas em si, e da qualidade do trabalho feito. As meninas do grupo 1 não tinham finalizado o registro delas, entretanto, tiveram que fechar a atividade em função das orientações do professor: <i>'Moças, acabou o tempo'</i>.</p>	
(3) →P vai até a mesa onde estão os meninos do grupo 4 (M3, M4 e M5). Fala em voz baixa com eles e começa ajudá-los na organização das mesas e cadeiras no lado esquerdo da sala, dando continuidade à roda que já começou organizar.	F2 escreve mais um pouco na folha de registro da atividade. F1 e F3 levantam e começam organizar as cadeiras no lado direito da sala, antes das meninas do grupo 2. Dessa forma, elas retomam o lugar que ocupavam antes de realizar o trabalho em grupos pequenos.
	F2 acaba de escrever. F2 pega a folha de registro e se dirige ao espaço da roda.
P se aproxima das meninas do grupo 1 (F1, F2 e F3), que estão se organizando na roda. <b>P:</b> Acabou? (Pega as mesas e coloca no espaço da roda.) <b>P:</b> Moças... (Faz um gesto com a mão, chamando as meninas do grupo 1 – F1, F2 e F3.) Senta aqui... (indica as cadeiras que estão no final/centro da sala).	


	F1, F2, F3 se dirigem até as cadeiras indicadas pelo professor e sentam.
P organiza as cadeiras que estão no final/centro da sala, entre os meninos do grupo 3 e as meninas do grupo 1.	
	Os meninos do grupo 5 (M7, M8 e M9) acabam de escrever na folha de registro da atividade. Levantam e sentam na roda ocupando o final/centro e ficando entre os grupos 1 e 3.
P retira as mesas que ficaram no centro da sala. Volta para a roda e observa a disposição das crianças. <b>P:</b> Dona F3, passa pra cá. Deixa essa cadeira vazia.	
	F3 muda de lugar.
P observa novamente a distribuição das crianças. Faz um gesto com a mão, solicitando que as meninas do grupo 1 (F1, F2 e F3) se afastem dos meninos do grupo 5 (M7, M8 e M9). Coloca uma cadeira entre as meninas do grupo 1 e os meninos do grupo 5, deixando a mesma organização para todos. Após cada grupo de trabalho, há uma cadeira vazia que separa ou delimita os grupos.	
O professor continuou centrado na organização da etapa final da atividade estruturada. De forma geral, podemos dizer que houve uma ênfase na organização em detrimento do conteúdo. O importante não era a elaboração que as crianças poderiam fazer sobre o tema, mas o tempo planejado para a atividade e a forma em que as crianças se organizariam para a próxima etapa.	
<b>Episódio VI: ‘Parabéns viu! Gostei de ver!’</b>	
<b>36:29 Apresentando as análises de cada grupo sobre a Declaração Universal do Direitos Humanos</b>	
<b>P:</b> Moçada, todo mundo terminou, então... (Acaba de organizar as cadeiras e mesas.) <b>P:</b> Quem achou difícil o que a gente fez? Alguém achou difícil?	<b>(1)</b> →As crianças estão sentadas na roda, conversando entre elas em voz muito baixa.
	Algumas crianças fazem um gesto de negação com a cabeça.
<b>P:</b> Não!? Ótimo! Seguinte... cada grupo escreveu o que achou de um certo artigo. Eu já sei qual o artigo que cada grupo escolheu... Grupo 1! Quem é do grupo 1?	
Ao lançar uma pergunta sobre a atividade que as crianças acabaram de realizar, o professor fez uma ponte entre a etapa anterior e a que tinha começado. Chama a atenção o fato da pergunta lançada estar relacionada com o nível de dificuldade da atividade e não com o tema ou com possíveis interesses ou elaborações suscitadas pelo mesmo. Esse momento de passagem de uma etapa para outra da atividade estruturada podia ter sido aproveitado pelo professor para abrir um espaço de discussão e reflexão conjunta sobre o tema geral dos direitos humanos, antes da discussão mais específica sobre os artigos que as crianças	



<p>leram e interpretaram. Entretanto, as ações do professor foram na direção contrária, indicando que os objetivos dele não coincidiram com os objetivos pautados para a atividade estruturada. No caso específico. O professor se limitou a achar 'Ótimo!' o fato das crianças não terem encontrado dificuldades na realização da tarefa, passando a perguntar, de forma direta e pela ordem numérica de cada grupo, sobre o que as crianças fizeram.</p>	
	<p><b>(2)</b> →As meninas que fazem parte do grupo 1 (F1, F2 e F3) levantam a mão.</p>
<p><b>P:</b> Vocês... Quem vai falar? Pode ficar de pé, por favor. Qual foi o artigo que vocês escolheram? Falando alto, que é pra todo mundo ouvir. Qual foi o artigo que vocês escolheram?</p>	<p>F1 levanta a mão novamente. F1 começa levantar da cadeira com a folha de registro da atividade na mão.</p>
	<p><b>F1:</b> 25</p>
<p><b>P:</b> E o que diz o artigo 25?</p>	
	<p><b>F1:</b> Diz que toda pessoa tem direito a possuir... (Lendo a folha de registro da atividade).</p>
<p><b>P:</b> Mais alto moça!</p>	
	<p><b>F1:</b> (Começa ler novamente a folha de registro da atividade, aumentando o volume da voz.) Diz que toda pessoa tem direito a possuir, para ela e para a sua família, o que seja necessário.</p>
<p><b>P:</b> O que que o grupo achou desse artigo?</p>	
	<p><b>F1:</b> (Continua lendo a folha de registro da atividade.) Que a pessoa tenha o direito de ter aquilo que ela deseja para ela e sua família... porque está doente e porque está muito velha.</p>
<p><b>P:</b> Psiu... Dona F1, você está falando muito baixo... A Dona F3 fala mais alto, não é Dona F3?</p>	<p>As crianças da turma conversam em voz baixa e se olham entre si. A maioria não presta atenção à leitura da atividade do grupo 1.</p>
	<p>F1, F2 e F3 olham-se entre si e para o professor.</p>
<p><b>P:</b> F3, leia o que o grupo escreveu. Fale alto pra todo mundo ouvir.</p>	
	<p>F1 entrega a folha de registro da atividade para F3 e senta na cadeira. F3 levanta.</p>
	<p><b>F3:</b> Diz que toda pessoa... (F3 começa ler também em voz baixa.)</p>
<p><b>P:</b> Vocês falam muito baixo! Tem que falar alto pra que todo mundo possa ouvir!</p>	
	<p>F3 olha para o professor e faz um gesto de negação com a cabeça.</p>
<p><b>P:</b> Vamos ver a Dona F2. Vamos ver se ela lê mais alto.</p>	
	<p>F3 entrega a folha de registro para F2 e senta. F2 levanta da cadeira e começa ler o que o grupo escreveu. <b>F2:</b> Diz que toda pessoa tem direito a possuir, para ela e para a sua família, o que seja necessário... (F2 para de ler e pergunta alguma coisa sobre o texto para F1.)</p>

<p><b>P:</b> Então moçada! Eu vou ler o que diz o artigo 25. Senta aí... (Falando com F2.)</p>	
	<p>F2 senta na cadeira.</p>
<p><b>P:</b> Toda pessoa tem direito a possuir, para ela e para a sua família, o que seja necessário para não ficar doente e para se curar se estiver doente; para não ter fome; para não ter frio; para ter alojamento digno. Toda pessoa tem direito a ser ajudada se não pode trabalhar, porque está desempregada; porque está doente; porque está muito velha; porque sua mulher ou seu marido morreram; porque sofre graves inconvenientes não desejados ou procurados. A mãe que vai ter um bebê, e seu filho, quando nascer, deverão ser ajudados. Todas as crianças tem os mesmos direitos, mesmo que a mãe não esteja casada. (P lê o artigo 25 completo, seguindo o material escrito que ele preparou para a realização da atividade.)</p>	<p>As crianças estão em silencio, olhando umas para as outras.</p>
<p><b>P:</b> Então moçada! Que... que que vocês entenderam disso? Que todo mundo tem direito a tudo! Só que precisamos... de quê? (P olha para as crianças.)</p>	<p>As crianças permanecem em silencio, olhando umas para as outras. Algumas crianças olham para o professor, no momento em que ele pergunta sobre o que o grupo entendeu em relação ao artigo 25. Nenhuma criança indica interesse em responder essa primeira pergunta lançada pelo professor.</p>
	<p><b>M5:</b> De ajuda?</p>
<p><b>P:</b> De ajuda... e de? Fazer por onde ter as coisas também. Tá?...</p>	

**Folha de Registro da Atividade do Grupo 1:**

<p style="text-align: center;">ILUSTRAÇÃO</p> 	<p>Escola _____ Componentes do grupo: _____</p> <p>O artigo 25 - diz que toda pessoa tem direito a possuir, para ela e para sua família, o que seja necessário para a pessoa tenha o direito de ter aquilo que ela deseja para ela e sua família, exemplo por que esta doente e por que esta muito velha. mesmo que mãe não esteja casada tem os direitos de cuidar do seu filho</p>
---	--

Durante essa apresentação, o professor se centrou mais no andamento da atividade do que no conteúdo que era abordado. Um exemplo disso foi que o tom de voz das crianças parecia mais importante do que o artigo apresentado por elas.


No trecho, ficou clara a maneira em que as crianças fariam a apresentação da atividade. Cada grupo teria que apresentar o que fez, seguindo a ordem numérica dos grupos e as orientações específicas do professor, limitando-se a contar ou ler o que registraram. De forma geral, podemos dizer que a forma como o professor organizou a apresentação dos pequenos grupos não incitou nem possibilitou a discussão por parte das crianças, além de indicar a visão heterônoma do professor.

A intervenção do professor com as meninas do grupo 1 (F1, F2 e F3) acabou colocando as crianças em evidência de forma negativa perante o grupo, uma vez que nenhuma delas mostrou-se ‘capaz’ de ler o texto no tom de voz esperado pelo professor. A intervenção também mostrou uma interação assimétrica e voltada para avaliar as respostas das crianças como adequadas ou não. O fato do professor acabar lendo, ele mesmo, o artigo selecionado pelo grupo 1 indicou que as crianças do grupo não responderam de forma adequada, na visão dele, o que desqualificou o grupo. Além disso, a leitura do professor não acrescentou nada, em termos de conteúdo, à apresentação do grupo. O professor se limitou a ler o artigo 25 e não aproveitou sua participação para indagar o que as crianças poderiam opinar sobre o mesmo. Como aparece no protocolo, o professor aproveitou sua participação para colocar suas próprias crenças e valores (*‘...todo mundo tem direito a tudo! Só que precisamos... Fazer por onde ter as coisas também. Tá?’*). Isto foi dito sem qualquer explicação ou argumentação, e ficou uma opinião desconexa de sentido face ao artigo em questão.

Em relação ao registro do grupo 1, podemos dizer que foi pouco elaborado uma vez que as crianças se limitaram a copiar trechos do artigo 25, de acordo com o material escrito que receberam para realizar a atividade. Além disso, o desenho realizado não mostra as possibilidades gráficas de crianças na faixa etária de nove a 10 anos de idade. A produção das crianças na folha de registro indicou que o engajamento delas na atividade foi mais no sentido de realizar a tarefa solicitada pelo professor sem ‘maiores elaborações’, como ele próprio ordenou. Em nenhum momento, professor ou crianças cogitaram discutir o conteúdo abordado pelo artigo selecionado.

<b>(3)</b> →P: ...Quem é o grupo 2?	
	As meninas do grupo 2 (F4, F5, F6 e F7) levantam o dedo. F6 começa ficar em pé.
P: Levante... Qual é o seu artigo?	
	<b>F6:</b> 17
P: 17... Fala alto, eh!	
	<b>F6:</b> O artigo 17 diz que cada um tem direito a possuir coisas e ninguém tem o direito de tirá-las. (F6 lê o que o grupo escreveu na folha de registro da atividade.)
P: Isso! Que que vocês acharam disso aí?	
	<b>F6:</b> Que uma pessoa, por exemplo, compra um carro e a outra não tem o direito de usá-lo sem a permissão ou roubá-lo. (F6 lê a parte final da produção escrita do grupo na folha de registro da atividade.)
P: Então, para você usar uma coisa de alguém tem que ter o quê?	
	<b>F6:</b> Permissão...
P: Permissão pra você usar...	
	<b>F6:</b> Tem que pedir...
P: Exatamente! Grupo 3!	F6 senta na cadeira.

**Folha de Registro da Atividade do Grupo 2:**

<p>ILUSTRAÇÃO</p> 	<p>Escola _____ Componentes do grupo: _____</p> <p>Artigo 17 Diz: Cada um tem direito a possuir coisas e ninguém tem o direito de tirá-las.</p> <p>Neste grupo acho que cada pessoa por exemplo, compra um carro e a outra não tem direito de usá-lo sem a permissão ou roubarlo.</p> <p style="text-align: right;">Sim!</p>
---	--

Neste segundo trecho, as apresentações das produções das crianças continuaram acontecendo de forma mecânica. O professor continuou centrado em questões organizativas, indicando que elementos como o tom da voz e ficar em pé para apresentar eram mais importantes do que o conteúdo dos artigos.

As crianças do grupo 2 se limitaram a ler o que escreveram na folha de registro da atividade sem explicar suas colocações. Entretanto, o professor pareceu satisfeito com essa forma de apresentação e não aproveitou o momento para explorar as opiniões e experiências das crianças em relação à questão abordada pelo artigo 17. Uma vez que o artigo trata do direito à propriedade, o professor podia ter suscitado uma reflexão, por parte do grupo de crianças, a partir de suas próprias experiências no contexto escolar.

Além das questões anteriores, é importante sinalizar que a forma como acontece a interação professor-crianças limita as interações criança-criança. Ou seja, o professor, no momento da apresentação, interage somente com as crianças do grupo 2 deixando fora da discussão o restante das crianças. Dessa maneira, ele limita a possibilidade de trocas entre as crianças e mantém o controle da turma e da atividade.

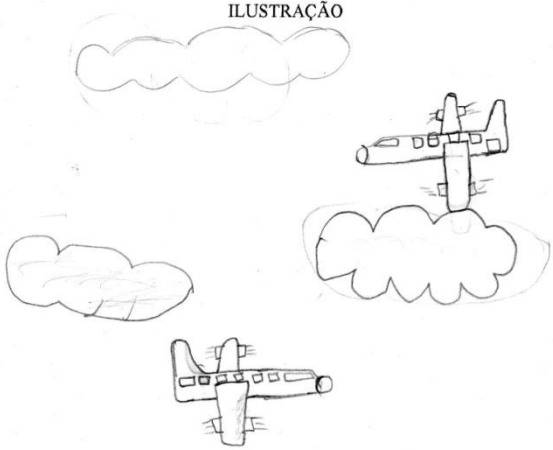
O grupo 2 fez uma reflexão a partir de suas experiências e relação ao artigo 17, registrando essa reflexão tanto no texto quanto no desenho ou ilustração. As crianças, de forma geral, contextualizaram o artigo a partir de fatos da vida cotidiana. Como é possível ver no desenho, as crianças fizeram alusão à possibilidade das pessoas terem seu carro roubado.

(4)	→M2 fica em pé.
P: Qual é o artigo de vocês?	
	M2: 13
P: Falando pra fora... O senhor gosta de falar e fala alto...	
	M2: Diz cada pessoa tem o direito a circular livremente em seu país. Tem direito a sair para outro país e a voltar quando quiser. (M2 lê o que o grupo escreveu na folha de registro da atividade.)
P: Tá! Que que vocês acharam desse artigo?	
	M2: Nosso grupo acha... todas as pessoas têm a liberdade de sair do seu país para outros países,

	<p>idades, estados ou regiões e voltar quando quiser. (M2 acaba de ler a produção escrita do grupo na folha de registro da atividade.)</p>
--	--

**P:** Muito Bom! Grupo 4!

**Folha de Registro da Atividade do Grupo 3:**

<p>ILUSTRAÇÃO</p> 	<p>Escola _____ Componentes do grupo: _____</p> <p>O artigo: 13          Diz: "Cada pessoa tem o direito de circular livremente em seu país. Tem direito de sair para outros países e de voltar quando quiser".</p> <p>Nosso grupo acha: Todas as pessoas tem a liberdade de sair de seu país para outros países, cidades, estados ou regiões e voltar quando quiser.</p>
---	---

Neste trecho, o professor continuou enfatizando a importância de falar alto em detrimento do conteúdo. A intervenção do professor em relação às colocações das crianças do grupo 3 se limitou a avaliar de forma simples o que as crianças colocaram, dizendo 'Muito bom!'. Não provocou ou fez qualquer comentário ou reflexão.

As crianças se limitaram a realizar a leitura do que registraram sem fazer perguntas ou ampliar seu ponto de vista. De forma geral, elas seguiram a organização pautada pelo professor e, neste momento do episódio, mostram que já sabiam que o importante para ele era ficar em pé e falar alto.

O grupo 3 também fez uma reflexão simplista em relação ao artigo 13, registrando essa reflexão tanto na forma de texto como de desenho ou ilustração.

(5)	→M4 levanta da cadeira com a folha de registro da atividade na mão.
-----	---

<b>P:</b> Qual é o artigo?	
	<b>M4:</b> 11

<b>P:</b> O que vocês acharam do artigo?	
	<b>M4:</b> O nosso grupo acha que essa lei é muito bem elaborada, pois muitas pessoas são acusadas inocentemente, pois muitas pessoas são acusadas por preconceito ou vingança.

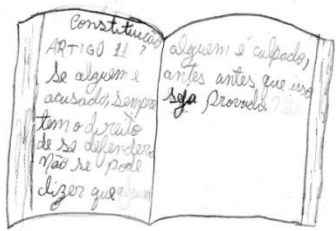
<b>P:</b> Muito bem! Oh! Você falou uma palavra chave aí! Qual foi a palavra que você falou?	
	M4 olha para o professor.

<b>P:</b> Qual foi a última palavra que você falou? Uma palavra fundamental nisso que você falou aí...	
	<b>M4:</b> Preconceito?

**P:** Preconceito! Não se pode ter preconceito! Não se pode ter preconceito em relação a nada... credo, raça, religião... de futebol também... mesmo sendo flamengo... tá? Então, todo mundo tem o direito a fazer o que quer desde que não atrapalhe o outro. Tá? E o preconceito é uma coisa que está se vendo muito por aí. E é uma coisa que a gente tem que combater. Tá? Que grupo é agora? Grupo...

**M8:** Grupo 5

**Folha de Registro da Atividade do Grupo 4:**

<p style="text-align: center;">ILUSTRAÇÃO</p> 	<p>Escola _____ Componentes do grupo: _____</p> <p>O artigo 11 diz: diz que quando alguém é acusado de qualquer crime tem o direito de se defender.</p> <p>Nosso grupo acha:</p> <p>Que isso lá é muito bem elaborada pois muitas pessoas são acusadas injustamente, pois muitas pessoas são acusadas por preconceito ou rancore.</p>
--	---

Impressiona a forma limitada e apressada com que o professor trata o resultado da tarefa dada por ele mesmo. Fala que preconceito é errado, e muda de assunto de imediato já passando para o próximo grupo. Nem, ao menos, pede para as crianças falarem o que entendem por preconceito ou que tipos de preconceito se enfrenta na sociedade brasileira. A reflexão realizada pelo grupo de meninos não foi aproveitada pelo professor para discutir com o grupo como um todo. O professor se limitou a avaliar de forma simplista a reflexão/apresentação das crianças com um 'Muito bom!', apontando o termo preconceito como 'uma palavra fundamental'.

Em momento algum, o professor pediu às crianças exemplos de preconceito, a partir de sua experiência ou da vida cotidiana. O professor fez uma mini-preleção contra o preconceito, colocando entre seus exemplos o futebol ('Não se pode ter preconceito em relação a nada... de futebol também... mesmo sendo flamengo... Tá?'). e pronto. Ao invés de indagar as concepções e crenças das crianças, colocou suas próprias crenças, sem maiores explicações ('... é uma coisa que a gente tem que combater...'). Com isso desconsiderou toda a complexidade dos processos de construção de preconceitos e valores sociais. Na fala do professor, os valores apareceram como algo que a pessoa decide ter ou não ter, independentemente de todos os aspectos cognitivos e emocionais que eles abrangem. Ou seja, é resultado de uma simples escolha.

A produção escrita e a produção gráfica do grupo 4 mostrou uma reflexão por parte das crianças em relação ao artigo 11, pois o artigo selecionado pelas crianças não falava de questões como o preconceito. As questões colocadas pelas crianças, porém, não foram exploradas pelo professor.

Este trecho é importantíssimo para a nossa análise, uma vez que o mesmo mostra a disponibilidade concreta das crianças para se engajar em uma discussão mais ampla e autônoma sobre o tema proposto, entretanto, essa disponibilidade não foi aproveitada, mas sim limitada, pelo adulto.

(6)  
→P: Grupo 5. Qual é o artigo de vocês.

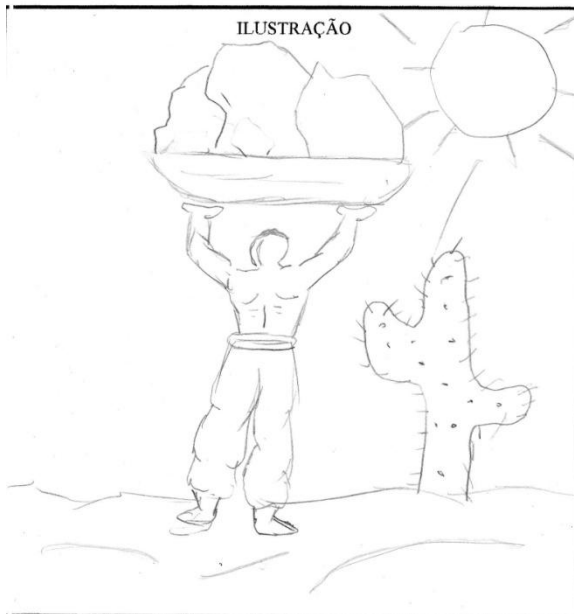
M8: Artigo 4. Diz que ninguém tem o direito de tomar outro ser humano como escravo.

P: O que vocês acharam desse artigo?

M8: Esse artigo está extremamente correto porque as pessoas olham para os pobres e veem que estão passando fome e dor, e se imaginássemos ainda sendo escravizados, maltratados e sem lar podemos perceber que é grande injustiça (M8 lê o que escreveram sobre o artigo).

P: Muito bem moço! Parabéns viu! Gostei de ver! E... o grupo 6. Quem é o grupo 6? Moças, quem vai falar.

### Folha de Registro da Atividade do Grupo 5:



Escola \_\_\_\_\_  
Componentes do grupo: \_\_\_\_\_

O artigo 4 diz "ninguém tem o direito de tomar outro ser humano como escravo".

Nesse grupo acha:

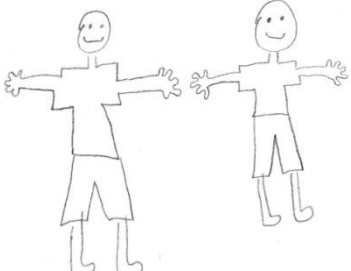
Esse artigo está extremamente correto porque as pessoas olham para os pobres e veem que estão passando fome e dor, e se imaginássemos ainda sendo escravizados, maltratados, e sem lar podemos perceber que é grande injustiça.

Neste trecho, como no anterior, o professor perdeu a oportunidade de discutir com as crianças sobre questões fundamentais dos direitos humanos, a partir da reflexão e da elaboração do próprio grupo 5. Mais uma vez se limitou a avaliar de forma simples ('Muito bem moço! Parabéns viu!') o que as crianças elaboraram. Os aspectos históricos, políticos e econômicos implicados na questão da igualdade, da escravidão, da exploração não foram sequer mencionados pelo professor. Além disso, as reflexões das crianças que refletem a realidade social e partem de suas experiências e/ou vivências cotidianas não foram aproveitadas para uma discussão com a turma. É importante sublinhar que as crianças colocaram questões relativas à pobreza e à justiça que não foram valorizadas pelo professor, e que poderiam ter sido abordadas.

O grupo 5 fez uma reflexão elaborada sobre o artigo 4, abordando aspectos fundamentais para a atividade estruturada. Sua produção escrita e gráfica mostrou engajamento na atividade, autonomia

e criatividade. As crianças conseguiram trazer novidades importantes para a atividade estruturada que, até o momento, se mantinha longe de ser uma discussão sobre os direitos humanos.	
(7)	→F8 levanta da cadeira e olha para o professor.
	M5 levanta da cadeira com a mão no nariz, passa pela frente do professor.
<b>P:</b> Que que foi? (Falando com M5 que passa pela sua frente.)	
	M5 faz um gesto com a mão. Indicando que vai sair da sala.
<b>P:</b> Vai lá fora e volta rápido...	
	M5 sai da sala.
<b>P:</b> Vamos lá moça. Fala alto pra todo mundo ouvir. (Falando com F8, que está esperando para ler a atividade realizada pelo grupo 6.)	
	<b>F8:</b> O nosso grupo acha que todas as pessoas devem ser tratadas da mesma forma porque todas as pessoas são iguais.
<b>P:</b> Principalmente essa parte aí... todas as pessoas são iguais... não deve haver diferenciação entre as pessoas, tá? Muito bem! Moçada, gostei muito! Teve algumas falas muito importantes. Algumas palavras chaves apareceram... principalmente isso de tratamento... preconceito... que são palavras muito importantes... foram as duas principais que ouvi, tá? Então, vocês estão de parabéns, gostei muito do trabalho que vocês fizeram... tá? E vamos tentar fazer isso mais vezes, tá? Muito obrigado! (P olha para a filmadora e faz um gesto de ok com o dedo, indicando a finalização da atividade.)	

**Folha de Registro da Atividade do Grupo 6:**

ILUSTRAÇÃO	Escola _____ Componentes do grupo: _____
	<p><i>Artigo 1 diz: Quando os seres humanos nascem são livres e iguais, e assim devem ser tratados.</i></p> <p><i>Nosso grupo acha: que todas as pessoas devem ser tratadas da mesma forma porque todas as pessoas são iguais.</i></p>



No último trecho do episódio, a apresentação do grupo 6 aconteceu da mesma forma mecânica que as anteriores. O professor se contentou com a frase *o nosso grupo acha que todas as pessoas devem ser tratadas da mesma forma porque todas as pessoas são iguais*, e encerrou a discussão. As reflexões escritas e presentes no desenho das crianças não foram aproveitadas pelo professor no caso deste último grupo, da mesma forma que no caso de todos os demais grupos. Nada de se discutir aspectos relativos aos direitos humanos e à moralidade. Não foram abordadas questões como o conceito de igualdade, o significado de um tratamento igualitário na vida cotidiana e sua relação com a justiça.

A apresentação do grupo 6 foi avaliada de forma simples (*Muito bem!*), assim como a apresentação de todos os grupos na etapa final da atividade estruturada: *Moçada, gostei muito! Teve algumas falas muito importantes*.

As crianças do grupo 6 se engajaram na realização da atividade, mas suas reflexões e produções não foram feitas a partir de suas próprias experiências, pois as crianças se limitaram a copiar o artigo por elas lido. O desenho poderia ser mais elaborado em função da idade das crianças, mas tudo indica que, para o professor, o desenho ou o texto escrito não tinha maior importância, afinal.

No Episódio I, o professor começou a atividade perguntando para as crianças o que elas entendiam como direitos humanos, entretanto, o tema não foi abordado de forma ampla e aprofundada por parte do grupo. A questão foi colocada pelo professor de forma direta, e a resposta dada por M5 (*Bom, os direitos humanos são o que as pessoas podem e o que não podem.*) não foi aproveitada, nem por ele nem pelas crianças, ao longo do episódio. De forma geral, podemos dizer que o professor começou a falar sobre o tópico ou tema principal da atividade sem se preocupar por conhecer, de fato, quais as ideias e concepções das crianças em relação aos direitos humanos. O professor podia ter realizado outra abordagem, perguntado se as crianças conheciam ou já tinham ouvido falar dos direitos humanos, resgatando possíveis conhecimentos e experiências cotidianas das crianças. O fato de começar perguntando pelo conceito podia inibir as crianças, sobretudo, se elas considerassem que deveriam dar uma resposta certa.

Somente uma criança (M5) explicou o que ele entendia por direitos humanos, após ser questionado diretamente pelo professor. É importante dizer que M5 é a criança M4 da Atividade Estruturada 1, que respondeu de forma mais completa a questão colocada pelo professor sobre o conceito de respeito. Resposta que foi aproveitada pelo professor para fechar a discussão sobre esse tema. Na atividade estruturada 2, o professor já pergunta de forma direta para essa criança, que parecia ter respostas um pouco mais elaboradas sobre os temas e aspectos discutidos. Essa interação sugeriu, da mesma forma que na primeira atividade estruturada, a utilização do padrão pergunta-resposta-avaliação (P-R-A) característico de práticas pedagógicas centradas na transmissão do conhecimento.

Após ouvir a resposta de M5, o professor não discutiu sobre o tema em si, passando a apresentar o material elaborado por ele sobre os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e organizando ele mesmo os grupos pequenos que iriam selecionar e discutir sobre um artigo específico. Sendo assim, o tema central da atividade não foi apresentado de forma

abrangente e as crianças não tiveram a oportunidade de discutir e refletir com o professor e com os colegas da turma sobre o tema que, em princípio, seria o eixo da atividade como um todo.

Vale a pena salientar que a organização dos grupos de trabalho foi realizada pelo professor sem a participação das crianças, que se limitaram a obedecer ao professor em silêncio. Foi o professor quem decidiu a quantidade de integrantes por grupo de trabalho e quem ficaria em cada grupo, dividindo os participantes em seis grupos: três grupos de meninas e três grupos de meninos.

Como colocamos nos comentários analíticos é necessário destacar que, nesta atividade estruturada, a divisão realizada pelo professor foi de acordo com o sexo, como aconteceu na primeira atividade estruturada (Episódio III – Realização da Dinâmica do João Bobo). Na dinâmica, a divisão em meninos e meninas pode ter acontecido em função de que haveria toque físico, conforme analisamos nos comentários analíticos do episódio em questão. Entretanto, nesta segunda atividade estruturada, essa divisão não se justifica nem pelas características da atividade, nem pela preferência das crianças, pois elas não tiveram a oportunidade de escolher nem de opinar. Aliás, a interação entre meninos e meninas tivesse sido muito interessante e importante em uma discussão sobre os direitos humanos, em função do histórico de direitos diferenciados entre homens e mulheres ao longo da história. Por outro lado, a própria Declaração dos Direitos Humanos contém artigos que estabelecem que o homem e a mulher têm os mesmos direitos.

No Episódio II, o professor deixou claro, mais uma vez, que a realização da atividade estruturada deveria seguir suas orientações e planejamento ao pé da letra. Um exemplo específico disso foi quando uma das meninas do grupo 2 (F6) se adiantou às orientações do professor, tentando selecionar um dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O professor respondeu para a criança de forma enfática (*‘Escolher o quê?! Ainda vamos combinar... Eu não falei nada de escolher nada!’*) e contradizendo as orientações que ele mesmo tinha dado no começo da atividade: *‘Eu quero que vocês leiam... leiam todos os artigos que tem aí. São 30 artigos que tem... Cada grupo vai escolher um artigo, tá?’* (trecho 3 do Episódio I).

Ainda no Episódio II, a atividade estruturada continuou com características de uma atividade pedagógica voltada para o trabalho com conteúdos curriculares, sendo importante assinalar que o professor não se aproximou dos grupos para acompanhar as possíveis discussões e reflexões das crianças em relação aos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ou seja, as ações do professor indicaram que o seu foco era a realização da atividade segundo o seu planejamento e seus objetivos e não essa possível discussão e reflexão. De forma geral, as crianças se mostraram comprometidas com a atividade, pois pareciam ler o material em conjunto com o objetivo de selecionar um artigo de acordo a solicitação do professor.

No Episódio III, o que mais chama a atenção é o nível de direcionamento e controle que o professor exerceu em relação às ações das crianças, dentro do contexto da atividade. Como apontamos nos comentários analíticos, o professor direcionou as tarefas que as crianças deviam fazer em todos seus detalhes, desde o ritmo e tempo de realização da tarefa até o que devia ser

copiado e desenhado na mesma. O nível de controle exercido pelo professor deixou pouco espaço para a expressão espontânea das crianças que, inclusive, só podiam interagir entre elas dentro de determinados limites. De forma geral, podemos dizer que na atividade estruturada as ações do professor não tiveram como objetivo incentivar a reflexão conjunta e aprofundada em relação ao seu tema principal, como também não tiveram o objetivo de estimular a autonomia de pensamento por parte das crianças. Autonomia de pensamento que é fundamental ao se abordar temas relativos à moralidade. Tudo pelo contrário, as ações do professor incentivaram a heteronomia de pensamento, uma vez que as crianças deviam, seguir suas orientações ao pé da letra.

As intervenções específicas com algumas crianças da turma (F6 e F2) continuaram indicando um nível alto de assimetria na interação professor-aluno ou adulto-criança, e deixaram claro para a turma que qualquer ação por parte de seus integrantes seria avaliada. As crianças precisavam dar as respostas esperadas pelo adulto: acabar no tempo delimitado, concentrar-se na atividade, falar no tempo outorgado e não errar.

No caso específico da criança F6, que se adiantou às orientações do professor no Episódio II, as intervenções sugeriram a possível manutenção de um conflito adulto-criança, como sublinhamos nos comentários. Além disso, sugeriram, também, um possível juízo a priori, por parte do professor e a partir de suas crenças e expectativas, em relação às ações das crianças. Quando F6 apontou que o grupo dela não tinha finalizado a leitura dos artigos da Declaração dos Direitos Humanos, o professor apontou que o grupo ‘estava fofocando’ ao invés de investigar o real motivo da situação.

Durante o Episódio IV, as crianças pareceram se engajar na atividade de produção escrita e desenho proposta pelo professor, interagindo entre elas. Em todos os grupos, tanto a dinâmica de trabalho quanto a dinâmica das interações foram semelhantes. Em um primeiro momento, as crianças leram o material escrito com os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e copiaram o artigo selecionado pelo grupo. Em um segundo momento, as crianças se engajaram nas produções escrita e de desenho em relação ao artigo selecionado. Cada criança participou se responsabilizando por uma parte da tarefa. Algumas crianças leram, outras escreveram ou deram opiniões em relação ao que os colegas faziam.

Embora o grupo como um todo tenha se mostrado interessado pela atividade, esse interesse não foi aproveitado pelo professor, nem sequer para incentivar as crianças a discutir entre elas e refletir de forma mais aprofundada sobre o tema dos direitos humanos. As orientações do professor, ao longo do episódio, indicaram o nível de discussão e reflexão que ele esperava por parte das crianças. A elaboração das crianças sobre o tema não devia ser simplista até o ponto de colocar que acharam ‘*Legal!*’, mas também não precisava ser ‘*...uma coisa muito elaborada*’. A expectativa do professor era que as crianças fizessem ‘*...alguma coisa que lembre só o que o artigo fala*’. Ou seja, a expectativa não era de uma construção ou elaboração conjunta a partir dos conhecimentos e experiências das crianças. Sendo assim, a atividade estruturada continuou sem se constituir um

momento ou espaço de discussão e reflexão, por parte das crianças, sobre temas relacionados com a moralidade. Podemos dizer que o próprio professor, através de suas orientações específicas, direcionou a atividade estruturada para objetivos contrários aos objetivos estabelecidos para ela no contexto da pesquisa. Além disso, as ações do professor continuaram se centrando em questões organizativas com o fim de garantir o andamento efetivo da atividade.

No Episódio V, o professor continuou centrado em questões organizativas da atividade em detrimento do conteúdo da mesma. Ao longo do episódio, ele foi organizando uma roda geral para a apresentação do que os diferentes grupos fizeram na folha de registro da atividade. Essa organização seguiu um planejamento prévio, sendo que os grupos ficaram distribuídos segundo a sua ordem numérica (grupo 1, grupo 2, etc.) e separados por uma cadeira vazia. A organização dos pequenos grupos no espaço da roda já indicou a possibilidade de pouca interação entre as crianças da turma na hora de apresentar os registros realizados em relação aos artigos selecionados.

As interações professor-crianças continuaram se mostrando assimétricas. Era o professor que decidia o que as crianças deviam fazer e como. De forma geral, podemos dizer que, até o Episódio V, as crianças não participaram de forma efetiva em nenhum momento da atividade, uma vez que não foi aberto o espaço para isso. Caso as crianças quisessem se colocar de forma ativa teriam que enfrentar diferentes desafios como a organização da atividade e a figura de autoridade do professor, que manteve uma posição central o tempo todo.

A ênfase que o professor deu à organização e ao tempo de realização da atividade indicou que a elaboração do conteúdo não era importante e podia ficar em segundo plano.

De forma geral, podemos dizer que, no decorrer deste episódio, algumas crianças refletiram a partir de suas experiências e/ou conhecimentos em relação aos diferentes artigos apresentados e lidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Exemplo disso foram as apresentações dos grupos 4 e 5, conforme assinalamos nos comentários analíticos. No caso desses dois grupos, devemos sinalizar que as crianças se colocaram em relação aos artigos lidos com determinado nível de autonomia e criatividade. As colocações feitas por elas demonstram como as crianças tinham possibilidades concretas de se engajar em uma reflexão e discussão sobre o tema proposto. Possibilidades que não foram aproveitadas pelo adulto, que se limitou a parabenizar os diferentes grupos e a colocar suas próprias crenças e valores em relação aos tópicos tratados. Uma vez que as colocações das crianças não foram aproveitadas, deixaram-se de discutir temas importantes como o preconceito, a igualdade e a justiça.

Resumindo, podemos dizer que a segunda atividade estruturada não se constituiu em espaço de discussão e reflexão conjunta, nem por parte das crianças nem por parte do professor, sobre questões relacionadas à moralidade. Embora o professor tenha selecionado o tema dos direitos humanos como eixo da atividade, não apresentou o tema para as crianças, nem incentivou a reflexão sobre o mesmo. Tudo pelo contrário, ele mesmo indicou que não era necessário realizar uma atividade muito elaborada.

A atividade estruturada aconteceu de forma mecânica e teve características de uma atividade pedagógica centrada na transmissão de conteúdos curriculares. O nível de assimetria na interação professor-criança foi elevado, uma vez que as crianças não tiveram a possibilidade de se colocar ativamente ao longo do episódio. A participação delas ficou restrita ao seguimento das orientações e comandos do professor, que indicou, através de suas ações e de suas palavras (*'Não, não quero vocês dois juntos', 'E eu quero que vocês leiam...'*), sua posição central no contexto da atividade. Em função desses aspectos, poderíamos questionar até que ponto seria possível, nesse contexto assimétrico, discutir e refletir de maneira aprofundada sobre o tema dos direitos humanos.

Além disso, houve falta de clareza nas explicações e orientações do professor em relação à atividade como um todo e a cada etapa dela. Em nenhum momento o professor deixou claro o que o grupo de crianças iria fazer, sendo que as orientações surgiram no decorrer da atividade. As crianças foram se adequando às orientações do professor, sem perguntar o que fariam em cada etapa.

### **3. Análise Microgenética da Sessão de Grupo Focal com a Turma-Foco**

A sessão de grupo focal aconteceu durante a rotina normal da turma, em uma sala de aula selecionada especificamente para realizar as atividades e as filmagens. Durante a sessão, só estiveram presentes no espaço as crianças que participaram do grupo focal, a pesquisadora e o auxiliar de pesquisa que ajudou realizar as filmagens. O professor não participou, nem esteve presente durante a sessão. A sala selecionada para realizar a sessão de grupo focal era ampla, arejada e bem iluminada. Tinha espaço suficiente para agrupar os participantes em roda e realizar a filmagem.

Participaram da sessão 10 crianças, sendo seis meninas e quatro meninos. A sessão durou 57 minutos e 12 segundos, e começou às 14h30, após a entrada e organização das crianças no espaço escolar e na sala de aula. Como aquecimento inicial, houve um momento de apresentação e foi realizado o jogo “Batata Quente” com todos os participantes, incluindo a pesquisadora e o auxiliar que realizou a filmagem.

Para realizar o jogo “Batata Quente” foi formado um círculo com os participantes do grupo focal. Foi sorteada uma das crianças, que ficou fora do círculo, de costas para o mesmo, enquanto os outros participantes começaram passar uma bola (batata quente). A criança que estava fora do círculo começou cantar a música do jogo: “Ba-ta-ti-nha quente quente quente quente...”. Em determinado momento, a criança terminou a música, dizendo a palavra “...queimou!” Quem estava com a bola (batata quente) nesse instante, saiu do círculo e assumiu o lugar do participante que estava cantando. Os participantes ‘queimados’ (que ficaram com a batata) foram saindo do jogo, até ficar um único participante no círculo. Todas as crianças participaram do jogo, expressando que gostaram no final.

A sessão de grupo focal foi integralmente transcrita e analisada em nível microgenético. A seguir, apresentamos essa análise em episódios.

**Legenda para a leitura do protocolo:**

**F (menina) e M (menino):** As crianças foram numeradas de acordo com a sua distribuição no espaço da roda, e começando pela primeira criança, sentada à direita da pesquisadora.

**Cras:** Várias crianças falam ao mesmo tempo ou respondem juntas a mesma questão.

**P:** Pesquisadora

... : Pausa na fala.

→ : Primeira fala ou explicação que deve ser lida no protocolo.

“” : Leitura das questões do roteiro da sessão de grupo focal.

**(números entre parêntese no começo de cada trecho):** Unidades de análise do episódio.

**Episódio I – “Tem que reparar o dano ocasionado”**

<b>ATIVIDADE:</b> Apresentação do roteiro da sessão de grupo focal, leitura e discussão sobre o primeiro dilema moral hipotético (“A Pipa do Daniel”), baseado em situações sócio-morais características do cotidiano escolar. As crianças e a pesquisadora estão sentadas em cadeiras distribuídas em roda, no centro da sala. As crianças prestam atenção à apresentação da atividade, e à leitura do dilema e vão respondendo as questões colocadas pela pesquisadora, de acordo com o que elas acham que deveria ser feito na situação específica.	
<b>TEMPO:</b> 14h45 (Início da discussão a partir das questões específicas do roteiro da sessão de grupo focal).	
<b>PESQUISADORA</b>	<b>CRIANÇAS</b>
<b>00:13 Apresentação da sessão de grupo focal.</b>	
<b>(1)</b> → <b>P:</b> Bom, vocês gostaram da brincadeira da “Batata Quente”? Foi legal?	
	<b>F1:</b> Sim
	<b>M3:</b> Sim
	Várias crianças fazem um gesto de afirmação com a cabeça, respondendo que sim.
<b>P:</b> Tá bom... a gente se divertiu um pouquinho, né? ... Tá bom... a gente já fez a brincadeira, já vocês sabem, mais ou menos, sobre o que é o trabalho, conversamos em vários momentos... E primeiro, eu vou começar contando algumas histórias, de repente três ou duas histórias, que podem acontecer no dia-a-dia, mas elas são	Durante a fala de P, as crianças prestam atenção, olhando umas para as outras e para P, alternadamente.

<p>histórias inventadas, tá? Podem acontecer no dia-a-dia, e a gente vai conversar sobre essas histórias, eu vou fazer algumas perguntas e vocês vão respondendo de acordo com o que vocês acham que pode ser feito em essas histórias. Como eu disse, não tem certo nem errado, tá bom? Podem ficar à vontade para responder do jeito que vocês acharem melhor. Posso começar com a primeira? (P faz uma pausa na fala e olha para as crianças, aguardando uma resposta das mesmas.)</p>	
	<b>M1:</b> Pode.
	<b>F1</b> e <b>F6</b> fazem um gesto de afirmação com a cabeça, indicando que pode começar.
	<b>F5</b> faz um gesto afirmativo com a cabeça.
<p>Durante o começo da discussão, o grupo ainda não estava muito envolvido na sessão de grupo focal, apesar da brincadeira de aquecimento inicial, que se mostrou adequada para a criação de um clima de confiança com as crianças do grupo. Mesmo assim, as crianças prestaram atenção na fala da pesquisadora, e deram mostras de seu interesse em participar da atividade.</p>	
<p><b>01:08 Apresentação do primeiro dilema hipotético “A Pipa do Daniel”.</b></p>	
<p>(2) →<b>P:</b> A primeira se chama “A Pipa do Daniel”. Bom, todo mundo sabe o que é uma pipa, né? (P faz uma pausa na fala e olha para as crianças, aguardando uma resposta das mesmas.)</p>	
	As crianças prestam atenção na fala da pesquisadora.
<p><b>P:</b> Então... “O Daniel é um menino do 4º ano, que gosta muito de brincar com seus amigos na hora de saída da escola. Um dia, ele e seus colegas de sala fizeram sua própria pipa, para levar e brincar em casa. Na hora da saída, as crianças estavam brincando com as pipas, o Pedro foi pegar a pipa do Daniel e a pipa rasgou. O Daniel não gostou e pediu que o Pedro pagasse a sua pipa. Um outro menino, que estava perto e viu tudo, disse que o Daniel podia rasgar a pipa do Pedro.” O que vocês acham dessa história?</p>	
	<b>F1</b> (Levantando o dedo para pedir a palavra e olha para P): Posso falar?
<p><b>P:</b> (Olhando para F1 e fazendo um gesto afirmativo com a cabeça) Pode.</p>	
	<b>F1:</b> Eu acho que... que... o que o menino que estava do lado falou... que Daniel podia fazer... era errado. Se uma pessoa fez e...
	<b>F6:</b> Magoou... (Olhando para F1.)
	<b>F1:</b> ...é... magoou, tem que pagar... A pessoa tem que... que...
	<b>M3:</b> Devolver... (Olhando para F1.)
	<b>F1:</b> (Olhando para o local onde estava M3, faz um gesto com a mão para frente, indicando que

	iria continuar a fala) ...é, devolver... pra... pra a outra. Eu acho que... a pesso... quando... quando a gente quer se aproximar, a gente quer respeito... atenção... quando a gente quer dar uma oportunidade para a pessoa... Eu acho que quando a gente quer isso, a gente não tem que dar o mal para ela... a gente tem que dar o bem... Mas já que fez o errado, paga.
	Durante a fala de F1, as outras crianças olham para ela, prestando atenção.
<b>P:</b> Tá certo... então você acha que ele não deveria fazer o mesmo... deveria... (Olhando para F1, faz um gesto com a mão para frente, indicando a possibilidade de continuar a fala.)	
	<b>F1:</b> Deveria falar que não gostou ou... e... o Pedro poderia fazer alguma outra coisa para melhorar... ou pedir desculpa.
<b>P</b> (Olhando para as outras crianças do grupo): Alguma outra ideia do que poderia acontecer nessa história? O que vocês acham do que ela falou?	
	<b>M2:</b> (Aplaudindo, rindo e olhando para os colegas.) Bravo, bravo!
	<b>M1:</b> Bravo! (Sorrindo.)
<p>Neste trecho do episódio, F1 levantou várias questões importantes. Em primeiro lugar, F1 se posicionou em relação à situação hipotética a partir da dimensão valorativa da moralidade (o que é certo ou errado fazer em relação ao outro), assim como a partir da dimensão afetiva, que apareceu mais enfatizada na fala da menina. F1 ressalta emoções, sentimentos e necessidades afetivas que podem estar presentes na experiência dos envolvidos (querer se aproximar do outro, querer atenção, e ficar magoado), e como essas questões afetivas podem e deveriam (na visão da criança) direcionar a ação dos envolvidos no contexto dessa situação específica (dizer que não gostou, não fazer o mal, fazer o bem, reparar o dano ocasionado, e dar uma oportunidade para a outra pessoa reparar o dano).</p> <p>Diante da possibilidade colocada pela história, sugerida por um terceiro menino, de rasgar a pipa do outro em retaliação, as crianças se colocaram contra. A fala de F1 é bem interessante, quando diz <i>'quando a gente quer dar uma oportunidade para a pessoa... Eu acho que quando a gente quer isso, a gente não tem que dar o mal para ela...'</i>. Os colegas concordam com F1, ou seja, a retaliação não seria uma opção correta ou legítima.</p> <p>Na fala de F1, o conceito de moralidade apareceu, de forma indireta, relacionado ao respeito e cuidado que a pessoa deve ter em relação ao outro. Também apareceu relacionado com a qualidade da interação/relação, quando F1 indica: <i>"... o Pedro poderia fazer alguma coisa para melhorar..."</i> Por outro lado, o respeito apareceu como uma necessidade da pessoa: <i>"...a gente quer respeito..."</i>.</p> <p>Embora as outras crianças não tenham se colocado diretamente em relação à história, deram mostras de participação acompanhando a fala de F1 e complementando a mesma quando acharam necessário. Dois meninos da turma (M1 e M2), mostraram-se tão entusiasmados que bateram palmas com a resposta de F1, concordando e dizendo 'bravo'.</p>	
<b>(3)</b> → <b>P:</b> Bravo!? Vocês acham que pode ser isso mesmo? Ou pode ter outra alternativa? Ela disse que o Pedro deveria pagar... O Pedro deveria pagar de alguma forma, não é?	



(Olhando para F1.) Vocês acham que é isso mesmo ou tem outra alternativa?	
	<b>F1:</b> E o Daniel não devia... (Tentando complementar a fala da pesquisadora.)
	<b>F2:</b> Rasgar... (Complementando a fala de F1 e da pesquisadora.)
Olha para F1 e F2, e faz um gesto afirmativo com a cabeça.	
<b>P:</b> De que forma que o Pedro poderia pagar? O que vocês acham que ele poderia fazer?	
	<b>M2:</b> Ajudando ele em alguma coisa.
	<b>F1:</b> Ajudando ele fazer outra pipa.
<b>P:</b> Ajudando ele fazer outra pipa. (Olhando para F1 e fazendo um gesto afirmativo com a cabeça.)	
	<b>F2:</b> Pedindo desculpa.
<b>P:</b> Pedindo desculpa... Que mais que ele poderia fazer?	
	<b>M3:</b> Dar o dinheiro para outra.
<b>P:</b> Dar o dinheiro para comprar outra pipa. (Olhando para M3 e fazendo um gesto afirmativo com a cabeça.) Que mais?	
	<b>F3:</b> Dar a dele...
<b>P:</b> Dar a pipa dele para...? (Aproximando-se de F3, que falou em um tom de voz baixo.)	
	<b>F3:</b> Dar a pipa dele para o Daniel. (Fazendo um gesto afirmativo com a cabeça.)
	<b>M1:</b> Dar uma pipa para ele. (M1 fala em um tom de voz muito baixo.)
<b>P:</b> Como?	
	<b>M1:</b> Dar uma pipa para ele!
<b>P:</b> Dar outra pipa para ele! Então, o Pedro compra outra pipa e dá para o Daniel?	
	<b>F6:</b> Fazer uma pipa para ele.
<b>P:</b> Fazer uma pipa para ele. (Olhando para F6 e fazendo um gesto afirmativo com a cabeça.) Olha quantas ideias que a gente já teve! Mais alguma?	
	As crianças se olham entre si, mas não respondem nada.
<b>P:</b> Bom... E o Daniel? O dono da pipa? Vocês acham que ele deveria fazer alguma coisa?	
	<b>M1:</b> Não.
	F5 e F6 fazem um gesto de negação com a cabeça.
	<b>F3:</b> Só não ser arrogante...
<b>P:</b> Tá certo, só não ser arrogante...	
<p>Uma vez que as crianças indicaram a importância e necessidade da reparação, na situação específica, a pesquisadora indagou sobre as possíveis estratégias de reparação. As crianças mostraram ter um amplo repertório de estratégias de reparação, enfatizando a importância dessa restituição para elas.</p> <p>A questão de ‘dar o troco na mesma moeda’, ou seja, rasgar a pipa do Pedro, foi rejeitada por F1: ‘E o Daniel não devia...’ ‘Rasgar’, diz F2. F3 lembrou que Daniel não podia ser ‘arrogante’. Ou</p>	

seja, o fato de ter sido prejudicado não lhe dava qualquer direito de ser agressivo com o colega.	
<b>(4)</b> → <b>P:</b> Bom, agora eu gostaria de saber se aqui, na escola de vocês, já aconteceu alguma situação parecida com essa?	
	<b>M2:</b> Já! (Faz um gesto afirmativo com a cabeça.)
<b>P:</b> Já? Alguém quer contar?	
	M4 levanta o dedo, solicitando a palavra. As outras crianças olham umas para as outras.
	<b>M2:</b> Foi o M. (se referindo a um menino que não está presente no grupo focal). Ele tem que pagar... Eu tenho certeza que foi ele... eu sei que foi.
	<b>F2:</b> Colocou o brinco na língua... (falando com F3.)
<b>P:</b> Alguém engoliu um brinco?	
	As crianças começam rir...
	<b>F2:</b> Não, ele só colocou na língua. Pegou o meu brinco e colocou na língua e não queria dar.
<b>P:</b> Ah! Eu entendi que alguém tinha engolido um brinco. Mas então, o que foi que aconteceu? Você queria falar alguma coisa. (Falando com M4, que tinha levantado o dedo, solicitando a palavra).	
	<b>M4:</b> Foi o M, ele pegou a minha caneta e quebrou... Aí, eu falei que ele tinha que pagar. Ele disse que ele ia me pagar hoje, mas não pagou ainda.
<b>P:</b> Entendi. E essa situação acontece no cotidiano?	
	F1 e F2 fazem um gesto afirmativo com a cabeça.
<b>P:</b> E o que vocês acham que tem que ser feito quando esse tipo de situação acontece?	
	<b>M2:</b> A pessoa tem que pagar.
	<b>F1:</b> Tem que ter mais cuidado com as coisas dos outros.
<b>P:</b> Tem que ter mais cuidado... Tem que pagar de alguma forma... Certo... Então, podemos passar para a outra história?	
	F1, F4 e M4 fazem um gesto afirmativo com a cabeça. M1 faz um gesto de bater palmas.
<p>Neste trecho do episódio, as crianças indicaram como elas resolveriam situações parecidas com o dilema apresentado, a partir de sua própria experiência. Mais uma vez, elas apontaram a importância e necessidade de uma reparação. A estratégia de reparação ressaltada pelo grupo foi o pagamento, incluindo pagar através de ajuda e outras formas de compensação. Várias crianças (F1, M2, M3 e M4) deixaram claro que a pessoa ‘tem que pagar’ ou restituir de alguma forma. Além da reparação, F1 levantou a necessidade de cuidar dos pertences das outras pessoas, o que evitaria prejudicar o colega, agindo como forma de prevenção em situações semelhantes a do dilema. Aqui ressalta a questão do cuidado com o outro, revelando novamente aspectos afetivos</p>	

ou relacionados com a qualidade da relação/interação com o outro.

### Episódio II – “Ela pode se defender”

05:26 Apresentação do segundo dilema hipotético “Dre Parker volta para EUA”.	
(1) →P: Bom, vocês lembram do Dre Parker, não é?!	
	F4: De quem?
P: Do Dre Parker, do menino do Karate Kid. Como é que fala?	
	F2: É assim...
P: Ele foi morar lá na china... foi morar na china... é o menino do Karate Kid...	
	M2: Ele luta... e bate em um monte de gente... (Fala sorrindo).
P: Vocês gostaram do filme?	
	M1: Sim
P: Bom, essa é a história que eu fiz com o Dre Parker. Agora ele foi de volta para os Estados Unidos e vamos ver o que acontece quando ele chega lá. A gente vai inventar o Karate Kid... Que número que é o filme?	
	M2: Dois.
P: O filme é o dois... Mas a gente vai inventar o três... Bom, o “Dre Parker foi morar na China, junto com a sua mãe. Lá, ele passou um tempo e aprendeu muitas coisas. Agora, ele voltou para a sua casa, nos EUA, e é muito forte e popular na escola. Ele encontrou seus amigos e começou estudar em uma escola nova. Na sala dele, estuda uma menina chamada Lorena. Ela é uma menina calada e pouco atraente. Às vezes, alguns colegas da turma ficam zombando dela, dizendo que ela é burra e feia, e não querem fazer as atividades junto com ela, e nem brincar com ela. Ontem, na hora do recreio, os colegas do Dre ficaram rindo da Lorena, chamaram ela de sua burra idiota, e ela chorou. O Dre pensou que, talvez, ele podia fazer alguma coisa.” Que vocês acham disso? Dessa história?	
	M2: Ele tem que defender ela.
P: Você acha que ele deveria defendê-la. Como?	
	M2 começa rir e baixa a cabeça. Olha para M1 que sorri e se mexe na cadeira.
P: Como?	
	F1: Ele tinha que ir na direção da escola pra contar e dizer que não gosta disso.
P: Bom, aqui já temos uma ideia. Ele pode ir na direção da escola para contar o que estava acontecendo e dizer que ele não estava	

gostando disso. Mais alguma ideia?	
	M2 levanta o dedo.
<b>P:</b> Você tem outra ideia, não é? (Falando com M2.) Como você acha que essa situação pode ser resolvida?	
	<b>M2:</b> A ideia seria defender ela.
<b>P:</b> Mas defender como? Como você acha que ele pode defender ela?	
	<b>M2:</b> Falando com os meninos pra parar de xingar ela e falar essas coisas pra ela.
<b>P:</b> Conversar com os meninos? Pedir para não fazer isso com ela?	
	<b>M2:</b> É.
<p>Neste primeiro trecho do episódio, uma das crianças (M2) começou sugerindo que o protagonista do dilema hipotético defendesse a menina, mas não especificou em que consistiria essa defesa. A atitude de M2, quando questionado sobre o tipo de defesa (...<i>começa rir e baixa a cabeça</i>), sugere a possibilidade de uma defesa no sentido do confronto físico, uma vez que o protagonista aprendeu lutar, como colocado por ele próprio (<i>‘Ele luta... e bate em um monte de gente... – Fala sorrindo’</i>).</p> <p>Após a intervenção de F1, que sugeriu a ida à direção (<i>‘Ele tinha que ir na direção da escola pra contar e dizer que não gosta disso’</i>), M2 mudou seu posicionamento e respondeu a questão especificando que <i>‘A ideia seria defender ela. Falando com os meninos pra parar de xingar ela e falar essas coisas pra ela’</i>. É importante ressaltar que M2, primeiro, não respondeu quando questionado, após a intervenção de F1, é que M2 levantou novamente o dedo, procurando o espaço para responder a questão a ele dirigida.</p> <p>Embora M2 e F1 tenham dado respostas semelhantes, sugerindo a defesa da criança por alguém que atuasse diretamente na situação de conflito, as duas crianças apontaram sugestões diferentes. No caso de M2, a negociação entre as próprias crianças, como a personagem conversando com os colegas que estavam humilhando a menina. No caso de F1, a intervenção do adulto investido de autoridade, a direção da escola. A resposta de M2 apontou para a possibilidade de uma negociação do conflito, de forma autônoma, entre as próprias crianças envolvidas.</p> <p>Ainda em relação à resposta de F1 (ele não estava gostando do que estava acontecendo com a colega), mostrando-se empático em relação à menina agredida.</p>	
(2)	→ <b>F4:</b> Também pode dizer pra ela se defender, pra ela falar com os meninos e dizer que não gosta que façam isso com ela.
<b>P:</b> Certo... Mas alguma ideia? Vocês estão muito caladas! (Falando com F5 e F6.) Vocês têm algum ideia?	
	F5 e F6 sorriem e F5 faz um gesto negativo com a cabeça.
<b>P:</b> Certo... Bom, e vocês acham que a Lorena deveria fazer alguma coisa para resolver a situação?	
	<b>M2:</b> Se defender!
<p>Aqui surgem outras formas de resolução do conflito interpessoal, outras formas de defesa. De acordo com F4, o protagonista do dilema hipotético poderia sugerir que a menina se defendesse, dizendo como se sentia mal sendo humilhada. A colocação de F4 (<i>‘Também pode dizer pra ela se defender, pra ela falar com os meninos e dizer que não gosta que façam isso com ela’</i>) trouxe dois novos elementos importantes. Por um lado, a possibilidade de resolver o conflito de forma</p>	

<p>autônoma, por parte da criança prejudicada. Por outro, a possibilidade de se colocar afetivamente em relação à situação ( '<i>...dizer que não gosta que façam isso com ela</i>' ).</p> <p>Em relação à última questão, é possível que esse posicionamento afetivo indique a necessidade de empatia e de atitudes pró-sociais por parte dos colegas, constituindo-se uma estratégia social de instigação de empatia como forma de resolução do conflito.</p> <p>Por último, é importante assinalar que M2 modificou novamente o seu posicionamento sobre o tipo de resolução do conflito. Se no final do trecho anterior M2 disse que o protagonista deveria defender a menina, neste trecho, M2 concordou com a possibilidade da própria criança se defender. A mudança no posicionamento de M2 aconteceu a partir das intervenções e interações dos diferentes participantes do grupo focal, e sugere uma ressignificação das questões analisadas e discutidas.</p>	
(3) →P: Se defender... mas como é que ela pode se defender?	
	M1: Fazer o mesmo!
P: Ela faria o mesmo?	
	M1 faz um gesto afirmativo com a cabeça.
	F1: Isso está errado.
	F2: Está errado... (Repetindo a fala de F1.)
P: Vocês acham que isso está errado? (Falando com F1 e F2, que estão do lado dela.)	
	F2: É, isso está errado. Ela tem que ir...
P: Gente, vamos ouvir o que elas estão falando aqui... (Falando com M1 e M2, que conversam em voz baixa entre eles).	
	F2: ...ela tem que ir na direção e falar sobre o que está acontecendo.
<p>No trecho 3, surgiu uma nova ideia para a resolução do conflito. M1 apontou que a criança alvo das agressões verbais poderia pagar na mesma moeda (Lei de Talião). Imediatamente, F1 e F3 apontaram que fazer o mesmo estava errado, posicionando-se contra a retaliação. Se a situação não for resolvida através do diálogo, existiria a opção de ir na direção e falar sobre o que está acontecendo. No trecho, surgiu outra vez a possibilidade de uma intervenção adulta, quando já tiverem-se esgotado as outras opções.</p>	
(4) →P: E o que vocês acham que a direção teria que fazer?	
	M1: Dar uma advertência.
	M2: Dar uma punição para eles.
P: Para todos?	
	M2: É, pra todos eles, pra todos os que estavam falando essas coisas...
	F1: É assim, tem que ir na direção pra que a diretora fale com eles e diga que eles não podem fazer esse tipo de coisa. Eles não devem falar essas coisas dela porque isso não está certo... isso é errado.
<p>Neste trecho, as crianças colocaram sua visão sobre o papel da direção, como autoridade, na hora de intervir em um conflito entre as crianças da escola. M1 e M2 deixaram claro que o papel da direção é punitivo (dar uma advertência, dar uma punição). F1 esclareceu que o papel da direção é</p>	

<p>normativo, colocar um limite ou regra a partir do que é considerado como ‘certo’ e ‘errado’ (<i>‘...ir na direção pra que a diretora fale com eles e diga que eles não podem fazer esse tipo de coisa. Eles não devem falar essas coisas dela porque isso não está certo... isso é errado’</i>). De acordo com a fala de F1 é possível resolver situações de conflito através de um conjunto de regras estabelecidas de forma clara, associadas com a punição do comportamento errado.</p>	
(5)	→F6 fala alguma coisa em voz muito baixa, olhando para a pesquisadora e sorrindo.
P: Você quer falar alguma coisa? (Falando com F6).	
	F6: Ela pode fazer alguma coisa para mostrar que eles estão errados, que ela não é como eles acham.
P: Certo. E o que você acha que ela pode fazer?	
	F6: Assim, fazer alguma coisa para mostrar que ela também sabe e que consegue fazer as coisas que as outras crianças fazem. Ela tem que provar que não é do jeito que eles acham.
P: E como ela pode provar isso?	
	F4: Com as coisas que ela faz... Ela pode fazer coisas diferentes das outras crianças... coisas que também são boas.
P: Certo. Você quer falar mais alguma coisa? (Falando com F6, que foi quem colocou a ideia na roda de conversa).	
	F6 olha para a pesquisadora, sorri e faz um gesto de negação com a cabeça.
P: Tá certo...	
	F6: Ela pode fazer coisas que outras crianças não dão conta de fazer...
<p>Neste trecho do episódio, as crianças levantaram outra possibilidade de resolução do conflito. De acordo com F6 e F4, a criança humilhada poderia demonstrar para seus agressores, através de suas habilidades, que ela não era do jeito que eles pensavam.</p> <p>A responsabilidade pela resolução do conflito é aqui também assumida pela criança alvo das agressões verbais, mas a forma de defesa seria dar informações aos colegas capazes de levá-lo a uma ressignificação dela própria, através da demonstração de características e/ou habilidades importantes. F6 sugere <i>‘..fazer alguma coisa para mostrar que ela também sabe e que consegue fazer as coisas que as outras crianças fazem’</i>; ou então, <i>‘Ela pode fazer coisas diferentes das outras crianças... coisas que também são boas’</i>. Entretanto, cabe assinalar que a responsabilidade por mudar o posicionamento ‘errado’ do grupo de meninos, recai na criança desrespeitada. A pessoa ‘diferente’ precisa mostrar que ela é ‘igual’, que ela também ‘é boa’, e que também ‘é diferente’ (pois faz coisas diferentes das outras crianças, <i>‘...coisas que também são boas’</i>). Pode, assim, provar que merece respeito, independentemente de suas diferenças individuais e em função de suas características.</p> <p>É interessante assinalar que na fala das crianças (F4 e F6) o respeito apareceu como algo que deve ser merecido ou conquistado e não como um princípio que deve reger as interações e relações entre as pessoas.</p>	
(6)	
→P: Certo. Mais alguma ideia? E vamos supor... se a Lorena fizer o que você falou (falando com M1), se ela xingar os outros meninos, do mesmo jeito que fizeram com	

ela... O que vocês acham que aconteceria?	
	<b>M2:</b> Aí, eles vão brigar...
	<b>F1:</b> Mas se ela xingar os meninos, ela vai fazer errado, da mesma forma que eles... E os meninos vão continuar xingando ela do mesmo jeito.
No trecho 6, a pesquisadora retomou a possibilidade levanta por M1 no trecho 3 (pagar na mesma moeda). As crianças (M2 e F1) levantaram as possíveis consequências disso: a manutenção e o acirramento do conflito, e o posicionamento no mesmo nível por parte da pessoa que reage ( <i>'...ela vai fazer errado, da mesma forma que eles...'</i> ), o que apenas iria piorar o conflito existente.	
(7) → <b>P:</b> Certo. E já aconteceu alguma coisa parecida aqui na escola? Aconteceu alguma coisa como essa?	
	F1 faz um gesto afirmativo com a cabeça e olha para os meninos que estão em frente dela.
	<b>M1:</b> Aconteceu...
<b>P:</b> Já aconteceu?	
	<b>M2:</b> Já!
<b>P:</b> E o que que aconteceu? E o que que foi feito?	
	<b>M1:</b> Fala aí... (Falando com F1)...
	F1 fica olhando para M1.
	<b>M1:</b> É você que está insinuando!
<b>P:</b> Vocês querem falar?	
	<b>M2:</b> Fala!
	<b>F1:</b> Por que eu que tenho que falar?
	<b>M1:</b> Vai fazer o quê? Vai brigar? Fight!
	<b>F1:</b> Aconteceu assim... foi na hora da saída... com duas meninas... As duas estavam falando que eu era muito chata e fofoqueira... Eu falei com elas... eu disse: 'Não, eu não sou assim!' Mas elas continuaram e falaram outro dia. Aí, eu falei de novo com elas e disse que eu não era assim, e que se elas continuassem eu iria na direção para contar o que estava acontecendo e dizer que eu não estava gostando do que elas estavam falando de mim. Eu disse: 'Eu não sou amiga de vocês, não sou nada de vocês, mas não falo mal de vocês...' Eu falei com elas, mas não deu certo...
	<b>M2:</b> Você não brigou... (Interrompendo a fala de F1.)
	F1 pára de falar e olha para M2. <b>F1:</b> Eu não podia fazer nada!
	<b>M1:</b> Ah, meu Deus! Continua cara! (Falando com F1).
<b>P:</b> Vamos ouvir o que ela está dizendo...	
	<b>F1:</b> Aí... assim, elas estavam perto de mim... faltava um pouquinho assim... aí quando eu saí de perto, elas riram na minha cara e não gostei. Eu fui lá... e a diretora falou pra elas que isso

	estava errado... E por quê? Qual foi o motivo? Eu perguntei pra elas... Aí, foi o que ela me falou... (assinala para F3, que está perto dela). Elas falaram pelo Orkut que eu estava xingando elas, mas eu não estava... Mas assim, se uma pessoa te xinga, você vai xingar também? Aí, eu falei... 'Estou fora'... não vou ficar mais brigando com elas... Aí, elas também não me falaram mais nada...
<b>P:</b> Então, você tentou resolver conversando com elas e com a direção...	
	<b>F1:</b> Sim.
<p>Neste trecho de episódio, as crianças falaram de suas próprias experiências no contexto escolar. F1 contou uma experiência parecida com a situação do dilema hipotético, explicando quais foram suas estratégias de resolução do conflito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Explicar para as outras crianças que ela não era da forma que elas achavam.</li> <li>-Esclarecer que ela não estava gostando da situação de conflito, nem do que estavam falando sobre ela. Ou seja, posicionar-se de forma afetiva em relação à situação, expressando o que ela estava sentindo.</li> <li>-Especificar que ela não tinha as mesmas atitudes e comportamentos em relação as meninas e, por tanto, não deve ser tratada dessa forma. Ou seja, ela respeita e deve ser respeitada.</li> <li>-Procurar a direção, caso a situação de conflito continuasse.</li> </ul> <p>Observando os trechos anteriores, parece que F1 fez um resumo de algumas das soluções colocadas e discutidas pelas crianças ao longo do episódio, mas F1 omitiu aquelas com as quais tinha discordado antes, como por exemplo 'fazer o mesmo' ou 'pagar com a mesma moeda'. A fala de F1 acabou ressaltando várias concepções e orientações para crenças que surgiram anteriormente e que ressaltamos nos comentários analíticos.</p>	
<b>(8)</b> → <b>P:</b> Certo. Bom... e agora, eu queria perguntar uma coisa para vocês... Todos vocês têm Orkut?	
	<b>M1:</b> Sim.
	F6 faz um gesto afirmativo com a cabeça.
<b>P:</b> E acontece isso de ficar xingando pelo Orkut?	
	<b>M1:</b> Não! Eu não xingo, não!
	F5 e F6 fazem um gesto de negação com a cabeça.
	M3 faz um gesto de negação com o dedo.
	<b>F2:</b> Comigo não aconteceu...
	<b>M1:</b> Comigo também não aconteceu, não!
<b>P:</b> Vamos ouvir o que ela está falando... (Referenido-se a F2, que começou falar e parou).	
	<b>F2:</b> Comigo não aconteceu nunca...
<b>P:</b> Com você não aconteceu...	
	<b>F2:</b> Comigo não, mas eu conheço gente que fica xingando. Tem que ter os amigos certos.
<b>P:</b> Então, com você não aconteceu porque você tem os amigos certos...	
	<b>F2:</b> É...
<b>P:</b> Então, mas alguém quer falar alguma coisa	



sobre essa história?	
	F6 faz um gesto de negação com a cabeça e as outras crianças ficam caladas.
<b>P:</b> Certo. Então, eu só vou pedir para falar um pouquinho mais alto...	
<p>Neste trecho do episódio, as crianças continuaram colocando e avaliando suas próprias experiências. Na fala das crianças surgiram questões interessantes. M1 se colocou desde a dimensão valorativa da moralidade, comunicando e metacomunicando, através do tom de voz, sua orientação para a crença de que xingar é errado: <i>‘Não! Eu não xingo, não!’</i>. F2, ao dizer que para ser respeitado é necessário ter os amigos certos, colocou o respeito como uma questão relativa à amizade. A pessoa que é amiga ‘certa’ respeita. Sendo assim, o respeito apareceu como algo que se recebe em função do nível de amizade.</p>	

### Episódio III – “Contar quem pegou o celular”

14:50 Apresentação do terceiro dilema hipotético “O celular da amiga”.	
(1) → <b>P:</b> Bom, essa história aqui se chama “O celular da amiga”... “O celular da amiga”... vamos ver o que que aconteceu... “A Mariana fez 9 anos na semana passada. Ela queria um celular de presente, mas o pai não conseguiu comprar o celular porque tinha pouco dinheiro. Na segunda-feira depois do aniversário, a Mariana estava na escola e viu a Gabriela guardando o celular dela na mochila. Na hora do recreio, quando todos saíram da sala, a Mariana pegou o celular da Gabriela. A Alice, que era sua melhor amiga viu tudo da janela. Quando a Gabriela deu falta do celular, falou com a professora, que perguntou quem tinha pego. A Alice pensou que ela deveria fazer alguma coisa.” O que vocês acham disso? Vocês acham que a Alice deve fazer alguma coisa?	
	M3 levanta o dedo solicitando a palavra. <b>M1:</b> A... a Alice.... F1 levanta a mão solicitando a palavra. F3 levanta a mão solicitando a palavra.
<b>P:</b> Vamos ouvir ele aqui, que vai falar pela primeira vez (Apontando para M3, que está na sua frente). Depois, eu vou perguntar para todos, vou deixar todo mundo falar...	
	<b>M3:</b> Ela deveria falar para a professora que pegou o celular.
<b>P:</b> A Alice foi quem viu tudo. A Mariana foi quem pegou o celular. Você acha que a Mariana deveria falar que pegou o celular?	
	<b>M3:</b> Não. A Alice... ela deveria contar...
<b>P:</b> ...deveria contar quem pegou o celular?	
	<b>M3:</b> É.
	M2 levanta a mão solicitando a palavra.

<b>P:</b> Certo. E você? O que você acha? (Dando a palavra para M2.)	
	<b>M2:</b> Eu acho que deveriam contar para a professora quem foi que pegou o celular.
<b>P:</b> Deveriam falar para a professora... Certo... A Mariana pegou o celular da Gabriela. E a Alice, que é muito amiga da Gabriela, viu tudo, ela viu quando a Mariana pegou o celular. A Alice acha que ela deveria fazer alguma coisa...	
<p>No primeiro trecho do episódio, as crianças colocaram uma primeira solução para a situação dilemática: quem viu o que tinha acontecido deveria contar o fato para a professora (figura de autoridade), mesmo se essa pessoa que viu fosse muito amiga da que pegou o celular da outra. As crianças que participaram nesse trecho concordaram em relação a essa estratégia de resolução, indicando a importância da mesma até esse momento da discussão.</p>	
<b>(2)</b>	→ <b>M2:</b> Acho que ela deveria falar com a Mariana pra ela devolver o celular.
<b>P:</b> Você acha que ela deveria falar com a Mariana... (P dá a palavra para M1, que já tinha solicitado espaço para falar.)	
	<b>M1:</b> A mesma coisa que ele (aponta para M2, que está do seu lado). Deveria falar com a Mariana.
<b>P:</b> A mesma coisa dele. Então, você também acha que ela deveria falar com a Mariana... E você? (Dando a palavra para F6).	F1, F2, F3, F4 e F6 levantam o dedo, solicitando a palavra.
<p>Na sequência deste episódio, surgiu outra possibilidade de resolução da situação dilemática. No caso específico, as crianças do grupo focal apontaram a possibilidade da amiga dialogar com a criança que pegou o objeto, pedindo a ela que o devolvesse. Sendo assim, resolução da situação de conflito passou a depender não mais da professora (como figura de autoridade), mas sim das crianças envolvidas na situação.</p> <p>Vale a pena ressaltar que a criança que sugeriu a nova estratégia de resolução (M2) tinha participado no trecho anterior indicando a possibilidade de contar para a professora sobre o acontecido. A participação de M2 indicou tanto o seu engajamento na discussão, assim como suas possibilidades de reflexão e de novas sugestões sobre a situação colocada desde diferentes perspectivas. Além disso, a sugestão de M2 acabou motivando a participação de outras crianças (F1, F2, F3, F4 e F6), que solicitaram a palavra.</p>	
<b>(3)</b>	→ <b>F6:</b> Eu acho que a Mariana deveria falar que foi ela que pegou o celular.
P dá a palavra para F4.	
	<b>F4:</b> Eu acho que a Alice deveria conversar com a Mariana e dizer para ela devolver o celular porque se ela não devolver, ela vai contar para a professora que foi ela quem pegou.
P dá a palavra para F3.	
	<b>F3:</b> Eu acho que... que a Alice deveria contar para a professora que a Mariana pegou o celular da Gabriela.
P dá a palavra para F2.	
	<b>F2:</b> A Mariana deveria falar com a professora, contar que ela pegou o celular e pedir

	desculpas para a Gabriela.
<b>P:</b> Uhum. P dá a palavra para F1.	
	<b>F1:</b> Bom, eu acho que como a Alice era a melhor amiga da Mariana, né? A Alice poderia dar o palpite dela e falar com a Mariana, como melhor amiga dela, e contar o que ela viu. Dizer que ela viu tudo e que foi errado o que ela fez e como melhor amiga deveria ajudar.
<b>P:</b> Isso seria uma atitude de boa amiga?	
	<b>F1:</b> É.
<b>P:</b> Vocês concordam com isso?	
	F6 faz um gesto afirmativo com a cabeça. M1 levanta o dedo.
<b>P:</b> Quem concorda com o que ela disse?	
	F3, F5, F6, M1, M2, M3 e M4 levantam o dedo ou o braço, indicando que concordam com a colocação de F1. M1: Eu, tia!
<b>P:</b> Quase todos? Bom, surgiram várias ideias... contar para a professora, devolver o celular e pedir desculpas... e conversar com a Mariana sobre o acontecido. Mas alguém quer dizer alguma coisa? Alguma outra ideia?	
<p>A partir da colocação de M2, no trecho anterior, surgiram novas estratégias de resolução do conflito, enfatizando as ideias diversificadas e o posicionamento autônomo do grupo de crianças em relação à situação. Neste trecho, ficou evidente o nível de engajamento das crianças na discussão, assim como sua disposição para negociar entre elas diferentes formas de resolução.</p> <p>No trecho, surgiu novamente a estratégia de contar para a professora quem pegou o celular, indicando que a intervenção do adulto, como figura de autoridade, pode ser necessária para que a situação se resolva. Nessa direção, é importante destacar que a criança F4 acabou juntando duas estratégias de resolução: dialogar com a criança que pegou o celular para que o devolva e, caso isso não aconteça, deixar claro que a figura de autoridade seria acionada para uma resolução efetiva. A fala de F4 trouxe questões importantes. Por um lado, a visão das crianças de que qualquer estratégia de resolução teria como objetivo final a restituição do objeto pego, o que se constitui uma forma de reparação do dano ocasionado. Se essa restituição ou reparação não acontecer de forma espontânea ou como consequência da negociação entre as crianças envolvidas na situação de conflito, ela precisa ser garantida através da possível intervenção do adulto, que representa a figura de autoridade e de justiça.</p> <p>No trecho, outras crianças como F2 e F1 trouxeram novas contribuições para a discussão. De acordo com F2, a Mariana (que pegou o celular) <i>'deveria falar com a professora'</i> e <i>'contar que ela pegou o celular'</i>, além de <i>'pedir desculpas'</i> para a dona do objeto. Embora F2 não tenha explicitado o motivo pelo qual a criança deveria contar para a professora que pegou o celular, sua fala indicou uma possível mudança na atitude da criança (devolver o que pegou) e uma outra forma de restauração: pedir desculpas. Na fala de F2, a estratégia de resolução deveria partir da criança causadora do conflito e não de uma terceira pessoa que observou.</p> <p>Já a criança F1 ponderou questões e aspectos afetivos envolvidos na situação. De acordo com F1, a testemunha deveria conversar com a criança que pegou celular para indicar que o acontecido estava errado, sendo esse seu papel como melhor amiga. As outras crianças (F6, F3, M1, M2 e M3) indicaram que concordavam com a colocação de F1, fechando assim a discussão sobre a situação hipotética.</p>	
<b>(4)</b>	→As crianças ficam em silêncio e se olham entre si.

<b>P:</b> Bom, e agora eu vou fazer a última pergunta... Aconteceu alguma coisa assim, alguma situação parecida aqui na escola?	
	<b>M2:</b> Ah! (Colocando a mão na boca e olhando para o M1, que está sentado do lado dele). O dia que R (referindo-se a um menino que não estava participando do grupo) levou a caneta de L (referindo-se a outro menino que também não estava participando do grupo).
	<b>M1:</b> Mas ele devolveu...
	<b>M2:</b> É, depois ele trouxe e devolveu... (falando com M1).
<b>P:</b> Mas foi a mesma situação? Isso aí não foi um engano?	
	<b>F3:</b> Foi um engano... <b>F1:</b> Ele levou por engano, ele errou e depois devolveu. (Falando para a pesquisadora, que está sentada do seu lado.)
	M4 coloca o corpo para frente e fala em voz baixa com M1.
<b>P:</b> Vocês têm mais alguma história? (Perguntando para M4 e M1).	
	<b>M4:</b> Teve um dia que a gente saiu da escola para um passeio. A F6 trouxe o dinheiro para pagar o passeio e aí, o dinheiro sumiu.
<b>P:</b> E o que aconteceu? Resolveram de alguma forma? Conversaram sobre o assunto?	
	<b>M2:</b> O professor teve que pagar pra ela!
	M1 fala em voz baixa com F6, que está sentada do seu lado. <b>M1:</b> Perguntou se alguém pegou, mas não descobriu. F1 levanta o dedo solicitando a palavra.
<b>P:</b> Resolveram a situação?	
	<b>M1:</b> Não... (fazendo um gesto de negação com a cabeça.) F6 faz um gesto de negação com a cabeça. <b>M1:</b> O professor teve que pagar pra ela. O dinheiro estava na mesa.
<b>P:</b> Alguém sabia?	
	<b>M4:</b> Não. Ninguém sabia nada. <b>M1:</b> Ninguém descobriu, mas falaram que foi o T (referindo-se a um menino que não estava participando do grupo.) <b>M4:</b> Falaram... mas ninguém viu nada... e ele trouxe o dinheiro dele. (Falando com M1.) <b>M1:</b> Trouxe? <b>M4:</b> No dia seguinte ele trouxe... <b>M1:</b> Aí o professor pegou? <b>M4:</b> Não... e gastou... <b>M1:</b> Já deve ter gastado... F1 continua com o dedo levantado solicitando a palavra.
<b>P:</b> Certo. Falaram que foi o T, mas ninguém	

pode afirmar porque não viram nada. Vamos ouvir o que ela quer falar (referindo-se a F1.)	
<p>Aqui, as crianças discutiram e se colocaram em relação aos suas próprias experiências no contexto de sala de aula. De acordo com elas, situações semelhantes ao dilema hipotético apresentado acontecem no seu cotidiano por diversos motivos. A fala das crianças indicou, novamente, a importância de restituir e/ou restaurar o dano ocasionado, sendo que isso pode partir da própria pessoa que ocasiona o dano.</p> <p>A experiência contada pelas crianças sobre o dinheiro de um passeio que foi extraviado no contexto de sala de aula, trouxe questões importantes. Primeiro, a impossibilidade de resolver a situação em determinados momentos, mesmo com a intervenção do adulto/professor como figura de autoridade e com mais experiência. Segundo, a impossibilidade de acusar alguém quando não se tem testemunhas do acontecido. Essa última questão apareceu no diálogo estabelecido entre M1 e M4, onde M4 aponta que <i>'Falaram... mas ninguém viu nada... e ele trouxe o dinheiro dele'</i>.</p>	
(5)	→F1: Um dia, a B (referindo-se a uma menina que não estava participando do grupo) trouxe uma garrafinha de água e ela não queria dar água para ninguém. Aí, quando ela saiu da sala, pegaram a garrafa dela e beberam a água toda. Quando ela voltou não tinha mais água... e ela não gostou.
P: E o que aconteceu quando ela voltou? Vocês resolveram essa situação de alguma forma?	
	F3: Todo dia ela traz água e ela nunca quer dar água pra a gente, quando a gente pede. F1: Ela estava lá fora, e quando ela voltou e viu que não tinha água ela disse: 'Quem bebeu a minha água? Eu não gostei'.
P: Ela falou que não gostou?	
	F1: É.
P: Certo. Vamos supor que a água é minha. Se a água é minha e eu não quero dar, o que vocês acham que vocês podem fazer? Vocês podem fazer alguma coisa?	
	M2: Se quiser beber água, tem que pedir para o professor.
P: Pedir para o professor?	
	M2: Tem que pedir para o professor, para ir beber água. M4: Tem que respeitar! M1: Tem que pedir pra o professor... Tem que pedir a permissão dela para beber água.
P: Tá certo... E se não quiser dar que que faz?	
	F2: Não pode pegar porque é dela!
P: Certo. Mas alguma coisa sobre essa história?	
	As crianças ficam em silencio.
<p>A questão específica da história contada pelas crianças estava vinculada, por um lado, à propriedade privada ou particular e aos direitos do proprietário. Por outro lado, estava vinculada ao fato e possibilidade desta pessoa compartilhar ou não sua propriedade com os outros. Na discussão do grupo, as crianças colocaram a necessidade de respeitar as coisas do outro, pedindo emprestado e não pegando. Também colocaram a possibilidade de procurar outras alternativas de se ter o que se quer, alternativas que também podem ser diferentes de negociar com o proprietário</p>	

do objeto. Entretanto, é importante assinalar que a experiência foi relatada pelas crianças em função do seu desapontamento em relação à colega que não compartilhou com elas: *‘Todo dia traz água e ela nunca quer dar água pra a gente, quando a gente pede’*. Também vale a pena apontar que na fala das crianças apareceu a importância e necessidade de respeitar as pertences do outro. Mas isso não apareceu nas ações do grupo no momento do conflito, que foi contraditória com o que eles mesmos afirmaram quanto ao respeito às coisas dos outros: *‘Aí, quando ela saiu da sala, pegaram a garrafa dela e beberam a água toda. Quando ela voltou não tinha mais água... e ela não gostou’*. Neste trecho surgiu a possibilidade das crianças discutirem sobre o assunto, e chegarem a outras soluções diferentes em relação ao que aconteceu no momento concreto. Mas a questão da contradição permaneceu.

#### **Episódio IV – “Ele não deveria roubar...”**

<b>22:19 Apresentação do quarto dilema hipotético “A história do Sr. Geraldo”.</b>	
<p><b>(1)</b> →<b>P:</b> Bom, agora eu vou contar outra história. Essa história é completamente inventada, não sei se pode acontecer ou se tem alguma história parecida. Bom, é uma história inventada e é a história do Seu Geraldo. É... lembrem que as perguntas que eu vou fazer não têm respostas certas nem erradas. Vocês podem responder de acordo com o que vocês opinam. A história é um pouquinho comprida, então eu peço que vocês prestem atenção. No final, se alguém quiser, eu posso ler de novo. Posso começar?</p>	
	Várias crianças fazem um gesto afirmativo com a cabeça.
<p><b>P:</b> A história do Seu Geraldo... “A mulher do Sr. Geraldo estava quase morrendo. Ela tinha uma doença do sistema nervoso, muito difícil de curar e para a qual não existia remédio. O Sr. Geraldo a levou no hospital público, mas não conseguiu atendimento. Lá, ele ficou sabendo de um médico particular que podia atendê-la e salvá-la com um novo remédio, que ele descobrira recentemente. Os componentes do remédio eram caros, e o médico cobrava dez vezes mais do que o preço de custo do remédio. O médico pagava R\$200 pelos componentes do remédio e cobrava R\$2000, por uma pequena quantidade do medicamento. O Sr. Geraldo conversou com todas as pessoas que conhecia para pedir emprestado o dinheiro, mas só conseguiu R\$1000, que era a metade do preço do remédio. O Sr. Geraldo conversou com o médico, explicou que a sua mulher estava morrendo, e pediu que vendesse o remédio mais barato, ou que o deixasse pagar depois. Mas o médico disse: ‘Não, eu descobri o remédio e é justo eu cobrar o que o remédio vale! Então, o Sr. Geraldo ficou desesperado e pensou em assaltar o consultório do médico e roubar o</p>	<p>As crianças prestam atenção na história.</p>

remédio para a sua mulher.” Deu para entender tudo? Vocês querem que eu repita de novo?	
	<b>F4:</b> Um pedazinho...
<b>P:</b> Qual pedazinho?	
	<b>F4:</b> O final.
<b>P:</b> O final?	
	<b>F4:</b> É
<b>P:</b> A partir de que parte? Quando ele conversou com o médico?	
	<b>F4:</b> É. F2 e F3 fazem um gesto afirmativo com a cabeça.
<b>P:</b> “... O Sr. Geraldo conversou com o médico, explicou que a sua mulher estava morrendo, e pediu que vendesse o remédio mais barato, ou que o deixasse pagar depois. Mas o médico disse: ‘Não, eu descobri o remédio e é justo eu cobrar o que o remédio vale! Então, o Sr. Geraldo ficou desesperado e pensou em assaltar o consultório do médico e roubar o remédio para a sua mulher.” O que vocês acham disso?	As crianças prestam atenção na história.  M1 levanta a mão, solicitando a palavra antes da pesquisadora fazer a pergunta. F1, F3 e F4 levantam a mão, solicitando a palavra.
P olha para M1, dando a palavra para ele.	
	<b>M1:</b> Que ele não deveria roubar.
	M2 levanta a mão, solicitando a palavra. M3 fala em voz baixa com M1.
<b>P:</b> Vocês acham que ele não deveria roubar? Você quer falar alguma coisa? (Referindo-se a M3). Fala um pouquinho mais alto para a gente ouvir.	
	<b>M1:</b> Porque ele falou, que se ele não roubasse, ele ia deixar a mulher morrer. (Repetindo o que M3 falou para ele segundos antes.)
<b>P:</b> Certo. Então, tem várias ideias. Vamos ver quem levantou a mão... Você... (Referindo-se a F4, que tinha o dedo levantado).	
	<b>F4:</b> Ele estava errado... ele não podia roubar... ele podia fazer outra coisa... conversar com um amigo e pedir que pagasse o remédio, que ele pagava depois... <b>M1:</b> Trabalhando... (M1 fala enquanto F4 está falando.) <b>F4:</b> ...Como ele ia pagar depois, podia pedir para alguém...
<p>No primeiro trecho do episódio, as crianças enfatizaram a importância de não quebrar a regra de ‘não roubar’, mesmo depois da intervenção de M3, que trouxe para a discussão uma ideia que justificaria a possibilidade de quebrar essa regra: se o Sr. Geraldo não roubasse, ele ia deixar a mulher morrer. A partir da colocação de M3, as crianças sugerem outras resoluções, mas continuam achando importante seguir a regra de ‘não roubar’.</p> <p>Embora seja outra história ou outro dilema hipotético, é importante sinalizar que a discussão do grupo neste trecho enfatizou a ideia colocada pela maioria das crianças no último trecho do episódio anterior: a importância e necessidade de respeitar a propriedade do outro, mesmo quando</p>	

<p>isso prevalece em relação à possibilidade de negociar e procurar formas alternativas de compartilhar em função das necessidades dos envolvidos em uma situação determinada.</p>	
<p>(2) →P faz um gesto afirmativo com a cabeça e olha para F2, que tem o dedo levantado.</p>	
	<p><b>F2:</b> Como ele ia pagar depois, o médico podia dar o remédio para ele. Se eu fosse o médico, dava o remédio e deixava ele pagar depois.</p>
<p><b>P:</b> Uhum... Então, se você fosse o médico, você dava o remédio e esperava ele pagar depois?</p>	
	<p><b>F2:</b> É.</p>
<p><b>P:</b> E você pediria para um amigo e pagava depois?</p>	
	<p><b>F4:</b> É. <b>F2:</b> Trabalhava e pagava depois.</p>
<p><b>P:</b> Certo. Trabalhava e pagava depois... (P olha para F1, que tinha solicitado a palavra.)</p>	<p>M2 levanta o braço solicitando a palavra. M1 mexe no braço de M2. M2 começa empurrar a perna de M1.</p>
<p>Neste trecho, as crianças mudaram a perspectiva de sua análise. Se em um primeiro momento elas estavam analisando a possível ação de roubo do Sr. Geraldo, aqui elas se centraram na análise das ações do médico. Uma vez estabelecido que o Sr. Geraldo não deveria roubar o remédio, então o médico deveria ter uma atitude mais empática e deixar que o Sr. Geraldo pagasse depois. Dessa forma, as crianças insistiram em achar uma alternativa que resolveria o problema sem necessidade de quebrar a regra.</p> <p>Durante a análise delas, acabaram esquecendo que essa possibilidade já tinha sido cogitada na história. Sendo assim, a solução apontada pelo grupo acabou ressaltando, mais uma vez, a importância que tinha para as crianças não quebra a regra de 'não roubar'. Além disso, é importante sublinhar que elas tentaram resolver de uma forma afetiva, que envolveria o médico se colocar na posição do outro e confiar nele em função de suas intenções. De acordo com as crianças, uma vez que o Sr. Geraldo tinha a intenção de pagar, seria possível confiar nele.</p>	
<p>(3) →<b>P:</b> Vamos ouvir o que ela está falando! (Olhando para M1 e M2.)</p>	<p><b>F1:</b> Na história está dizendo... dizendo que o médico tinha um preço dez vezes mais do que custava. E o certo era o médico deixar pelo preço que custava... ver que ele tinha dificuldade e que a mulher estava morrendo. Aí, o médico podia cobrar menos porque ele estava dizendo a verdade, ele ia pagar o remédio depois porque não tinha dinheiro na hora. Ele podia pagar...</p>
<p><b>P:</b> O médico pagava R\$200 pelo remédio e cobrava R\$2000...</p>	
	<p><b>F1:</b> Ele podia pagar R\$200 ou um pouco mais. <b>F5</b> levanta um dedo, solicitando a palavra.</p>
<p>P faz um gesto afirmativo com a cabeça, olha e aponta para M2, que tinha solicitado a palavra.</p>	
	<p>M3 bate palmas... F6 levanta o braço de F5, olhando para a pesquisadora. M1 olha para a pesquisador e aponta para F5.</p>
<p><b>P:</b> Ah! Vamos deixar ela falar! (Falando para M2 e referindo-se a F5, que vai falar pela</p>	



primeira vez.)	
	<b>F5:</b> Ele não deveria roubar.
<b>P:</b> Você acha que ele não deveria roubar?	
	F5 faz um gesto de negação com a cabeça.
<p>As crianças continuaram enfatizando a importância de não roubar, assim como a necessidade de uma posição empática por parte do médico. A fala de F1, nesse sentido, trouxe um elemento novo: a possibilidade do médico cobrar só o que o remédio custava realmente.</p> <p>De forma geral, as crianças do grupo mostraram, com suas respostas e sugestões de resolução do dilema hipotético, suas possibilidades de reflexão criativa e autônoma em relação às questões que foram discutidas entre eles. Além disso, mostraram seu engajamento na atividade.</p> <p>Neste trecho, as crianças trouxeram a questão da justiça do preço cobrado pelo médico, associada a empatia pelo caso da mulher de Geraldo.</p>	
<b>(4)</b> → <b>P:</b> E como você acha que ele pode fazer para conseguir o remédio?	
	<b>F5:</b> Eu acho que deveria pegar um dinheiro emprestado.
<b>P:</b> Ele deveria pegar um dinheiro emprestado. Com quem você... ou vocês acham que ele poderia pegar o dinheiro emprestado?	
	<b>M3:</b> Com a mãe! Com a mãe da pessoa... que estava doente...
	<b>F1:</b> Poderia pedir para alguém da família dela ajudar.
<b>P:</b> Então uma ideia seria pedir ajuda para a família da mulher dele?	
	M2, M4 e M1 levantam a mão solicitando a palavra. <b>M1:</b> Pedir um pouco de dinheiro para cada um.
	<b>F2:</b> Ele também poderia pedir para a família dele.
<p>Neste trecho, mais uma vez a resolução da situação parte de uma visão empática e cooperativa: o Sr. Geraldo deveria pedir ajuda às pessoas da família da mulher dele, que deveriam ajudar em função da situação. Vale a pena ressaltar que, para as crianças do grupo, a família da pessoa doente deveria ajudar. Com essa ideia, as crianças sinalizaram a visão que elas tinham sobre as responsabilidades da família como uma rede de apoio em momentos de dificuldade.</p>	
<b>(5)</b> → <b>P:</b> Uhum. Vamos ver... (Apontando para M2, que solicitou a palavra várias vezes.)	
	<b>M2:</b> Ele deveria pegar alguma coisa e vender... vender pra poder pagar... uma coisa de valor dele... M4 levanta a mão solicitando a palavra.
<b>P:</b> Certo. Então, além do dinheiro emprestado, ele venderia as coisas de valor dele?	
	<b>M2:</b> Aha!
	<b>F6:</b> Eu acho que ele deveria trabalhar dobrado... pra ter esse dinheiro... Trabalhar mais porque assim ele ganha mais dinheiro e pode pagar...
<b>P:</b> Trabalhar em dobro (fazendo um gesto	

afirmativo com a cabeça, e olhando para F6).	
	<b>M4:</b> Eu acho que ele não deveria roubar porque isso está errado... e pode ser pego. Ele vai estragar a vida dele... dos dois... Se acontecer alguma coisa com a mulher, pode processar o médico na justiça.
	<b>M1:</b> Aí! Isso aí!
<b>P:</b> Ou seja, que ele estragaria a vida dos dois...	
	<b>M4:</b> Dos dois...
<p>Aqui, surgiram várias questões interessantes que indicaram mudanças na forma em que as crianças estavam analisando a situação. Por um lado, M2 e F6 procuraram soluções diferentes das do trecho anterior. Ou seja, procuraram soluções individuais (vender as coisas de valor e trabalhar dobrado), que não dependiam da ajuda do outro. Por outro lado, M4 justificou a regra de ‘não roubar’ se referindo a suas consequências tanto para o Sr. Geraldo como para a sua mulher: ‘...<i>não deveria roubar porque isso está errado... e pode ser pego. Ele vai estragar a vida dele... dos dois...</i>’. Além disso, M4 indicou a possibilidade de acionar a justiça, caso fosse necessário. A fala de M4 indicou que o Sr. Geraldo não deveria quebrar a regra de não roubar em função das consequências disso para ele (punição) e não da importância dessa regra para as pessoas da sociedade em geral. Já a fala de M4 indica crenças que se veiculam em nível sociocultural, como a possibilidade de abrir um processo jurídico, caso aconteça um problema mais grave com a pessoa doente.</p>	
<b>(6)</b> → <b>P:</b> Bom, vamos supor que o Seu Geraldo trabalho o dobro, conversou com o médico, pediu para vender mais barato, pediu ajuda para a família da mulher... fez todas essas coisas e, mesmo assim, ele não conseguiu o dinheiro... e, mesmo assim, o médico não quer vender o remédio mais barato. O que vocês acham que ele poderia fazer?	
	<b>F1:</b> Ele vai ter que procurar outro médico.
<b>P:</b> Mas só esse médico tem o remédio... só ele... ele foi quem descobriu...	
	As crianças ficam em silêncio, olhando umas para as outras e para a pesquisadora. M2 e M4 levantam a mão solicitando a palavra.
P olha para as crianças, e para M2.	
	<b>M2:</b> Eu acho que o médico deveria falar os ingredientes que ele comprou e o Seu Geraldo comprar... pra... pra ele fazer...
<b>P:</b> Para o Seu Geraldo fazer o remédio... com os ingredientes?	
	<b>M2:</b> Com os ingredientes que o médico usou...
<b>P:</b> Você acha que o médico vai falar?	
	M2 começa rir e joga o corpo para trás... <b>M2:</b> Acho que vai... (Rindo.)
<b>P:</b> Você... (Referindo-se a M4 que continua solicitando a palavra.)	
	<b>M4:</b> Se eu fosse o médico, eu falava os ingredientes porque a mulher dele está morrendo.
	<b>M1:</b> Aí! Bravo! (Bate palmas, olhando para

	M4.)
P faz um gesto afirmativo com a cabeça, olhando para M4 e para M1.	
P: Bom, vocês querem falar mais alguma coisa dessa situação.	
	<b>F3:</b> Eu acho que se fosse o Seu Geraldo... se o... se... Seu Geraldo... se o médico estivesse no lugar dele, podia sentir as consequências... que ele está passando... o Seu Geraldo... e podia fazer algo melhor...
P: Deixa ver se eu entendi... O médico deveria sentir o que o Seu Geraldo estava sentindo... se colocar no lugar dele, e ver a situação desde o ponto de vista dele... É isso?	F3 faz um gesto afirmativo com a cabeça enquanto a pesquisadora fala.
	F3 faz um gesto afirmativo com a cabeça.
P: Mais alguma coisa?	
	→As crianças ficam em silêncio.
P: Bom, já vocês falaram de várias coisas... contaram várias histórias que acontecem e que são parecidas com as histórias que eu contei e que a gente discutiu... Tem mais alguma história que vocês queiram contar?	
P olha para F3.	F3 levanta o braço solicitando a palavra.
	<b>F3:</b> O meu pai já ficou bravo uma vez... lá no hospital. Ele tinha que pegar sete pacotes do remédio, e a mulher do hospital só deu quatro. Aí, ele foi conversar com a dona do hospital pra reclamar e foi na justiça.
P: E resolveu na justiça?	
	<b>P:</b> Resolveu... a médica disse que ela fez de propósito...
P: Ela disse que tinha feito de propósito?	
	<b>F3:</b> É.
	<b>F4:</b> A minha tia já foi no hospital pra fazer uma cirurgia, mas não tinha sangue... Ela teve que esperar até ter o tipo de sangue dela.
P: Ela precisava de uma transfusão de sangue?	
	F4 faz um gesto afirmativo com a cabeça.
	<b>M4:</b> O meu primo já ficou com o osso assim pra fora... Ele machucou e dava pra ver o osso. Aí tiveram que fazer uma cirurgia e teve que esperar.
P: Uhum...	
<p>As crianças enfatizaram novamente a possibilidade do médico reagir de forma empática em relação à situação da mulher do Sr. Geraldo. Acabaram colocando uma estratégia nova de resolução: o médico poderia indicar os ingredientes do remédio para que o Sr. Geraldo pudesse comprar e fazer o remédio. De acordo com a criança F3, essa atitude seria <i>'fazer algo melhor'</i>, ou seja, atuar de forma pró-social e positiva. É importante notar que F3 sugeriu uma técnica de indução: se o médico se colocasse no lugar do outro (Geraldo), saberia o que o que ele estava passando (empatia) e poderia entender melhor a situação.</p> <p>No final, as crianças contaram algumas experiências pessoais relacionadas com questões de saúde,</p>	

que era um dos temas do dilema hipotético discutido. Na fala de uma das crianças (F3), apareceu novamente a possibilidade de resolver através da justiça, sendo essa uma forma de solução comum em nível cultural para conflitos que não se resolvem a partir de uma negociação direta. Todas as sugestões dadas pelas crianças revelam sua capacidade de reflexão séria sobre o dilema. O fato das crianças terem colocado suas experiências pessoais mostrou o nível de compreensão e envolvimento com a atividade e discussão.

**Episódio V – “Tem que fazer um merecimento... Mas não está certo mudar o tempo todo”**

**36:46 Apresentação das questões sobre regras: Avaliação da experiência educativa.**

(1) →P: Bom, a gente vai conversar um pouquinho sobre regras. Nós todos sabemos que as regras são muito importantes... a gente tem regras para muitas coisas no dia-a-dia da gente... Eu gostaria de saber o que vocês opinam sobre as regras. Do mesmo jeito das questões anteriores, não tem respostas certas nem erradas, vocês podem responder de acordo com o que vocês acham... Bom, vocês conhecem todas as regras que tem aqui na escola?	
	<b>M1:</b> Sim!
<b>P:</b> Todas, todas, todas? (Sorrindo.)	
	<b>M1:</b> Eu conheço algumas... (Sorrindo.)
<b>P:</b> Você não conhece todas, você conhece algumas... E vocês poderiam dizer algumas dessas regras?	
P olha para F4.	F4 levanta a mão solicitando a palavra.
	<b>F4:</b> Respeitar o próximo.
<b>P:</b> Mais alguma?	
	<b>M4:</b> Aqui na escola tem a regra de não chegar atrasado, depois da aula começar.
<b>P:</b> Mais alguma?	
	<b>F4:</b> Não pode ficar brigando com os alunos.
<b>P:</b> Mais alguma?	
	<b>M1:</b> Não pode xingar o colega.
<b>P:</b> Vocês lembram de mais alguma?	
	<b>M4:</b> Aqui no parque... no ano passado... só jogavam os menores...
<b>P:</b> Isso é uma regra?	
	<b>Cras:</b> Não!
	<b>M4:</b> Não... aí a gente foi lá na direção... falar pra jogar também...
<b>P:</b> Ah! Tá certo... então, tinha um combinado que só jogavam alguns, e vocês foram lá na direção para resolver e mudar isso...	
	M4 faz um gesto afirmativo com a cabeça.
<p>A primeira regra colocada pelas crianças foi a regra de ‘<i>respeitar o próximo</i>’, que está relacionada com a moral. Entretanto, na fala das crianças, as regras que estavam relacionadas com a moralidade (‘<i>respeitar o próximo</i>’, ‘<i>não pode ficar brigando com os alunos</i>’, ‘<i>não pode xingar o colega</i>’) apareceram misturadas com outras regras que têm fins organizativos: ‘<i>não pode chegar atrasado, depois da aula começar</i>’. Sendo assim, não foi possível saber se as crianças</p>	

<p>diferenciam, ou não, as diferenças, os objetivos e o nível de importância de cada tipo de regra para o grupo. Vale a pena dizer que todos os exemplos de regras apontados pelo grupo começaram com uma negação, o que ressalta o caráter proibitivo da regra e não seu papel legislativo.</p> <p>No trecho, o grupo também se referiu a uma situação que foi se configurando em relação ao uso do parque da escola. Em um determinado momento, no parque somente brincavam as crianças menores, sendo necessária a reivindicação do uso do espaço por parte das crianças maiores. De acordo com as crianças, a situação foi resolvida através da negociação e de forma autônoma. Ou seja, foi iniciativa das crianças irem na direção da escola para negociar e reivindicar a possibilidade de brincar no parque também.</p>	
(2)	
→P: Bom, eu já ia perguntar uma coisa parecida... Eu ia perguntar se tem alguma regra que vocês acham que deveria ou poderia mudar...	
	As crianças ficam em silêncio, olhando umas para as outras.
P: Tem alguma regra que vocês acham que deveria mudar?	
	As crianças continuam em silêncio, olhando umas para as outras.
P: Nenhuma?	
	As crianças continuam em silêncio, olhando umas para as outras.
P: E em outro local? Tem alguma regra que vocês gostariam de mudar em outro local?	
	M2: Eu gostaria de assistir mais televisão (falando em tom muito baixo.)
P: Ah, você gostaria de mudar regras lá na sua casa! (Fala sorrindo.)	
	M2 e outras crianças começam sorrir.
P: Então, assistir mais televisão... Tem alguma outra regra que vocês acham que deveria ou poderia mudar? Seja aqui na escola, na casa, na rua, em qualquer lugar.	
	F6: Ficar no computador mais tempo.
P: Ficar no computador mais tempo. Mais alguma regra que vocês gostariam de mudar?	
	M1: Oh tia! Jogar vídeo game também... jogar vídeo game mais tempo.
	F3: F6 diz que ela quer ficar no computador mais tempo, mas ela fica até duas horas da manhã... (Sorrindo.)
	F6: Não! Eu só posso ficar até 1h.
	F3: Mentira! Eu sei que você fica até tarde!
	F6: Não, só até 1h.
P: Mas 1h não é tarde para você?	M4 levanta a mão solicitando a palavra.
	M1: É! Eu acordo 7h.
P: Você... (Referindo-se a M4.)	
	M4: Assim... eu acho que tem que passar menos tempo de casa, porque tem que passar todo dia. Aí, eu faltei na segunda-feira e ele passou o dia de português. Cheguei na terça-feira e não tinha o dever... Aí, eu perco um

	ponto...
<b>P:</b> Então, essa é uma regra que você gostaria de mudar?	
	<b>M4:</b> É.
<b>P:</b> Bom, agora eu gostaria de perguntar uma coisa... Vocês falaram de algumas regras que vocês gostariam de mudar, não é? O que vocês acham que a gente pode fazer quando quer mudar alguma regra? Tem alguma coisa específica que a gente pode fazer?	
	<b>F4:</b> Tem que falar com o nosso pai e com a nossa mãe... pedir pra mudar...
	<b>F1:</b> Tem que fazer um merecimento.
<b>P:</b> Fazer um merecimento?	
	F1 faz um gesto afirmativo com a cabeça.
<b>P:</b> Merecer a mudança da regra?	
	F1 faz novamente um gesto afirmativo com a cabeça.
	<b>M1:</b> Mas não está certo mudar o tempo todo.
	<b>F4:</b> Eu já falei pra a minha mãe ter um bichinho... só que ela nunca deixa... Eu já tentei mudar, só que ela não quer nem saber... Aí, um dia eu tentei mudar... e depois não.
<p>Surgiram aqui várias questões importantes. Em um primeiro momento, as crianças não ponderaram a possibilidade de mudar as regras da escola, indicando que elas não se vêem como legisladoras dessas regras do espaço escolar. As crianças só falaram sobre a possibilidade de mudar as regras no momento em que a pergunta foi direcionada para um espaço diferente da escola. Em sequência colocaram vários exemplos de regras do contexto familiar que gostariam de mudar em função dos seus desejos e necessidades, indicando um posicionamento diferente em relação à regra. Vale a pena dizer que as regras apontadas pelo grupo foram regras arbitrárias e de caráter organizativo. Em seguida, M4 retomou o tema das regras do contexto escolar, explicando os motivos pelos quais ele achava que deveria ter menos dever de casa. Após a fala de M4, as crianças indicaram que para mudar as regras é necessário o diálogo além de ‘merecer’ a mudança. Entretanto, na visão delas, não se deve mudar o tempo todo. Ou seja, para as crianças, a regra parece que não é um contrato ou acordo social estabelecido pelo grupo de pessoas que fazem uso desse acordo, e em função de suas necessidades, mas tem um caráter de estabilidade necessário (<i>‘Mas não está certo mudar o tempo todo’</i>, M1).</p> <p>O fato de M4 se colocar sobre as regras do contexto escolar, depois do grupo falar de forma mais descontraída sobre as regras da casa, pode indicar certo receio, por parte das crianças, de opinar em relação a essas questões, precisando de um pouco mais de tempo e de confiança. Afinal, seu professor é muito claro sobre a importância central de se obedecer as regras.</p>	
<b>(3)</b> → <b>P:</b> Bom, essas foram as últimas perguntas. Tem alguma outra coisa que vocês queiram dizer? Alguma coisa que vocês acham que faltou?	
	<b>F4:</b> Eu queria mudar uma regra da nossa sala porque quando a gente sai para o recreio já tem outras turmas e a gente não consegue brincar em alguns locais porque as outras crianças são mais novas e tem que deixar... E assim, quando a gente está brincando, as outras crianças não

	deixam a gente brincar... a gente não tem privacidade... M2 e M4 levanta a mão, solicitando a palavra.
<b>P:</b> Então, deixa ver se eu entendi... Vocês saem para o recreio com outras turmas e vocês gostariam de sair sozinhos para poder brincar melhor, ter mais privacidade? É isso?	
	<b>M1:</b> Só na sexta-feira passada que o professor saiu e brincou, que eles deixaram.
<b>P:</b> E já vocês fizeram alguma coisa para mudar isso?	
	<b>F4:</b> Assim, porque quando a gente sai já tem outras turmas. Se eles estão com a bola, a gente não pode pegar... a professora não deixa... a gente pede, mas eles não deixam brincar. F2 e F3 levantam a mão solicitando a palavra.
	<b>M2:</b> Lá na minha casa, quando a minha irmã ganha uma coisa eu não ganho. E assim, eu gostaria de ganhar alguma coisa quando ela ganhasse.
<b>P:</b> Bom, de quem é a vez agora... (olhando para as crianças que estão solicitando a palavra.)	
	M2 aponta para M4.
	<b>M4:</b> Lá na nossa sala, quando a gente faz alguma coisa, faz alguma bagunça... aí a gente fica sem recreação.
<b>P:</b> Isso é uma coisa que você gostaria de mudar?	
	M4 faz um gesto afirmativo com a cabeça.
	<b>F1:</b> Se alguém faz alguma coisa, todo mundo tem que ficar.
<b>P:</b> Uhum.	
	<b>F3:</b> Quando a gente está no nosso horário de recreio e eles pegam as nossas coisas, a gente tem que deixar...
<b>P:</b> Eles quem? Eles são as crianças pequenas?	
	<b>F3:</b> É.
	<b>F1:</b> A gente está no nosso horário, no nosso espaço e a professora fala 'não, deixa eles..'
<p>As crianças aproveitaram o encerramento do grupo focal para falar sobre as regras e/ou situações do contexto escolar que elas gostariam que fossem mudadas.</p> <p>É interessante que as crianças tenham retomado a questão da brincadeira no espaço externo da escola, uma vez que essa situação parecia que tinha sido resolvida, segundo as próprias crianças no primeiro trecho do episódio. Entretanto, a fala das crianças neste trecho indicou que a situação permanecia, seja porque a negociação com a direção não teve o efeito esperado ou porque ela não aconteceu. Analisando as falas posteriores das crianças, surgiram indicadores de que as tentativas de negociação delas não foram bem sucedidas em função da assimetria na interação professor-criança do contexto escolar. De acordo com as crianças do grupo, quando o professor estava presente, elas podiam usar o espaço e os brinquedos com mais privacidade. Além disso, as vezes que elas pediram para outros professores a possibilidade de usar os brinquedos '<i>elas não deixam brincar</i>', priorizando o uso dos brinquedos por parte das crianças mais novas. Além disso, M4 e F1 reclamaram do fato de serem punidos com a suspensão do recreio.</p> <p>A partir da situação anterior, podemos dizer que se por um lado o grupo de crianças achava que</p>	

era possível negociar, o contexto escolar acabava limitando o alcance da autonomia das crianças e reforçando a heteronomia em relação às regras que norteavam o convívio escolar.	
(4)	→F3: E também, tem que pedir pra o professor... pra gente pegar... pra a gente fazer... a gente não faz arte... e ele já falou desde o começo do ano que a gente ia fazer atividades de arte, mas a gente nunca faz.
	F1: A gente já fez uma vez e perguntou se dá pra fazer... ele falou 'dar, dá', mas a gente ainda não fez...
P: Então, vocês já fizeram atividades de arte, vocês gostaram e querem fazer mais vezes durante o ano?	
	F2: E fazer no horário da aula... não só no final.
	F1: Igual ciência em foco... Eu acho interessante... Aí, o professor fala, toda quinta-feira... chegou o material do ciência em foco e eu vou passar pra vocês... Ele não sempre fala isso? (Perguntando para as outras crianças.)
	F6 faz um gesto afirmativo com a cabeça. F2 e M2 levantam a mão solicitando a palavra.
	F1: Ele sempre fala isso e nunca passa... Aí, na outra semana... Vou passar o ciência em foco... e não passa... aí, vai assim...
	M1: A gente vai ter ciência em foco só hoje...
	F2: E quando ele passa ciência em foco, só passa texto, seis, sete páginas.
	F1: A última vez, ele passou cinco páginas (indicando a quantidade de páginas com os dedos da mão.)
P: Já vocês fizeram alguns dos trabalhos?	
	F2: Nunca.
	M1: Já! De história!
P: E de ciência em foco? Com o material?	
	M2: Já! Fizemos um! (faz um gesto de 'ok' com o dedo polegar.)
P: Então, vocês gostariam de que essa atividade acontecesse mais?	
	F2: É, ter mais vezes.
	F1: Duas vezes por semana, ele sempre fala que vai ser duas vezes por semana e nunca faz...
P: Certo. Então, essa é uma coisa que vocês gostariam de mudar...	
	F4: Eu gostaria de ter mais um pouco de tempo no recreio. No ano passado a gente tinha mais tempo... mais cinco minutos...
A orientadora educacional avisa, desde a porta, que as crianças precisam ir para o lanche. P: Bom, vamos encerrar já, que o nosso tempo acabou.	
	F2: A gente fica quatro horas sentados copiando... e a gente queria mais um pouco pra descansar, brincar...



<b>P:</b> Poder mexer o corpo um pouco mais...	
	<b>M4:</b> A gente não pode fazer nada... não pode falar, nem nada... E tem que ir no banheiro...
	<b>M1:</b> Concentração...
	<b>F1:</b> Teve um dia que eu fiquei a aula toda sem mexer. Um dia ele deixou brincar, só um dia... Aí, a gente aproveitou... Mas só um dia... E na sala não pode nem mastigar chiclete... eu chego com o chiclete e jogo fora. F3 e F2 levantam a mão solicitando a palavra.
<b>P:</b> Certo. Gente, eu já vou ter que encerrar. (A orientadora educacional estava aguardando na porta.) Então, vão falar as últimas pessoas. Vocês duas... (Referindo-se a F3 e F2, que estavam solicitando a palavra.) Você queria dizer alguma coisa do banheiro? (Falando com M4 que foi interrompido pela fala de M1.)	
	<b>M4:</b> Tem que ir quatro vezes no banheiro.
	<b>F3:</b> Eu queria falar do chiclete... porque o professor tira ponto quando a gente está com chiclete... Eu acho que não deveria tirar ponto.
	<b>F2:</b> Igual quando a gente conversa, fala alguma besteira... ele tira ponto... a gente só pode ficar fazendo as coisas do caderno. É muito severo...
	<b>M1:</b> Tem dia que não acontece isso...
	<b>M4:</b> Igual com as faltas... é muito difícil não poder faltar nunca.
	<b>M1:</b> Eu já perdi... já perdi por 37 faltas.
<b>P:</b> Bom, gente... Então, eu queria agradecer a participação de vocês. Foi muito legal conversar com vocês. De repente, a gente conversa depois mais um pouquinho.	

Neste último trecho do episódio, as crianças começaram se colocando em relação às regras específicas da sala de aula, chegando a apontar várias questões com as quais elas não estavam satisfeitas, e que são fundamentais para o nosso estudo.

Segundo o grupo, eles gostariam de ter mais atividades práticas, diferentes de apenas trabalhar com o caderno ('... a gente só pode ficar fazendo as coisas do caderno. É muito severo...', F2), copiar textos. Expressam seu desejo de realizar atividades de arte e de ciência em foco, e reivindicam mais tempo para brincar. A fala das crianças acabou indicando a falta de atividades que se configurem em espaço de interação e elaboração conjunta, queixando-se do excesso de atividades com o caderno, atividades onde precisam ficar paradas e sem se mexer.

As crianças colocaram seu desconforto e/ou insatisfação em relação a não poder se mexer em sala de aula, ter a obrigação de ir ao banheiro quatro vezes durante a tarde, não poder mascar chiclete, não poder conversar e não poder faltar nunca. Reclamam que o professor tira pontos delas por qualquer comportamento que não esteja previsto pelas regras que estabelece para a sala de aula. Em outras palavras, as crianças apontaram o seu desconforto em relação a um conjunto de regras, talvez excessivas, que têm como objetivo o controle do comportamento. Parece que tudo tem que ser feito de acordo com os objetivos e expectativas do professor. Para as crianças, especificamente para F2 e F3, o professor não deveria tirar pontos da nota de comportamento por essas questões, pois consideram isso 'é muito severo'. A fala das crianças indicou que elas conseguem fazer uma avaliação adequada do nível de assimetria e autoritarismo presente na interação do professor com o grupo, que usa diversos mecanismos de controle do comportamento dos alunos.

De forma geral, as crianças se mostraram participativas ao longo da sessão de grupo focal. Embora todas não tenham se colocado diretamente em relação às diversas questões abordadas, a grande maioria participou segundo as suas experiências e opiniões, interagindo entre elas e negociando seus pontos de vista.

No Episódio I, surgiram vários aspectos importantes sobre o conceito de moral que apareceu, de forma indireta, relacionado ao respeito e ao cuidado que a pessoa deve ter em relação ao outro, assim como o cuidado com qualidade da interação/relação. As crianças enfatizaram a importância da reparação do dano acontecido, através de várias estratégias apontadas por elas, com o fim de diminuir as consequências negativas do conflito e restaurar a interação/relação.

Por outro lado, as crianças se posicionaram em relação à situação hipotética ‘A pipa do Daniel’ a partir da dimensão valorativa da moralidade (o que é certo ou errado fazer em relação ao outro), assim como a partir da dimensão afetiva, que apareceu mais enfatizada na fala de uma das crianças. Este aspecto é fundamental, pois mostra como as crianças avaliam e ressignificam as situações e experiências morais, levando em consideração a inter-relação entre os aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais da ação e do funcionamento moral.

No Episódio II, também surgiram várias questões importantes em relação à moralidade. Em primeiro lugar, a maior parte dos participantes se posicionou contrária às atitudes do grupo de crianças que agrediu verbalmente a menina do dilema hipotético ‘Dre Parker volta para EUA’, julgando essas atitudes como ‘erradas’. As crianças não só se posicionaram em relação à situação desde a perspectiva valorativa da moralidade, mas também desde uma perspectiva normativa, ressaltando que existem limites ou regras a partir do que é considerado como ‘certo’ ou ‘errado’. Em relação a essa questão, vale a pena ressaltar a fala de F1 quando apontou que ‘...eles não podem fazer esse tipo de coisa. Eles não devem falar essas coisas porque isso não está certo... isso é errado’. Por outro lado, as crianças enfatizaram aspectos afetivos que sustentam ou devem sustentar as ações morais, com destaque para a empatia que apareceu diversas vezes na fala das crianças, como necessária para a resolução do conflito hipotético.

Ao longo do Episódio II, as crianças apontaram diferentes estratégias para resolver a situação de conflito entre o grupo de crianças e a menina humilhada, com destaque para a possível negociação do conflito entre os envolvidos. Todas as estratégias de resolução apontadas pelo grupo tinham como objetivo ulterior a defesa da criança humilhada ou agredida, indicando um possível posicionamento empático dos participantes do grupo focal em relação à menina protagonista do dilema hipotético.

Dentre as estratégias de resolução do conflito apontadas pelo grupo, é importante destacar a intervenção de uma figura de autoridade (a direção da escola), sobretudo, quando se esgotam outras possibilidades de resolução. De acordo com a fala dos participantes do grupo focal, a intervenção

de uma figura de autoridade pode e deve ter caráter punitivo e/ou normativo. Punitivo, no sentido de dar uma advertência e extinguir a situação de conflito, e normativo no sentido de colocar normas e limites claros em relação ao que está ‘certo’ e ‘errado’ na relação com o outro.

Vale a pena sublinhar que, no Episódio II, as crianças do grupo focal negociaram entre elas várias possibilidades de resolução do dilema hipotético, mudando seus pontos de vista durante o episódio e a partir de suas interações concretas. Um exemplo disso foram as mudanças de posicionamento da criança M2, enquanto o grupo interagia e discutia diferentes ideias. M2, que começou sugerindo que a defesa da menina humilhada se desse através do confronto físico entre um dos protagonistas do dilema e o grupo de agressores, acabou concluindo que essa estratégia levaria à manutenção do conflito, além de especificar que a menina agredida poderia se defender colocando-se de forma autônoma em relação à situação de conflito: ‘*Se defender!*’.

No Episódio III, onde o dilema era ‘O celular da amiga’, as crianças enfatizaram novamente a necessidade e importância de restituir ou reparar qualquer dano ocasionado ao outro, seja a partir da negociação sobre a restituição do celular roubado entre os envolvidos na situação, ou a partir da intervenção de uma figura de autoridade que garanta a reparação.

Na discussão do grupo, o respeito pela propriedade de uma pessoa surgiu como um elemento importante no contexto das interações e relações. De acordo com as crianças, não se deve pegar as coisas de outra pessoa sem a sua autorização, sendo necessário pedir as coisas, ou procurar outras formas alternativas de se ter o que se deseja. A importância que tem para as crianças o respeito pela propriedade particular e pelos direitos do proprietário também apareceu de forma clara no Episódio IV, onde foi discutida a versão do ‘Dilema de Heinz’. Segundo os participantes do grupo focal, o Sr. Geraldo ‘não deveria roubar em nenhuma circunstância, uma vez que roubar está ‘errado’ e ele poderia procurar diversas alternativas de solução da situação. Além disso, o roubo poderia trazer consequências negativas como a punição, se ele fosse pego, além da impossibilidade de resolver a situação mulher.

As crianças apontaram diversas estratégias para resolver ‘A história do Sr. Geraldo’, com ênfase na necessidade e importância das pessoas (especialmente o médico) mostrar empatia em relação aos problemas dos outros, sendo essa uma crença ou valor que se veicula em muitas situações do cotidiano social. Caso a falta de empatia do médico leve a um problema maior, a questão deverá se resolver através de um processo na justiça que, no caso de morte da mulher doente, só teria em efeito punitivo para o médico. A possibilidade de resolver as questões através de processos na justiça também é uma prática típica de nossa cultura. Em diferentes momentos da discussão das crianças, a resolução do problema de uma pessoa doente e à beira da morte ficou com plano de fundo. Entretanto, é importante dizer que as crianças deram várias soluções para a situação, avaliaram questões de moralidade desde as perspectivas normativa, valorativa e afetiva, mostrando suas capacidades de reflexão criativa e autônoma, além de sua interpretação e ressignificação de crenças e valores socioculturais.

No Episódio V, surgiram questões interessantes em relação à visão que as crianças tinham sobre as regras. Em vários trechos do episódio, que tinha como objetivo que as crianças avaliassem a sua experiência educativa, elas não se posicionaram como legisladoras das regras, uma vez que elas não viram a possibilidade de mudar as regras colocadas pelos adultos, tanto no contexto familiar quanto no contexto escolar. De acordo com elas, a mudança de uma regra, quando vem ao encontro de suas necessidades e interesses só pode acontecer a partir de ‘um merecimento’. Sendo assim, a regra não foi vista por elas como um acordo entre as pessoas em função das necessidades delas, mas são impostas de forma vertical. Entretanto, as crianças não deixaram de ponderar a possibilidade de pedir, negociar e tentar algumas mudanças de acordo com as suas possibilidades. Um exemplo disso foi a negociação com a direção da escola para conseguir brincar no espaço externo.

Em relação à negociação explicitada no parágrafo anterior, é importante sublinhar que ela não foi bem sucedida. Além disso, as crianças apontaram outras situações em que tentaram negociar com os adultos da escola e não conseguiram que suas reivindicações fossem consideradas. Em função disso, podemos questionar até que ponto o nível de assimetria das interações do contexto escolar pode dificultar que as crianças se vejam como mais ativas, capazes de colaborar no estabelecimento de regras. Em resumo, a heteronomia imposta pelo adulto tende a limitar a possibilidade de desenvolver um posicionamento mais autônomo frente a regras e normas.

No final do Episódio V, surgiram posicionamentos importantes por parte das crianças sobre as regras do contexto escolar. Suas falas indicaram como as crianças do grupo viam e vivenciavam as regras colocadas pelo professor no cotidiano de sala de aula. Como colocamos nos comentários analíticos, as crianças apontaram seu desconforto em relação a um conjunto de regras que tinham apenas como objetivo a organização e o controle de seu comportamento, de forma rígida. De fato, parece absurdo pensar que crianças do quinto ano do Ensino Fundamental sejam obrigadas a ir ao banheiro duas ou quatro vezes durante o período escolar, por exemplo. Essas são regras estabelecidas pelo professor de acordo com as suas expectativas e objetivos, e que foram classificadas pelas crianças como ‘severas’. Importante sublinhar que as crianças também expressaram sua necessidade de mais atividades físicas, atividades de arte, de práticas interessantes e diferentes de apenas trabalhar com o caderno, copiando textos.

Ao longo dos cinco episódios apareceram as seguintes concepções e crenças, que a seguir apontamos:

- Não se deve pagar na mesma moeda, sobretudo quando isso significa fazer o mal para a outra pessoa; ou seja, a Lei de Talião é errada, sendo que pode levar à manutenção e acirramento de um conflito, assim como colocar a pessoa que recebe a agressão no mesmo nível que o seu agressor.
- É importante dar uma oportunidade para a pessoa reparar o dano, ou corrigir o acontecido.
- É importante ‘melhorar’ a interação/relação, compensando o dano ocasionado.
- Se a gente quer respeito, precisa respeitar.

- Quando uma pessoa ocasiona um dano para outra, essa pessoa tem que pagar de alguma maneira.
- É importante cuidar das coisas dos outros.
- Quando alguém agride verbalmente outra pessoa é possível intervir defendendo a pessoa.
- Em algumas situações de conflito é possível e necessária a intervenção de uma figura de autoridade (como a direção da escola).
- Nas situações de conflito, o papel da direção (autoridade) pode ser punitivo e/ou normativo.
- É possível se colocar de forma afetiva em relação a uma situação de conflito, esclarecendo o que se sente em relação a mesma e mostrando-se empático com a pessoa agredida.
- Uma pessoa desrespeitada em função de suas diferenças individuais pode se defender mostrando que tem características 'boas'.
- Xingar o outro está errado.
- Ter a experiência de ser xingado ou não (respeitado ou não) depende do tipo de relação afetiva que temos com as pessoas. Para não ser xingado é necessário ter os amigos certos.
- Quando alguém pega algo de outra pessoa é possível devolver o objeto, com o objetivo de restituir ou reparar o dano ocasionado.
- É papel do amigo apontar as ações erradas e sugerir para a outra pessoa outro tipo de atitude frente às situações.
- É necessário respeitar a propriedade do outro, pedindo emprestado e não pegando suas coisas.
- Quando o dono de algo não quer emprestar ou dar, é necessário procurar outras formas de ter o que se quer.
- Não se pode acusar as outras pessoas de algo quando não há testemunhas do acontecido.
- Não se deve roubar, respeitando as regras. Também não se deve roubar em função das consequências negativas que isso pode trazer para as pessoas (punição).
- Quando a pessoa pretende pagar o que precisa, pode pedir emprestado.
- É possível e necessário ser empático com as pessoas quando elas têm algum problema.
- Uma pessoa pode pedir ajuda para as outras pessoas quando tem um problema.
- A família deve ajudar em determinadas situações difíceis, dando suporte e apoio.
- Em determinadas situações que envolvem consequências graves para as pessoas, é possível recorrer à justiça.
- Para mudar as regras é necessário merecer a mudança. Mesmo assim, as regras não devem ser mudadas o tempo todo.
- Para mudar uma regra é necessário conversar, pedir e/ou negociar.

As concepções e crenças anteriores foram colocadas pelas crianças ao longo do grupo focal, indicando sua visão em relação aos aspectos morais discutidos anteriormente. Embora muitas das questões colocadas pelas crianças não tenham sido aprofundadas durante o grupo focal em função do tempo e da idade delas, a sessão de grupo focal cumpriu seus objetivos e indicou como as crianças, em um contexto menos assimétrico, e interagindo com a pesquisadora, foram ativas e

capazes de refletir e discutir de forma apropriada suas experiências e suas concepções e crenças morais em processo de construção dinâmica.

### **3. Análise Interpretativa das Entrevistas Semi-Estruturadas com o Professor**

A seguir, apresentaremos os resultados da análise das duas entrevistas semi-estruturadas realizadas com o professor. A análise teve como objetivo principal identificar e interpretar, a partir de nosso referencial teórico, indicadores das concepções e crenças do professor em relação às diferentes questões de natureza moral relevantes para o nosso estudo. Sendo assim, foram identificados indicadores relativos ao conceito de moral, de desenvolvimento moral, ao papel da escola e das atividades cotidianas para a construção das concepções e crenças morais da criança, e relativos a outros conceitos relacionados com a moralidade: regras, conflitos interpessoais, cooperação, convenções sociais e autonomia.

Como colocamos no capítulo da metodologia, as duas entrevistas semi-estruturadas foram realizadas em momentos diferentes. A segunda entrevista ocorreu em dois momentos e teve como objetivo aprofundar as questões e aspectos abordados na primeira, e trazer questões que emergiram da análise inicial das atividades estruturadas. Aqui apresentaremos a análise de cada momento de entrevista de forma separada.

As duas entrevistas realizadas com o professor foram transcritas integralmente, estabelecendo turnos de fala, alternados entre a entrevistadora (E) e o professor (P). Após uma análise prévia da transcrição, foram selecionados os trechos com os indicadores que seriam objetos de uma análise interpretativa mais aprofundada. Esses trechos serão apresentados na íntegra, seguidos de comentários analíticos. Os trechos que não foram selecionados para a análise interpretativa aprofundada, serão apresentados na forma de sumário, respeitando a sequência dos turnos de fala dos participantes.

#### **Primeira Entrevista Semi-Estruturada**

Data: 10/03/2011

Horário: 9h20 – 10h27

Tempo total: 1 hora e 7 minutos

**Sumário:** Antes de começar a situação de entrevista, o professor assistiu a filmagem integral das duas atividades estruturadas, uma vez que seria solicitado que avaliasse as duas atividades por ele planejadas e realizadas. De forma geral, o professor achou interessante a possibilidade de assistir as filmagens e avaliou de forma positiva as duas atividades estruturadas, tanto do ponto de vista dos temas abordados como da condução e participação das crianças.

**1. E:** Você poderia contar como planejou cada uma das atividades estruturadas?

- 2. P:** Você viu que fiz várias dinâmicas que trabalham companheirismo, coletivismo, respeito... essas coisas que são importantes pra o grupo... pra o convívio do grupo... porque eles têm que se dar bem.
- 3. E:** Certo. Isso foi na primeira atividade. Para a segunda, você selecionou o tema dos direitos humanos. Por que você selecionou esse tema?
- 4. P:** É importante... os direitos humanos é um tema importante... As crianças já têm idade pra conhecer os seus direitos... mas também as obrigações pra se tornarem cidadãos conscientes. Eles têm que saber quais são os seus direitos e quais são suas obrigações.
- 5. E:** Você acha que os objetivos das duas atividades foram alcançados?
- 6. P:** Acho que sim, as crianças gostaram... você viu que eles participaram... fizeram... desenharam... participaram das dinâmicas... Foi bom!
- 7. E:** Se você tivesse que fazer novamente as atividades estruturadas, você mudaria alguma coisa?
- 8. P:** Não, acho que não... acho que deu tudo certo.

**Análise dos Turnos de 1 a 8:** Neste trecho da entrevista, o professor avalia as atividades estruturadas, de forma positiva e pouco aprofundada. De acordo com ele, o objetivo das atividades estruturadas (discutir, junto às crianças, questões relacionadas à moralidade) foi atingido, sem necessidade de mudá-las. Para avaliar a consecução dos objetivos, o professor parte de critérios como: as crianças gostaram, participaram e fizeram as atividades propostas. Ou seja, as crianças responderam de forma adequada às propostas do professor, que não se centrou em explicar melhor os objetivos pautados para as duas atividades.

É importante assinalar, porém, que os objetivos colocados pelo professor sobre as dinâmicas realizadas na primeira atividade estruturada não estão de acordo com a nossa proposta de que ele trabalhasse questões relacionadas ao desenvolvimento moral. As dinâmicas que ele planejou têm como objetivo principal ‘quebrar o gelo’ e criar uma situação de participação conjunta em atividades que podem ser divertidas para o grupo.

Além da questão anterior, chama a atenção o fato do professor avaliar o nível de participação das crianças de forma positiva, após assistir as filmagens. Como foi possível ver nas duas atividades estruturadas, as crianças se limitaram a seguir os comandos do professor, mostrando-se passivas em relação à experiência e ao seu próprio processo de aprendizagem.

Sobre a relação entre as atividades e a moralidade, o professor falou pouco e demonstrou pouco conhecimento teórico sobre o tema, coincidindo com a falta de formação por ele apontada em relação a essa área, em trechos posteriores da entrevista.

De acordo com ele, a primeira atividade estruturada (dinâmicas de grupo) se relaciona com a moralidade porque as dinâmicas realizadas ‘...trabalham companheirismo, coletivismo e respeito... essas coisas que são importantes pra o grupo... pra o convívio do um grupo’. Em relação ao companheirismo, podemos dizer, de forma geral, que se refere ao convívio cordial e prestimoso

(que tem utilidade, que é obsequioso) próprio de companheiros ou de pessoas que convivem. Já o coletivismo pode ser relacionado a doutrinas ou sistemas sociais que enfatizam e buscam uma distribuição igualitária de bens. Sendo assim, o único desses aspectos que se relaciona de forma direta com a moralidade é o respeito. Entretanto, é importante assinalar que na fala do professor o respeito aparece como algo necessário apenas ao convívio da pessoa em um grupo (*'essas coisas são importantes para o grupo... pra o convívio do grupo'*) e não como uma postura ética ou de cuidado do sujeito perante o ser humano e perante o mundo em que vive.

Por outro lado, ao avaliar a atividade estruturada sobre os direitos humanos, o professor se limitou a dizer que o tema é importante porque as crianças têm idade para conhecer seus direitos e obrigações, sem especificar quais são esses direitos e obrigações e porque são importantes, no seu ponto de vista.

**Sumário dos Turnos de 9 a 34:** Neste trecho da entrevista, o professor fala sobre a sua experiência profissional. Tem 15 anos de trabalho na Secretaria de Educação e quatro anos na escola do estudo. Formado em magistério e em pedagogia, gosta de trabalhar no Ensino Fundamental e de realizar cursos de formação continuada para aprimorar a sua prática pedagógica.

**Sumário dos Turnos de 35 a 40:** Nos turnos de 35 a 40, o professor fala sobre a rotina da turma: chamada, conversa inicial sobre as aulas do dia anterior, atividades de uma matéria específica, lanche e recreio, e atividades de outra matéria.

**41. E:** E das atividades que você faz com eles, quais são as que você acha mais importantes?

**42. P:** De conteúdo e essas coisas?

**43. E:** É, de conteúdo... de todas as atividades que você faz... Quais são as que você acha mais importantes?

**44. P:** É... hoje em dia, a gente tem que... que bater muito em matemática e, principalmente, em português. É a leitura, interpretação e escrita... Então, a gente bate muito na leitura e na interpretação de textos. Porque quem lê bem, faz as outras atividades bem também. Então, a leitura e a produção de texto é a principal.

**45. E:** E você acha que algumas das atividades que você faz com eles...

**46. P:** A gente tem que trabalhar muita produção de texto... se bem que tem que aprimorar muito o comportamento, o respeito... que é o principal da vida.

**47. E:** Você aproveita algumas atividades de produção de texto para trabalhar essas questões?

**48. P:** Tem que trabalhar com eles os direitos... eles têm direitos, mas têm deveres também.



**Análise dos Turnos de 41 a 48:**

O professor, ao avaliar as atividades do cotidiano de sala de aula, deixa claro que no seu ponto de vista as atividades mais importantes estão relacionadas com os conteúdos das disciplinas e os objetivos didáticos da série/ano.

No final de sua fala parece lembrar o objetivo da nossa pesquisa e da entrevista, ao fazer alusão rapidamente a importância de aprimorar o comportamento das crianças e desenvolver o respeito.

**49. E:** Certo... E como você costuma organizar essas atividades em sala? As crianças fazem as atividades individualmente? Em duplas?

**50. P:** Individualmente... tem vezes que é em dupla pra trabalhar cooperativismo... tem vezes que é em grupos de quatro... muitas vezes... aí depende muito da atividade e da quantidade de alunos que eu tenho no dia. Normalmente em dupla ou individual.

**51. E:** Então, em dupla ou individual...

**52. P:** Em dupla ou individual é o que mais tem.

**Análise dos Turnos de 49 a 52:** Neste trecho, o professor continua falando sobre as atividades realizadas no cotidiano de sala de aula. De acordo com ele, as atividades de sala são feitas de forma individual, em dupla ou em pequenos grupos de quatro integrantes. Mas a pergunta da pesquisadora pode ter induzido a resposta acerca das duplas. A realização das atividades conjuntas (duplas ou grupos) é importante porque permite trabalhar o cooperativismo que é um termo que faz referência à associação de pessoas ou grupos com os mesmos interesses (cooperativas), com o fim de obter vantagens econômicas. A resposta do professor pode ser considerada uma resposta indicadora de que parece não saber o que significa o conceito de cooperação, uma vez que:

-Usa o termo cooperativismo que não pode ser igualado ao termo cooperação;

-Indica que o cooperativismo deve ser trabalhado em duplas ou em pequenos grupos. Ou seja, o importante é a quantidade de pessoas na atividade e não a forma como ela acontece. O professor não fala de atividades em grupos ou duplas que têm como objetivo a cooperação, o fazer em conjunto levando em consideração, negociando e articulando diferentes pontos de vista, objetivos e necessidades.

Além disso, é importante dizer que as pessoas podem trabalhar juntas (no contexto de um grupo ou dupla) sem de fato estarem engajadas em uma atividade de cooperação.

**53. E:** E como é isso na prática? Como as crianças lidam com essa situação de trabalho em dupla e em grupo?

**54. P:** O negocio é que... quando... quando... eu deixo livres para escolher a dupla... eles escolhem sempre os mesmos... então, eu vou sortear... primeiro, eu vou sortear um menino e depois uma menina... porque não gostam de trabalhar menino com menina e sempre ficam em dupla menino

com menino e menina com menina. Então, o que que é que eu faço... primeiro um menino, depois uma menina e forma uma dupla... todo mundo tem que trabalhar com todo mundo.

**Análise dos Turnos 53 e 54:** De acordo com o professor para que as atividades aconteçam em dupla ou em grupo, ele precisa sortear os integrantes das duplas, de forma que meninos trabalhem com meninas. O professor não especificou como as crianças reagem a essa agrupação feita por ele, o que seria importante em função da idade e do momento do desenvolvimento das crianças.

Além disso, o fato de meninos trabalharem com meninos e meninas com meninas, não significa que eles não estejam envolvidos em atividades conjuntas e/ou de cooperação, mas que se agrupam por questões de gênero que podem ser importantes em questão da faixa etária.

Importante sublinhar que no momento em que o professor estabelece como as crianças precisam se agrupar, a possibilidade de cooperar pode aparecer como uma imposição por uma figura de autoridade.

**55. E:** Certo. Na sua sala, existem regras a serem...

**56. P:** Sim.

**57. E:** ...respeitadas pelas crianças?

**58. P:** Sim.

**59. E:** Quais são essas regras?

**60. P:** Respeito, cooperação... e... fazer as atividades... tudo isso é passado no dia da primeira reunião de pais... tá?

**61. E:** Os pais participam nessa definição de regras?

**62. P:** É, porque tem as normas da escola... todo mundo tem que respeitar, tem que ajudar... ninguém aqui é melhor que ninguém... todo mundo é igual, então tem que haver respeito. Aqui, todo mundo está pra aprender... então, errou... você vai consertar... quem vaiou... no começo tem sempre uma vaia, tá? Mas depois de um mês, um mês e meio... aí, todo mundo começa a se conhecer melhor... e a se comportar.

**Análise dos Turnos de 55 a 62:** Neste trecho da entrevista o professor falou sobre as regras da turma. É interessante o fato do professor colocar o respeito e a cooperação como regras arbitrárias definidas por ele e passadas para os pais e para as crianças no começo do ano letivo e de forma assimétrica e unilateral (*'... respeito, cooperação e fazer as atividades... tudo isso é passado no dia da primeira reunião de pais...'*). No caso das crianças, as regras são passadas pela figura do professor. No caso dos pais, as regras são passadas pela instância da escola, representada pelo professor. As regras, para ele, devem ser impostas e não explicadas ou discutidas.

Outra questão que vale a pena apontar é que no início do trecho (turno 60), o professor fala do respeito como regra arbitrária estabelecida por ele, e no final do trecho (turno 62) o professor

específica que após um mês todo mundo conhece as regras e começa ‘... *a se comportar*’. A partir da fala do professor é possível questionar: até que ponto o respeito, para ele, é relacionado à moralidade ou ao controle do comportamento dos alunos? Tudo indica que as regras colocadas pelo professor estão voltadas para o controle do comportamento das crianças e para a manutenção da disciplina, sem menção à questão das relações humanas.

**63. E:** Além disso, tem outras regras? Regras que são para a organização?

**64. P:** Na sala, ninguém tem lugar marcado... Cada um pode sentar no lugar que quiser... no dia da avaliação, eu separo. Agora, todo mundo é livre de escolher onde quer sentar desde que respeite as regras. Tem hora para tudo... tem hora de brincar, tem hora de estudar... Na hora de brincar, é hora de brincar... na hora de bagunçar, é hora de bagunçar... eu também gosto de bagunçar... todo mundo sabe que tem a hora séria... tem a hora séria pra a turma e é pra fazer a coisa certa.

**65. E:** E o que acontece quando uma regra não é respeitada por uma criança?

**66. P:** Normalmente, eu gosto de tirar o que eles gostam de fazer... principalmente os meninos. Os meninos gostam de... jogar futebol na hora do recreio... não respeitou... ele vai ser chamado... eu converso separado... não dou bronca na frente... porque não gosto de expor ninguém... Eu falo ‘olha não foi legal isso de aqui, próxima vai ficar sem recreio’. Repetiu, sai do recreio.

**67. E:** Quando acontece, você não tira o recreio na hora, você...

**68. P:** Não, não, não... às vezes acontece sem querer... Eu falo ‘olha, não foi legal isso de aqui... tá anotado no caderno...’. Eu tenho um caderninho lá, que vou anotando tudo o que aconteceu durante o bimestre pra depois saber o que aconteceu... Aí, se tiver ‘não lembro disso aí...’ ‘olha, tá anotado no caderno...’. Dependendo da gravidade, ele perde 0,2... 0,1 da nota de comportamento. Porque eles têm na avaliação nota de comportamento... tudo o que for fora de contexto, perde nota de comportamento.

**69. E:** Entendi. E como você comunica para as crianças as regras relacionadas com essas questões de comportamento? Você conversa com eles?

**70. P:** No primeiro dia de aula, a gente faz um cartaz parecido com esse de aí ‘As regras da sala de aula’, tá? Tem hora pra ir no banheiro, tem hora pra... o lanche... tudo tem hora, tá? E... respeitar o companheiro, tudo tem uma regra que eles têm que respeitar...

**Análise dos Turnos de 63 a 70:** Neste trecho, o professor continua falando sobre a questão das regras, colocando exemplos específicos de regras relativas à organização da turma, Segundo ele, tudo tem hora certa (ir ao banheiro, lanchar, bagunçar, e até respeitar o colega). Na fala do professor, o respeito aparece novamente como uma regra arbitrária a ser seguida, e não como um princípio que deve reger as interações e relações humanas.

Quando uma regra é desrespeitada, a criança é advertida sobre o que aconteceu e sobre uma possível punição em caso de outra infração. É importante ressaltar dois aspectos específicos da fala

do professor. Primeiro, que ele diz não conversar com as crianças na frente de outras para evitar a exposição e suas possíveis consequências negativas. Segundo, que ele controla o comportamento das crianças através da advertência (conversa) e depois do castigo, como retirada de recreio e pontos negativos a serem subtraídos da nota final de comportamento.

A punição preferencial do professor é tirar o recreio, o que pode ter um efeito maior para inibir o mau comportamento, uma vez que o recreio é o único momento livre das crianças. Sobre isso, o próprio professor aponta, '*Normalmente, eu gosto de tirar o que gostam de fazer...*'. Além da retirada do recreio, o professor controla o comportamento das crianças através da nota de comportamento. Ambas as estratégias se constituem formas de punição que reforçam a obediência à regra (heteronomia), e não a sua compreensão e internalização ativa.

**71. E:** E essas regras podem mudar de acordo com as necessidades do grupo?

**72. P:** Pode acontecer uma coisa e a gente ter que acrescentar uma regra. Normalmente, a gente fala no começo de tudo o que pode acontecer, de todas as regras... mas pode ter que acrescentar alguma coisa.

**73. E:** Que tipo de coisas pode ter que acrescentar?

**74. P:** Se brigar por alguma coisa que não acontece normalmente... tem que acrescentar uma regra pra que isso não aconteça novamente.

**Análise dos Turnos de 71 a 74:** Neste trecho, o professor indica que, geralmente, as regras não mudam de acordo com as necessidades do grupo. Parece que ele procura prever possibilidades e ter regras para tudo. Mas se for preciso, ele acrescenta novas regras, mas não lhe acontece ter de modificar as existentes. Dessa forma, a fala do professor indica que não vê a regra como algo socialmente construído, que pode ser flexível e modificado de acordo com as necessidades do grupo que as usa. As regras são fixas e existem para controlar maus comportamentos.

**75. E:** E quando as crianças brigam, o que você faz?

**76. P:** Normalmente eu chamo... Bom, se acontecer uma briga de dois, eu chamo pra conversar... depois da história tem três versões, né?

**77. E:** Uhum...

**78. P:** Tem três versões, a de um, a do outro, e a verdade, né? Eu converso com todo mundo, aí... venho pra cá, normalmente é nessa sala aqui (se referindo à sala onde aconteceu a entrevista, que era a sala da direção). Se eu tiver que passar a situação pra alguém, é pra a coordenadora ou pra alguém da direção. Normalmente, eu consigo resolver só eu e eles mesmo.

**79. E:** Nesses casos, você abre espaço para que eles conversem sobre a situação?

**80. P:** Normalmente, normalmente... Eu peço pra que cada um deles conte a sua versão da história e que eles mesmos cheguem a um acordo sobre o que aconteceu, pra a gente chegar na verdade da

história. Um deles fala, fala o outro... Eu sempre digo que eu quero saber o que está acontecendo. Normalmente, eu converso muito.

**Análise dos Turnos de 75 a 80:** Neste trecho, o professor especifica quais são as suas intervenções nos momentos de conflito interpessoal entre as crianças. Mais uma vez, ele se coloca como interlocutor (no sentido de ‘a pessoa com quem se conversa’) das crianças, disposto a ouvir todas as ‘versões da história’. A pesquisadora, ao sugerir ‘*Nesses casos, você abre espaço para que eles conversem sobre a situação?*’, pode ter induzido a resposta dele com relação a ‘*...que eles mesmos cheguem a um acordo sobre o que aconteceu, pra a gente chegar na verdade da história*’. Entretanto, ele não especifica como nem se ele ajuda as crianças a procurar formas de resolução do conflito de maneira autônoma e a partir de suas próprias necessidades, mostrando que nem sempre seria preciso a intervenção do adulto. A fala do professor aponta para uma intervenção no sentido de esclarecer o que aconteceu (a ‘*verdade*’) e fazer os encaminhamentos necessários na visão dele: acabar com a situação de conflito ou passar a questão para a direção da escola, como instância de mais autoridade. É interessante o fato do professor conversar com as crianças na sala da direção, segundo ele próprio apontou no turno 78.

**81. E:** Que tipos de conflitos são comuns na turma?

**82. P:** Graças a Deus, na minha turma não tem... É muito... um fala que o outro disse, mas é difícil que tenha um conflito... assim, uma briga mesmo. Tem muita fofquinha, na turma tem muita menina. Que menina faz mais fofoca do que menino! Tem muita menina que diz que fulano está namorando com outro, que o outro disse que aconteceu sei lá o que... é muito mais fofquinha! O que mais acontece é isso... é fofquinha por causa desse negócio de... Graças a Deus, eu nunca tive... um proble... muitos problemas nesse sentido, não. Porque eu falo pra eles ‘Oh! É o seguinte, nós tamos aqui pra estudar. Namorar! Namora lá fora, aqui dentro não’.

**83. E:** O que você acha dos conflitos entre as crianças? Você acha que os conflitos interpessoais podem ser importantes?

**84. P:** Oh! Importantes... pra eles saberem que os problemas existem, né? Nem tudo é um mar de rosas. Eles não estão numa redoma de vida que não vai acontecer nenhum conflito, nenhum problema, tá? O importante é saber que os problemas existem, que podem ser resolvidos, e eles terem confiança nisso e confiar em mim pra resolver o problema. Porque a pior coisa que tem é a pessoa não confiar na gente. Então, eles têm que ver em mim, não o professor, mas o colega que está ali pra ajudar. E eu converso muito, converso com os pais também. Graças a Deus, até hoje não tive nada... assim... problema sério.

**Análise dos Turnos de 81 a 84:** Neste trecho da entrevista, o professor aborda vários aspectos dos conflitos interpessoais que, na sua visão, têm uma conotação negativa e não se constituem possíveis

espaços de desenvolvimento sócio-moral. Falas como *'Graças a Deus, na minha turma não tem...'*, *'Graças a Deus, eu nunca tive... um proble... muitos problemas nesse sentido, não'*, *'Graças a Deus, até hoje não tive nada... assim... problema sério'*, ressaltam a visão negativa que o professor tem dos conflitos, e contradizem a concordância inicial dele (*'Oh! Importantes...'*) diante da sugestão da pesquisadora (*'Você acha que os conflitos interpessoais podem ser importantes?'*).

De acordo com ele, os conflitos (ou problemas) se resolvem, não através de estratégias e habilidades sociais de negociação, mas através da confiança nele, no professor (*'O importante é saber que os problemas existem, que podem ser resolvidos, e eles terem confiança nisso e confiar em mim pra resolver o problema.'*). A criança/aluno, ela tem que confiar no professor, que deve ser visto como um 'colega'. Mais uma vez, a fala do professor indica que ele intervém na situação de conflito, não como mediador, mas como aquele capaz de extrair a 'verdade' das crianças.

Aqui também sugere uma posição um tanto sexista, ao atribuir apenas às meninas as fofocas que geram alguns conflitos em sala de aula.

**Sumário dos Turnos de 85 a 92:** Nesta parte da entrevista, o professor descreve sua relação com as crianças da turma. Segundo ele, tem uma boa relação com as crianças, uma vez que os trata como se fossem seus filhos, na hora de acarinhar, acarinha e na hora de brigar, briga. Também esclarece que não costuma ter dificuldades com as crianças.

**93. E:** Bom, agora eu vou fazer algumas perguntas relacionadas, de forma mais específica, com o tema da pesquisa. A ideia é que você responda de acordo com a sua opinião. Para começar, eu gostaria de saber o que você entende por moral ou moralidade.

**94. P:** Moral... Deixa eu pensar...

**95. E:** Você pode responder de acordo com a sua experiência, com o que você vivência no dia-a-dia.

**96. P:** Eu acho que respeito, educação... Não sei... Moral... tá? É... é difícil dar um conceito disso aí. Eu acho que... o jeito como a pessoa atua no dia-a-dia, no convívio com o outro... Eu acho que nas coisas que a pessoa faz, na forma que ela convive diretamente com o outro há um sentido de moral e de moralidade. Eu acho que moral seria isso. Seria o respeito, a educação, como lidar com as pessoas... Seria isso.

**97. E:** Você acha que a moral está relacionada com o certo e o errado? Dizer que alguma coisa, ou alguma ação, é certa ou errada é sempre uma questão de moralidade?

**98. P:** Bom, o que eu acho certo você pode não achar. Depende de cada um. O que eu acho certo, outra pessoa pode não achar. Depende muito de como cada pessoa vê o mundo, tá? Cada um distingue o que é certo e o que é errado. O que eu acho, você pode achar diferente. Mas eu acho que de forma geral tem algumas coisas que são certas, que quase todo mundo vê como certas, e tem outras que são erradas. Mas isso depende de cada um.

**99. E:** Você poderia citar exemplos de coisas ou de ações que você considera certas e erradas?

**100. P:** Na relação, por exemplo... levar a relação com uma pessoa pra segundas intenções, por exemplo. Eu acho isso imoral, não acho isso legal. Principalmente no meu caso... eu tenho anos de casado... Eu acho que... Graças a Deus, eu nunca tive nenhum problema... nenhum problema assim... Então, eu acho que isso aí é moral também.

**101. E:** Uhum... Você teria outro exemplo? Pode ser um exemplo de algo que você acha certo.

**102. P:** O que eu acho certo... No convívio... eu acho que o respeito... o respeito aos parceiros.

**103. E:** Mais algum exemplo do que você acha certo moralmente?

**104. P:** Acho que o convívio em geral precisa ser bom, com respeito.

**105. E:** Esses exemplos que você deu são certos e errados em todas as circunstâncias?

**106. P:** Acho que tem coisas que sempre... tem coisas que sempre são certas e coisas que sempre são erradas... Às vezes, depende da pessoa... o que um acha certo o outro acha errado.

**Análise dos Turnos de 93 a 106:** Neste trecho da entrevista, foi indagado sobre o conceito de moral do professor. Em um primeiro momento, o professor teve dificuldades para conceituar a moralidade, indicando pouca reflexão sobre o tema. Ao longo de sua fala, a moral aparece relacionada com respeito, educação, formas de lidar e tratar o outro e saber conviver. Quando a pesquisadora insiste em relação ao que seria certo ou errado para ele, destaca a questão da sexualidade, da infidelidade como aspecto importante.

De forma geral, o professor vê a moralidade vinculada a questões de convívio entre as pessoas e não relaciona o conceito de moral com o de ética. Seu discurso é algo contraditório (*‘Mas eu acho que de forma geral tem algumas coisas que são certas, que quase todo mundo vê como certas, e tem outras que são erradas. Mas isso depende de cada um’*). Parece que não tem bem elaborada a questão, pois insiste em que ‘o que é certo para um pode ser errado para outro’, sem maior elaboração. Cabe perguntar até que ponto as questões de convívio apontadas pelo professor não se confundem com convenções sociais.

**107. E:** Certo. E como você acha que a criança desenvolve a ideia do que é certo e errado moralmente?

**108. P:** Isso depende muito da criação da criança, tá? Acho que... isso aí tem que partir dos pais... A gente está aqui pra moldar a criança, tá? A gente mostra pra eles... mas se os pais não tiverem também a... a responsabilidade de mostrar pra a criança o que não pode fazer, o que a escola mostra não serve pra nada, tá? A obrigação é do pai, tá? Ele tem que saber que ele faz parte disso porque, como eu falei, o que um acha certo o outro pode não achar, então tem que mostrar pra ele.

**109. E:** E a escola? Você acha que a escola faz parte desse processo?

**110. P:** Aqui, a gente tem que mostrar pra ele que está num grupo... e como ele tem que agir no grupo dele. Porque aqui é uma coletividade, a casa dele é uma coletividade menor... O que ele faz

lá, o pai acha bonito e aqui está errado... Então, tem que mostrar pra ele que aqui não pode fazer algumas coisas que na casa pode, o pai permite, mas aqui está errado. Aqui não, aqui é uma coletividade. Porque as turmas são muito heterogêneas, as famílias são diferentes... então, ele pode chegar... o coleguinha pode chegar pra ele e falar... 'olha isso aí não está certo'... e se ele vê que ele está errado talvez ele consiga mudar na casa dele, não é? A escola, o papel da escola é esse... mostrar pra eles e assim eles podem mostrar em casa o que está errado. Quer ver um grande exemplo? Os pais que fumam... Eu sou contra o cigarro! Se um pai chega fumando... eu falo 'seu pai fuma?' Aí, a gente vai mostrar pra as crianças que isso dali não está legal. Que que ele vai fazer quando ele chegar em casa? 'Pai, ouvi na aula de ciências que isso aqui não está legal... faz mal...' Então, ele vai tentar passar pra o pai o que a gente está passando pra ele, tá?

**111. E:** Uhum...

**112. P:** Então, tem... tem sempre uma coisinha que a gente pode botar na cabeça dos meninos, que em casa eles vão falar... Cinto de segurança. O pai está lá dirigindo sem cinto de segurança... A gente já falou pra eles... Tem aula de trânsito, tudo... pra mudar o comportamento... Nem sempre chega no pai... mas se um conseguir, aí a gente já teve... já teve uma vitória...

**113. E:** Certo. E o que você acha que participa mais desse processo de construção do que é certo e errado? A escola? A família? Os colegas? Em que ordem de importância você vê essa participação?

**114. P:** Eu acho que não existe o mais importante... O mais importante é você construir isso daí, tá? Não existe... porque o aluno passa comigo cinco horas, passa 19 em casa, tá? Passa mais tempo em casa do que comigo... Se eu conseguir, em cinco horas, mudar um grãozinho de areia na casa dele, onde ele passa 19, a gente já está ganhando com isso, tá? Então, não existe o que é mais importante, existe o trabalho importante para se conseguir um resultado.

**115. E:** Certo. Bom, você acha que existem...

**116. P:** A gente tem que fazer com que a criança vá pra frente... respeitando... fazendo... fazendo as coisas direito... trilhando o caminho do bem... porque detesto criança que faz coisa ruim é diz que não fez nada. Isso... isso é ruim. Então, buscando o caminho do bem, buscando a amizade, tentando montar um grupo gostoso de se conviver, a gente passa cinco horas bem.

**117. E:** Uhum. Você acha que existem diferenças entre regras morais e regras de convenção social?

**118. P:** Regra moral é aquilo que a gente não pode fazer ou que tem que fazer. Uma regra é isso... o que a gente tem que fazer em uma circunstância. E convenção social... não sei... acho que é o que a gente tem que fazer porque... faz parte do que as pessoas costumam fazer.

**Análise dos Turnos de 107 a 118:** Neste trecho, o professor esclarece a sua visão sobre o desenvolvimento moral da criança. Chama a atenção as seguintes questões, indicadas na sua fala:

-A moral aparece relacionada a convenções sociais como 'não fumar' e 'colocar o cinto de segurança'. Ao final do trecho, somente quando instigado pela pesquisadora, é que tenta diferenciar



regras morais de convenções sociais, o que mais uma vez indica não haver elaborado sobre a questão dos conceitos de moral ou de desenvolvimento moral;

-A moral aparece, novamente, relacionada a aspectos que permitem o bom convívio entre as pessoas, como o respeito e a amizade;

-A escola e a família participam no processo de desenvolvimento moral da criança. Entretanto, o papel principal é da família;

-À escola cabe o papel de mostrar o que está certo e errado. Como a criança passa pouco tempo no contexto escolar, a escola não é vista como um espaço de desenvolvimento sócio-moral assim tão importante, e se ensinar um pouquinho já é lucro;

-A criança nunca aparece como sujeito ativo do seu desenvolvimento, pois é sempre o adulto que inculca ideias na cabeça das crianças (*'...tem sempre uma coisinha que a gente pode botar na cabeça dos meninos...'*).

**Sumário dos Turnos 119 e 120:** Nos turnos 119 e 120, o professor fala novamente dos conflitos como problemas, enfatizando assim a sua visão negativa sobre os mesmos.

**121. E:** Certo. Bom, o que é para você desenvolvimento moral?

**122. P:** Respeito... regras... Saber conviver bem com os outros.

**123. E:** Que questões você acha que podem estar relacionadas com o desenvolvimento moral da criança?

**124. P:** Respeito. Regra. Bullying, que agora todo mundo fala... Porque o negocio é o seguinte, o pessoal fala 'ah! botar um apelido...' Mas existe o apelido carinhoso... isso aí não seria bullying. Bullying é quando atrapalha o desenvolvimento da criança. Eu tenho uma aluna que tem oito anos, a mais nova da série. Aí... a gente... a gente chama ela de 'Lulu Gatinha', porque foi o nome dela no Orkut... isso aí foi ela mesma que colocou no Orkut dela 'Lulu Gatinha'. Então, a gente está botando um apelido nela, que não está atrapalhando o desenvolvimento dela. Se ela chegar e falar 'não gosto desse apelido', a gente pára e acabou... Então, tá muito... tá muito na mídia bullying, violência... então, a gente tem que mostrar pra eles que isso existe, mas que a gente não participa disso, tá? A gente brinca muito, a gente... mas brincadeira com respeito, respeitar o colega que o principal. Bom que aqui a gente não tem problema com isso, graças a Deus!

**Análise dos Turnos de 121 a 124:** Neste trecho, o professor fala novamente sobre o desenvolvimento moral, especificando os aspectos que a criança deve desenvolver ou aprender: respeito, regras e bom convívio com os outros. Dessa forma, o professor enfatiza o que já tinha colocado anteriormente sobre a moralidade e esclarece que, na visão dele, a falta de respeito é o aspecto que relacionaria o bullying da moralidade. Nega a existência do bullying entre seus alunos, e não elabora mais sobre a questão.

**125. E:** Para você, o Ensino Fundamental deve considerar o desenvolvimento moral da criança?

**126. P:** Acho que a escola tem que mostrar pra eles o que eles têm que fazer. Mas o pai tem que se responsabilizar. É isso que falei... se a escola faz e o pai não faz, o negocio não anda... Não adianta a escola falar uma coisa e o pai outra, porque eles passam mais tempo com a família.

**127. E:** No seu percurso como professor, você teve algum tipo de formação sobre o desenvolvimento moral da criança?

**128. P:** Formação específica?

**129. E:** Específica ou geral. Você teve a oportunidade de tratar desse tema durante a sua formação?

**130. P:** Especificamente não... a gente vai trabalhando de acordo com o que a gente sabe que é certo. A gente passa pra eles o que é importante pra todos.

**Análise dos Turnos de 125 a 130:** No último trecho da entrevista, o professor ressalta a sua visão sobre o papel da escola no desenvolvimento moral da criança. A escola participa desse desenvolvimento moral mostrando o que a criança tem que fazer, o que é certo e errado. A família é a instância com o papel principal, com a responsabilidade pelo desenvolvimento moral da criança. No entanto, o professor esclarece que nunca teve formação geral ou específica que trata-se do desenvolvimento moral da criança, trabalhando esse tema a partir de sua experiência pessoal. A questão esclarecida pelo professor transparece ao longo da entrevista, reafirmando o fato de que as instituições escolares parecem não se preocupar mesmo com este tipo de desenvolvimento da criança. Adolescente, jovens, ou seja, de seus alunos.

**Sumário dos Turnos de 131 a 133:** Finalização da primeira entrevista semi-estruturada agradecendo a participação e colaboração do professor.

### **Segunda Entrevista Semi-Estruturada (Parte 1)**

Data: 13/02/2012

Horário: 14h35 – 15h25

Tempo total: 45 minutos

**Sumário:** Antes de começar a situação de entrevista, o professor assistiu os primeiros 10 minutos de cada filmagem das duas atividades estruturadas, com o objetivo de relembrar as duas atividades por ele planejadas e realizadas.

**1. E:** Na primeira atividade, você fez várias dinâmicas. Você poderia explicar o que cada uma dessas dinâmicas trabalha em termos de moralidade? Podemos começar com a do emboladão.

**2. P:** Bom, não é que trabalhem diretamente a moralidade tá? Trabalham diretamente o conhecer um ao outro, tá? ...o respeito e... e... a confiança um no outro... você pode ver... não o emboladão, mas no João Bobo a pessoa tem que confiar... você não tem como saber se a outra pessoa vai te segurar ou não.. tá? E isso aí... eles vão adquirindo com o correr do tempo dentro da sala de aula, tá? Um confiar no outro, tá? Um respeitar o outro, tá? Principalmente o menino e a menina por causa de seio... dessas coisas... você pode ver que eles ficavam sem jeito de pegar e tudo, mas o respeito... sempre respeito, tá?

**Análise dos Turnos 1 e 2:** Neste primeiro trecho, o professor fala novamente sobre os objetivos das atividades estruturadas. Da mesma forma que na primeira entrevista, a sua fala indica uma contradição em relação aos objetivos das dinâmicas realizadas na primeira atividade estruturada. Segundo o professor, as dinâmicas realizadas trabalham o respeito e a confiança no outro. Entretanto, no material extraído por ele da internet com as dinâmicas, o objetivo principal das dinâmicas é ‘quebrar o gelo’. O próprio professor concorda com esse objetivo quando especifica: *‘Bom, não é que trabalhem diretamente a moralidade tá? Trabalham diretamente o conhecer um ao outro, tá?...’*. Mas o certo é que as dinâmicas não trabalham este conhecimento um do outro: a primeira, ‘Emboladão’ na prática é mesmo uma brincadeira para quebrar o gelo; já a segunda, o ‘João Bobo’, trabalha sim a confiança, de que o outro não vai deixar a criança cair. Porém, nenhuma das duas trabalha de fato respeito ou conhecimento mútuo, e esta contradição entre o que foi solicitado a ele pela pesquisadora e aquilo que ele selecionou para desenvolver revela claramente o seu desconhecimento acerca do que vem a ser moralidade e do seu desenvolvimento. O fato do professor haver sublinhado a questão dos seios das meninas, em associação com referência aos meninos (*‘Principalmente o menino e a menina por causa de seio... dessas coisas... você pode ver que eles ficavam sem jeito de pegar e tudo...’*) também é interessante, porque o ‘João Bobo’ foi feito com grupos do mesmo sexo, e a questão de uma preocupação com os ‘seios’ das meninas parece ser algo pressuposto por ele.

**Sumário dos Turnos de 3 a 26:** Nesta parte da entrevista, o professor explica outras dinâmicas que, de acordo com ele, podem ser usadas em sala de aula. Dinâmicas aprendidas por ele durante um curso de jogos cooperativos feito na Secretaria de Educação.

**27. E:** Certo. E a segunda atividade que você fez foi sobre os direitos humanos que ficou muito legal. Você costuma trabalhar esse tema com a sua turma?

**28. P:** Sim!

**29. E:** Como você costuma trabalhar esse tema?

**30. P:** Encima do texto dos direitos humanos mesmo... Eu gosto de fazer do mesmo jeito que você viu na atividade... lendo e interpretando o texto... eles vão ler uma parte do texto e depois vão falar

pra o outro... porque não adianta você chegar com o texto em sala de aula e pedir pra eles lerem... eles vão ler, ler, ler e não vai entrar na cabeça. Se eles lêem um item é mais fácil de entrar na cabeça dele do que ler todos, tá? E ele escutando o outro falar desse tema é mais fácil pra ele guardar também do que ele próprio ler...

**31. E:** Você tem outra ideia sobre como trabalhar esse tema em sala de aula? Alguma outra atividade? Outra dinâmica?

**32. P:** Bom, encima disso aí, você pode trabalhar redação, você pode trabalhar desenho, você pode fazer diferentes coisas só encima desse tema... ele pode ler sobre os direitos das crianças e a partir do que ele leu fazer um desenho, uma redação, uma auto-correção... tem várias coisas que você pode fazer encima de um item só...

**33. E:** Sempre com o texto dos direitos como base?

**34. P:** É! Com o texto como base.

**Análise dos Turnos de 27 a 34:** Em relação à segunda atividade estruturada, sobre os direitos humanos, o professor especifica que costuma trabalhar o tema da mesma maneira que aconteceu na atividade: com leitura, interpretação de texto, desenho, redação e auto-correção. Além disso, esclareceu que as crianças fazem tudo isso em conjunto porque quando eles leem juntos *'...é mais fácil de entrar na cabeça...'*.

De forma geral, a fala do professor indica que, na segunda atividade estruturada, prevaleceram objetivos acadêmicos. Os objetivos pautados para a atividade estruturada ficaram em segundo plano, uma vez que a atividade foi planejada e conduzida a partir das orientações para objetivos do professor: fazer uma atividade de leitura e escrita acadêmica sobre temas relacionados à moralidade. A necessidade do debate e discussão desses temas, tão essencial ao desenvolvimento moral, nem sequer foi mencionada (ou considerada na prática, no momento da atividade) pelo professor.

**35. E:** Certo. E na entrevista anterior, você explicou que as crianças têm direito e deveres, né?

**36. P:** Certo... Todo mundo tem.

**37. E:** E no caso das crianças, quais são os direitos e deveres que você acha que a criança tem?

**38. P:** Oh, a primeira coisa que eu falo pra os alunos... é que a constituição disse que eles têm... que o estado tem a obrigação de dar escola pra eles, tá? Esse é um direito que eles têm, né? E encima desse direito que eles têm qual é a obrigação deles? Ir na escola, e o pai mandar pra a escola... Porque se a lei for cumprida a risca, ia ter muita gente presa, porque filho fora da escola, a pessoa teria que estar presa... até os 14 anos é obrigação do estado e um direito do aluno. Só que... cobrar é fácil, você manter seu filho na escola é uma obrigação sua. Então, é o primeiro item que eu trabalho com eles, tá? Explico pra eles o que que é a constituição, o que que é lei, o que que é direito, tá? Porque a gente vê muito se cobrar as coisas... A gente vê muito na televisão a gente

combrando... Ah, porque a saúde está uma porcaria! Porque o transporte está uma porcaria! Mas quando tem alguma coisa, primeira coisa que eles fazem é queimar o ônibus! Se você queima o que está ruim... vai ficar pior, não vai? Então, isso é o que eu falo pra eles: “Vocês têm que cobrar, mas com responsabilidade! Tá? Eu estou aqui pra ensinar vocês, educação tem que trazer de casa. Ou seja, a minha obrigação é ensinar. E a obrigação de vocês é vir pra escola”. Essa é a primeira coisa que eu falo no primeiro dia de aula... porque me cobrar é fácil, mas eles têm que dar o retorno, da mesma forma que eles têm que dar o retorno pra os pais deles.

**39. E:** E por exemplo, quando você conversa com eles sobre esse tema dos direitos e dos deveres você usa exemplos da vida cotidiana? Exemplos como esse que você deu do transporte, etc.?

**40. P:** Falo, falo... porque a melhor coisa que tem é você falar do que eles fazem e do que eles vêem... não adianta a gente... até na hora de falar com os pais mesmo... não adianta a gente usar termos técnicos... porque não vai adiantar nada! Se a gente não mostra o dia-a-dia da pessoa, aquilo que aconteceu, aquela briga que teve, a confusão que teve lá em São Paulo... aquilo que eles viram na televisão... a gente tem que mostrar e falar daquilo que eles estão vendo na televisão porque a mídia hoje é muito forte, tá? Então, eu adoro ler jornal... então eu pego muita coisa e incentivo eles a ler jornal e trazer alguma coisa pra sala de aula, tá? Um dos trabalhos que eu faço durante o ano, eu marco um dia e falo: Oh moçada! Todo mundo vai ver o jornal nacional porque amanhã a gente vai discutir sobre o jornal nacional.

**41. E:** E eles participam da atividade?

**42. P:** Um o outro não porque fazem outras coisas... Ah, eu faço escolinha disso, eu faço outra atividade... então, não vou prejudicar ninguém por causa disso. Mas a maioria vê e discute. Eu tenho outro projeto que executo sempre que é ‘O Jornal Mural’.

**43. E:** ‘O Jornal Mural’?

**44. P:** ‘O Jornal Mural’... No domingo, todo mundo lê o jornal no domingo. Então, você vai ler o jornal no domingo e vai recortar a reportagem que você achar mais interessante e vai trazer... Aí, ele vai apresentar aquilo ali. Qual foi a reportagem que você achou legal? Ah, o jogo de futebol, sei lá o que... Então, ele vai lá na frente, explica o que ele entendeu da reportagem, e se tiver alguém que quiser perguntar alguma coisa pergunta. Depois, ele vai colocar aquela reportagem no mural.

**Análise dos Turnos de 35 a 44:** Neste trecho da entrevista, o professor foi questionado sobre a importância da segunda atividade estruturada, já apontada por ele na primeira entrevista. Segundo o professor, selecionou o tema dos direitos humanos porque é importante que as crianças conheçam seus direitos e deveres. Entretanto, os direitos e deveres que as crianças têm, na visão do professor, não mantêm quase relação com os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A fala do professor acaba enfatizando a importância de comparecer à escola (frequência), sendo isso uma responsabilidade da criança e da família.

Além disso, o professor descreve outras atividades que usa para trabalhar questões relativas aos direitos e deveres: discutir o jornal nacional, e confeccionar o jornal mural. A descrição do professor indica que nessas atividades prevalecem objetivos acadêmicos (incentivo à leitura e compreensão da reportagem lida), e a questão dos direitos, deveres e outras questões de ordem moral ficam em segundo plano mais uma vez.

**Sumário dos Turnos de 45 a 50:** Nos turnos de 45 a 50, o professor explica a importância acadêmica das atividades do trecho anterior. De acordo com ele, atividades como a “O Jornal Mural” são importantes porque incentivam a leitura. Hoje em dia, as crianças procuram tudo fácil pela internet, copiando e colando as informações.

Além disso, a fala do professor neste trecho ressalta a análise do trecho anterior. Nas atividades onde diz trabalhar questões relativas aos direitos e deveres prevalecem objetivos acadêmicos.

**51. E:** Certo. E você disse que você faz essas atividades no dia com eles. Como você faz essas atividades? Em duplas? Em grupos? Quando você costuma trabalhar em duplas, por exemplo?

**52. P:** Em algumas atividades de sala de aula, eu coloco eles pra trabalharem em dupla. Você sabe que jeitos diferentes de falar e fazer uma mesma coisa faz diferença e é importante pra eles. Então, eu gosto de pegar o mais esperto e colocar com outro que esteja com um pouco de dificuldade. Porque eu expliquei aquilo de ali, mas o outro entendeu e vai explicar de outro jeito. Então, ele pode entender também. Alguns conteúdos que a gente vê dentro de sala de aula, eu boto eles pra fazerem em dupla.

**53. E:** Tem algum conteúdo específico que você costuma trabalhar em dupla? O que você acha importante trabalhar em dupla?

**54. P:** Matemática, tem alguns conteúdos e algumas atividades de matemática que eles podem fazer em dupla. Eu não digo português porque português tem muita interpretação e o que um interpreta de uma forma pode ser o mesmo que o outro interpreta só que de uma maneira diferente. Eu gosto muito de colocar as atividades de matemática em dupla porque, às vezes, a maneira do outro explicar ajuda e eles entendem mais de aquele conteúdo.

**55. E:** E nessas atividades em dupla você acha interessante que meninas e meninos trabalhem juntos?

**56. P:** Sim, porque eles estão numa fase que tem o clube do ‘Bolinha’ e o clube da ‘Luluzinha’, Se você for no refeitório na hora do lanche, você vai ver que as meninas estão de um lado e os meninos estão de outro. Eu tenho que juntar todo mundo, poxa! Eles têm que se juntar e fazer as coisas juntos porque eles são da mesma turma e eles têm que aprender a conviver e a se dar bem um com o outro.

**57. E:** E eles aceitam?

**58. P:** Aceitam. Eu tenho uma maneira de mandar... meu jeito de mandar é um pouquinho mais enérgico... então, eles não reclamam não. Eles não reclamam e acabam se juntando.

**59. E:** Sim, e na hora de fazer as atividades, eles fazem?

**60. P:** Fazem, fazem... Aí fica até melhor porque muitas vezes eles ficam até conversando. Às vezes, eu tenho até que pedir que eles parem de conversar e façam a atividade... (risos).

**Análise dos Turnos de 51 a 60:** Neste trecho da entrevista, o professor explica a forma como acontecem as atividades do dia-a-dia. Como em trechos anteriores, coloca que é ele quem seleciona as duplas ou grupos que vão trabalhar juntos, independentemente das preferências das crianças. O fato do professor direcionar a organização dos grupos de trabalho se deve à necessidade de que todos trabalhem juntos e convivam bem : *‘Eles têm que se juntar e fazer as coisas juntos porque eles são da mesma turma e eles têm que aprender a conviver e a se dar bem um com o outro’*. Quanto a trabalhar em dupla, sublinha o papel da mediação do colega para auxiliar na aprendizagem de conteúdos, e nada refere em relação a questões de relacionamento e, muito menos, de moralidade.

É importante assinalar que o próprio professor descreve a sua forma de intervir nas questões do dia-a-dia como uma forma mais *‘enérgica’* que não deixa espaço para que as crianças se coloquem de maneira contrária. A fala do professor indica uma relação assimétrica ou autoritária entre ele e as crianças da turma no contexto das atividades diárias.

**61. E:** Certo. Bom, no dia-a-dia, você faz uma avaliação de comportamento, não é?

**62. P:** Faço.

**63. E:** Essa avaliação tem uma nota? Como funciona essa avaliação?

**64. P:** A minha prova só vale seis, tá? Porque a prova é uma avaliação que é feita num dia. Se o menino levantou e pisou no rabo do gato e levou uma surra, vai chegar aqui e vai fazer uma péssima prova, não vai?

**65. E:** Uhum.

**66. P:** Então, a minha prova só vale seis. Ele não vai ser penalizado por um dia. O bimestre tem 50... e os outros 49? Então, eu faço o seguinte... Minha prova vale seis; um ponto é o comportamento; um ponto é a frequência, porque se deixar solto eles faltam e aí perdem muito do conteúdo e das atividades que a gente faz em sala de aula, não pode deixar solto; um ponto é o caderno, porque eles estão numa época de tentar se organizar mais, então, no dia da prova eu olho o caderno e vejo se está com o cabeçalho direitinho, se a letra está legal, se fez... se está com o caderno completo... e o outro são os exercícios que eu faço durante o bimestre. Então, se o aluno, durante esses outros 49 dias fez todas as atividades, está com o caderno direitinho e não faltou muito... ele... ele vai ser bonificado pela assiduidade, pelo caderno, pelos exercícios. O aluno que

tiver essa bonificação de três pontos, com certeza ele vai ter menos problema com a nota, ele vai ter menos risco de tirar uma nota baixa.

**67. E:** E no caso do comportamento? Como funciona a avaliação do comportamento?

**68. P:** Oh, eu tenho uma planilha onde eu vou anotando... Ele pode ter até cinco anotações no bimestre, brigou, falou palavrão, essas coisas... porque na sala eu não admito... palavrões, tá? Apelido... depende... porque tem o apelido pejorativo e tem o apelido carinhoso, que não denigre a imagem da pessoa. Então, eu não gosto de boné dentro da sala de aula porque eu gosto de olhar no olho da pessoa, o boné tampa e não tem jeito de olhar no olho da pessoa, você sabe quando a pessoa tá mentindo olhando no olho dela.

**69. E:** Certo. Você fala sobre essas regras em sala de aula?

**70. P:** Falo, falo no primeiro dia de aula. Oh, outra coisa que eu não gosto na sala de aula: chiclete. Porque você tá falando com a pessoa e a pessoa tá (fez o barulho de alguém mastigando chiclete). Oh! Dá uma agonia tão grande!

**71. E:** Eles sabem isso também?

**72. P:** Sabem, eles sabem isso também. Tanto que na hora do recreio eles mascam chiclete, mas na sala de aula não. Eles sabem que eles podem na hora do recreio, mas não na sala. Porque é chato você falar com a pessoa e a pessoa (fez o barulho de alguém mastigando chiclete)... e a pessoa mastigando! Tudo... todas as regras são passadas no primeiro dia de aula!

**73. E:** E no caso, se a criança está com um chiclete, como você faz? Você anota?

**74. P:** Bom, ele tem a chance de... de eu olhar e ele saber que eu estou olhando... se não eu vou lá e anoto na minha planilha.

**75. E:** E depois que você anota o que acontece? Ele perde ponto?

**76. P:** Uma anotação é 0,2, mais uma anotação perde mais 0,2 até completar o ponto. Se ele tiver cinco anotações, ele perde um ponto.

**77. E:** E vamos supor, se no próximo bimestre ele não tiver nenhuma anotação, ele ganha o ponto novamente?

**78. P:** Eles têm um ponto de comportamento por cada bimestre. Eles começam o bimestre com um ponto, a cada anotação, eles vão perdendo 0,2... mas eles começam o bimestre com o ponto. Ele só vai diminuindo a cada anotação.

**79. E:** Entendi... mas se ele melhorar durante o bimestre?

**80. P:** Não, se ele perder 0,2, ele não recupera... Acabou o bimestre... começa tudo de novo... ele tem o ponto e vai diminuindo a cada anotação.

**81. E:** Certo. E isso funciona?

**82. P:** Funciona! Funciona! O aluno chega aqui no começo do ano com boné, com chiclete... e eu já aviso no primeiro dia de aula... eles começam perder ponto e isso tudo vai mudando. No segundo bimestre eu não preciso falar mais... às vezes eu só olho e eles já sabem o que eu estou olhando... não precisa nem falar... Tem dias que eles chegam aqui com o chiclete e já passam na



lixeira e jogam fora. Eu explico que isso faz mal pra o estômago... que enquanto ele está com o chiclete na boca o cérebro recebe uma mensagem de que ele vai engolir alguma coisa... explico o que acontece se ele não engolir, falo do suco gástrico... explico tudo direitinho pra eles... quando chega o conteúdo do sistema digestório eu explico de novo... Alguns já nem mascam chiclete... eu boto terror... eu boto terror... (risos).

**83. E:** E tem alguma diferença do primeiro para o segundo bimestre em termos de comportamento?

**84. P:** Muito... até no desenvolvimento deles... eu faço até elogios... porque quando eles saem da sala, eles já botam a cadeira embaixo da mesa... Eu falo todas essas coisas pra eles... Se na casa eles podem deixar as coisas de qualquer jeito, aqui não... aqui eles chegam e está tudo organizado... então, tem que deixar tudo organizado também... a cadeira debaixo da mesa, sem lixo espalhado...

**Análise dos Turnos de 61 a 84:** Neste trecho da entrevista, o professor explica como acontece a avaliação de comportamento em sala de aula. Segundo a sua explicação, essa avaliação é feita a partir das regras passadas por ele no primeiro dia de aula:

- Não brigar;
- Não falar palavrão;
- Não colocar apelido pejorativo nos outros;
- Não mastigar chiclete em sala;
- Não usar boné em sala.

Através de sua fala, o professor comunica e metacomunica a importância que essas regras têm para ele. Falas como *'...porque na sala eu não admito... palavrões, tá?'* e *'...outra coisa que eu não gosto na sala de aula: chiclete... Oh! Dá uma agonia tão grande!'*, indicam que algumas das questões de comportamento que o professor avalia estão relacionadas com suas próprias crenças e preferências, sendo elaboradas e colocadas para as crianças sem sua participação efetiva: *'tudo... todas as regras são passadas no primeiro dia de aula!'*.

As regras que se relacionam com a moralidade, uma vez que se encaminham para o cuidado e respeito com o outro, não têm destaque na fala do professor, aparecendo como regras menos importantes.

De acordo com o professor, o controle do comportamento dos alunos através da avaliação/nota de comportamento *'Funciona! Funciona! O aluno chega aqui no começo do ano com boné, com chiclete... e eu já aviso no primeiro dia de aula... eles começam perder ponto e isso tudo vai mudando...'*. Além da nota como punição, o professor controla o comportamento das crianças usando elogios (reforços positivos) para engajar as crianças na organização do ambiente e rotina escolar, que parece ser um aspecto significativo para a prática pedagógica do professor.

**85. E:** E já você teve alguma turma ou alguma criança mais difícil nesse sentido?

**86. P:** Não, não... Graças a Deus eu nunca tive problemas com as minhas turmas, até porque eu deixo claro tudo... Às vezes, um puxa o outro... quando um sai e deixa a cadeira fora do lugar, o outro fala: 'coloca a cadeira debaixo porque ele vai mandar você voltar'. Eles se policiam...

**87. E:** Eles se policiam e acabam um falando para o outro...

**88. P:** É, um fala pra o outro e acaba pegando...

**Análise dos Turnos de 85 a 88:** Neste trecho, o professor indica, novamente, a importância que tem para ele a organização e controle da turma, assim como a ausência de situações que possam ser consideradas 'problemas'.

Além disso, exemplifica como os reforços usados por ele (através da avaliação/nota de comportamento e dos elogios) levam a mudanças efetivas no comportamento das crianças, que começam a se controlar entre elas. O termo 'policiar' é aqui especialmente relevante.

Importante assinalar que a fala das crianças '*coloca a cadeira debaixo porque ele (professor) vai mandar você voltar*' indica que a motivação pela organização e cumprimento das regras estabelecidas não é uma motivação intrínseca, mas ancorada em motivos externos que podem levar a formação de hábitos, mas não necessariamente à internalização de crenças e valores.

**89. E:** Certo. E além dessas questões que você coloca para eles: não usar o boné, não mastigar chiclete... tem outras regras?

**90. P:** Tem, tem várias regras que são importantes... porque se deixar tudo muito solto as coisas não funcionam... Como eu te disse... não admito palavrão, nem apelido pejorativo, não sai da sala de aula sem falar comigo... a gente tem horário pra ir no banheiro... essas coisas que são importantes pra que eles se organizem e saibam o que eles têm que fazer... se deixar do jeito que eles chegam no começo do ano... todo mundo quer fazer o que quer... e eu falo pra eles... aqui eles vem pra aprender, pra estudar... a gente tem que fazer as atividades e tem que se dar bem um com outro. Se na casa fala palavrão... isso é lá na casa deles, aqui não fala palavrão, não.

**91. E:** Certo. Você poderia organizar essas regras por ordem de importância?

**92. P:** Bom... eu acho que todas elas são importantes... como eu te disse... Não falar palavrão e não botar apelido pejorativo no outro são fundamentais... a gente não vai falando palavrão por aí... E o apelido é uma coisa que dá muita confusão... se você chama o outro do jeito que ele não quer... isso dá confusão na certa... Então, tem que falar, tem que explicar pra eles e não deixar acontecer.

**93. E:** Tem outras regras?

**94. P:** Oh, respeitar o outro não falando alto, conversando na hora certa... porque dentro da sala a gente tem hora pra tudo... tem a hora séria, tem a hora que eu brinco, porque eu brinco muito com eles... tá? Mas, respeitar o outro quando o outro está fazendo uma atividade, ficando em silêncio, falando baixinho, para não atrapalhar o outro. Na hora que for perguntar as coisas pedir a palavra, levantar a mão. Não adianta eu falar e 25 falar ao mesmo tempo porque eu não vou entender nada...

Ainda mais que eu já tenho problema de audição... com 25 falando ao mesmo tempo, aí que eu me perco... Então, quer falar, levanta a mão... quer ir no banheiro, venha e peça... não é levantar e sair... porque aí eu fico perdido também. A gente tem hora pra ir no banheiro, a gente tem hora pra tomar água. Então, quem quiser ir no banheiro pode ir, mas tem que pedir... tá? Respeitar os funcionários da escola, quando estiver chegando e saindo. Respeitar o ambiente de sala de aula... não é, “Ah porque tem gente pra limpar então vou jogar papel no chão...” Não é assim, não... Em casa você também tem quem limpe, mas não é por isso que vai jogar as coisas no chão, você joga na lixeira também... tá? Deixa eu ver... outra regar... Fazer as atividades! As atividades têm que ser feitas porque isso é cobrado.

**Análise dos Turnos de 89 a 94:** Neste trecho da entrevista, o professor foi questionado novamente sobre o tipo de regras estabelecidas em sala de aula. Novamente, a fala do professor indica que as regras são importantes em função da organização do ambiente, do controle disciplinar e da rotina pedagógica: *‘porque se deixar tudo muito solto as coisas não funcionam’*, *‘...essas coisas que são importantes pra que eles se organizem e saibam o que eles têm que fazer...’*.

Como no trecho dos turnos de 61 a 84, as regras que o professor enfatiza não estão relacionadas com a moralidade, são regras voltadas para a organização e partem das crenças, preferências e orientações para objetivos do professor. As regras que podem estar relacionadas com a moral, e especificamente com uma atitude de cuidado em relação ao outro, são colocadas pelo professor desde a perspectiva das convenções sociais e desconexas da noção de moralidade. Exemplos disso aparecem nas seguintes falas do professor: *‘...respeitar o outro não falando alto, conversando na hora certa...’*, *‘respeitar o outro quando o outro está fazendo uma atividade, ficando em silêncio, falando baixinho, para não atrapalhar o outro’*. Fica aqui a questão: como será que ele se posiciona quando uma criança quer ajudar o outro? E quando não quer?

Além disso, o professor explica que a regra de não colocar apelido pejorativo no outro é fundamental porque *‘o apelido é uma coisa que dá muita confusão... se você chama o outro do jeito que ele não quer... isso dá confusão na certa’*. Uma regra que, sem dúvida, pode ser abordada desde a perspectiva da moralidade é abordada desde a perspectiva da disciplina. Não faz qualquer referência a como a criança humilhada pode sofrer. A orientação para objetivos do professor parece se concentrar na eliminação de qualquer tipo de confusão ou conflito, e não a promover a internalização de crenças e valores sócio-morais e pró-sociais, por parte das crianças.

Neste trecho é importante sinalizar as regras apontadas pelo professor, uma vez que elas são fundamentais para o nosso estudo:

- Não falar palavrão;
- Não colocar apelido pejorativo;
- Não sair da sala sem falar com o professor;
- Ir no banheiro no horário estabelecido;

- Respeitar o outro não falando alto, conversando na hora certa;
- Respeitar o outro quando o outro está fazendo uma atividade, ficando em silêncio, falando baixinho;
- Respeitar os funcionários da escola, quando estiver chegando e saindo;
- Fazer as atividades.

Por último, é fundamental lembrar que este trecho faz parte da segunda entrevista realizada em outro ano letivo e com o professor trabalhando com outro grupo de crianças. Mesmo com a passagem do tempo e com a mudança de turma, as regras abordadas pelo professor são praticamente as mesmas que ele apontou na primeira entrevista (análise dos turnos de 63 a 70), indicando que as regras não são estabelecidas em função das necessidades e peculiaridades da turma. São regras já concebidas e estabelecidas a priori pelo professor.

**95. E:** Tem conflitos entre as crianças quando alguma dessas regras não é respeitada?

**96. P:** Não, na minha turma não tem muito conflito... eles já sabem o que têm que fazer... assim, mais conflitos de fofocas... essas coisas que eles inventam...

**97. E:** Certo. E o que você entende por conflito?

**98. P:** Conflito... Eu acho que é mais quando eles se desentendem... Às vezes é porque um falou de um jeito e o outro não gostou, fofoca... Mas é mais isso, quando eles se desentendem... Na minha turma não tem muito isso, até porque eles são maiores... na turma dos pequenos eu acho que tem mais.

**99. E:** E para você existe algum conflito que possa ser positivo?

**100. P:** É... é importante que eles tenham conflitos porque os problemas existem... e a gente só sabe lidar com os problemas quando tem, né? Então, eu acho que é positivo... assim, é positivo que eles saibam resolver o problema, se eles não conseguem então têm que chamar a gente pra resolver... Agora, nós temos crianças com muitas questões diferentes. A gente tem meninos que são filhos de pais separados, tem quem não mora com os pais, mora com a tia, com a avó... Então, tem esses conflitos entre as próprias famílias... A gente tenta, ao máximo, fazer com que eles fiquem do lado de fora da sala, e que a sala seja um espaço o mais agradável possível... Tem até menino que pergunta: 'Por que a gente não estuda sábado e domingo?' Eu falo: 'Oh! Vocês querem matar o professor!' Eles gostam de vir pra a escola. E muitas vezes quando eles gostam de vir pra a escola é porque algum problema eles têm em casa. Porque menino nessa idade não quer vir pra a escola. Então, a gente tem que fazer primeiro a cabeça daquele menino pra deixar os problemas do lado de fora da sala. Quando a gente consegue deixar os problemas do lado de fora, dentro da sala eles desenvolvem. Então, tem que ficar preocupado com o que está acontecendo fora da sala. Se for o caso, a gente encaminha pra a psicóloga... a psicóloga bate um papo com o menino, tá? O ano passado, eu tive um aluno que o pai estava preso. O menino tem 10 anos e o pai está preso há cinco... Pô... como que vai ser o desenvolvimento dessa criança? Então, eu tenho que fazer, ao

máximo, com que esse problema dele fique de fora da sala. Porque se ele trazer o problema dele pra dentro da sala não dá certo.

**101. E:** Uhum. E como você faz quando eles brigam entre eles?

**102. P:** Eu converso muito com eles. Eu detesto briga, detesto discussão... Então, converso muito com eles, explico que não é pra brigar, não é pra ficar um discutindo com o outro... eles têm que se entender de alguma forma.

**103. E:** E eles brigam? Brigam por alguma coisa específica?

**104. P:** Eles brigam mais quando é assunto de futebol, de brincadeira... Oh, amanhã mesmo eu vou jogar bola com eles... com certeza vai rolar alguma discussão porque todo mundo quer ganhar... aí vai ter que conversar... Eu começo falando que não pode brigar... Tem que falar antes, né?

**105. E:** E como eles reagem diante da conversa?

**106. P:** Não, tranquilo. Geralmente a gente conversa numa boa... Eu falo com eles, explico o que aconteceu, peço pra resolver de outra forma... Nunca tive que levar ninguém pra a direção... Porque se a gente não resolver, aí tem que levar eles pra direção, porque eu não posso responder por tudo. Aí, leva pra a direção e é a direção que vai resolver.

**107. E:** E o que que acontece na direção? A diretora conversa?

**108. P:** Conversa, conversa com eles e se for o caso chama os pais, porque às vezes eles brigam porque aprenderam isso em casa... Então os pais têm que saber... e têm que educar o filho de outro jeito, né? Se for o caso de dar um advertência, dá uma advertência... E se ele levar uma advertência, a nota de comportamento dele vai cair... Eu vou anotar, e vou tirar ponto pela advertência que ele levou...

**109. E:** Então, isso também conta na nota de comportamento?

**110. P:** Conta, conta... Tudo o que ele fizer de errado no ambiente da escola conta... Se ele desrespeitar um funcionário da escola, se ele xingar alguém na hora do recreio...

**111. E:** Então, a nota de comportamento não é só para o que eles fazem em sala de aula?

**112. P:** Não, é no ambiente da escola e fora da escola também... Se eu sair aqui, e ver um aluno meu atacando pedra em alguém ou numa janela... eu vou chamar a atenção, vou conversar com ele e vou tirar nota de comportamento... Não é porque está fora da escola que eu vou deixar de lado. Eu não posso fazer isso! No final das contas, eu sou um educador!

**Análise dos Turnos de 95 a 112:** Neste trecho da entrevista, surge novamente a visão negativa do conflito, em falas como *‘não, na minha turma não tem muito conflito... eles já sabem o que têm que fazer’*. Além disso, parece que o conflito interpessoal pode ser eliminado ou evitado seguindo um conjunto de regras organizativas.

Como em trechos da primeira entrevista (análise dos turnos de 81 a 84), o professor se refere ao conflito como ‘problemas’ que podem surgir na vida pessoal e/ou familiar das crianças. A fala do professor indica que esses ‘problemas’ não são responsabilidade da escola, devendo ficar *‘do lado*

*de fora da sala*’, porque *‘quando a gente consegue deixar os problemas do lado de fora, dentro da sala eles desenvolvem*’. Caso seja necessária uma intervenção nesse tipo de questão, cabe um encaminhamento para a psicóloga. Obviamente, o encaminhamento psicológico de determinadas questões é adequado e desejável para o bem-estar da criança. Entretanto, a escola, como contexto de aprendizagem e desenvolvimento, não pode nem deve dar as costas para questões afetivas, uma vez que o aprendiz é um ser indivisível que se coloca como um todo no seu ato de aprender e se desenvolver.

Também é importante assinalar que, neste trecho, o professor se coloca desde uma perspectiva emocional em relação ao conflito, esclarecendo que ele detesta briga e discussão. Na visão dele, o conflito é uma situação de desentendimento que deve ser evitada a partir de regras claras como *‘Não é pra brigar, não é pra ficar um discutindo com o outro*’.

Novamente, as formas de intervenção nas situações de conflito descritas pelo professor apontam para a punição, o controle do comportamento, e o encaminhamento da situação para a direção como instância de maior autoridade. A conversa surge no sentido de esclarecer e colocar regras claras para que as crianças resolvam de outra forma. É importante ressaltar que o professor coloca as regras antes que a situação de conflito aconteça (*‘Eu começo falando que não pode brigar... Tem que falar antes, né?’*) no sentido de evitá-lo.

No final do trecho (turno 112), o professor exemplifica como ele intervém desde as perspectivas do controle do comportamento e da disciplina em situações que podem ser importantes para a construção de crenças e valores morais.

**Sumário dos Turnos 113 e 114:** Neste trecho foi finalizado o primeiro momento da segunda entrevista.

### **Segunda Entrevista Semi-Estruturada (Parte 2)**

Data: 23/02/2012

Horário: 15h05 – 15h40

Tempo total: 30 minutos

**1. E:** Bom... na primeira entrevista, nós falamos sobre vários temas e agora eu gostaria de retomar alguns desses temas. A gente conversou um pouco sobre moralidade, né? Você poderia dar alguns exemplos de situações certas e erradas moralmente? Situações do dia-a-dia da escola... O que você acha que é certo moralmente e errado moralmente?

**2. P:** Bom... aqui a gente não lida com coisas assim... erradas... Não sei... o que você quer dizer com errado moralmente? Que exemplos você colocaria?

**3. E:** Bom, se eu falar vou acabar interferindo na sua resposta... vou colocar um exemplo de uma das questões que já você falou... Por exemplo, se você acha que respeitar o outro é certo moralmente, por lógica, uma situação de desrespeito seria errada moralmente, não é?

**4. P:** É... Bom, eu acho que uma coisa errada moralmente seria o menino ir no banheiro e acabar entrando no banheiro das meninas... Isso é errado, certo? Tanto na escola como fora da escola, porque não é por aí... Deixa eu ver... a menina está passando e o menino vai e belisca a menina... tá errado também! Já fazer um elogio eu não acho...

**5. E:** Isso estaria certo?

**6. P:** É, fazer um elogio seria o certo.

**Análise dos Turnos de 1 a 6:** Neste trecho aparecem indicadores já analisados na primeira entrevista. Em primeiro lugar, o professor sente dificuldade na hora de abordar o tema ou conceito de moral, seja de forma direta (pergunta sobre o conceito de moralidade) ou indireta (solicitação de exemplos de situações certas ou erradas moralmente). Em segundo lugar, o professor aborda o tema da moralidade desde a perspectiva da sexualidade. Da mesma forma que na primeira entrevista (trecho dos turnos 93 a 106), os exemplos de coisas ou de ações certas e erradas moralmente são exemplos vinculados à sexualidade. A fala do professor, mais uma vez, indica que a sua visão de moral está fortemente relacionada a esse tema.

**7. E:** Bom, a gente também falou sobre autonomia. Como você define autonomia? Você acha que ela pode ser promovida?

**8. P:** Bom, eles chegam pra mim muito dependentes. Eu gosto sempre de pegar a turma dos maiores... eu não gosto de pegar a turma dos pequeninhos... pequeninhos, eu vou lá brinco com eles e depois vou embora... Eles chegam muito dependentes e com aquela ideia de tio... e eu falo pra eles: 'Oh! Eu só tenho dois sobrinhos, um mora em Brasília e o outro mora no Rio. Aqui dentro eu sou professor'. Então...

**9. E:** Uhum. Você sempre trabalha com a turma dos maiores?

**10. P:** Sempre. Eu assim, desse jeito, com a turma dos menores não dá certo. Só naquele filme do Schwarzenegger... aquele do jardim da infância... (risos). Eles chegam muito dependentes, chamando de tio e tia... mas se chegam numa quinta série chamando de tio e tia os outros vão gozar da cara deles. Chegam numa sala com 35 e chama 'tio!' Os outros vão rir da cara dele... E tem que mostrar pra eles que eles também podem fazer... não é a toda hora 'Professor! Como que faz isso de aqui?'. Se eu chegar e falar pra eles 'isso se faz assim e assim...', eu vou dar de mão beijada pra eles... eu não posso dar o peixe... eu tenho que dar a vara de pescar e mostrar pra eles como é que pesca. Leia aí o que está pedindo... aí, eles lêem... que que tá pedindo? Pronto! Não tem mais que responder, já você respondeu o que você queria perguntar... Eu tenho que mostrar pra eles... Autonomia, tem que mostrar pra eles o que eles podem fazer e eles têm que fazer sozinhos, têm que

participar e fazer as coisas... não precisa do professor o tempo todo na sala, dizendo o que eles têm que fazer... ‘faça assim, faça assado...’ Se deixar, eles perguntam tudo, sempre querem que a gente diga o que eles têm que fazer... ‘Professor! Eu posso escrever com a caneta preta?’ Pode! A única caneta que eu não gosto que eles usem é a caneta vermelha, porque a vermelha já dá a ideia de correção... Então: ‘Pode usar a caneta verde? Pode!’, ‘Pode usar a caneta roxa? Pode!’, ‘Pode usar a caneta azul? Pode!’... ‘O caderno não é seu?!’ Eu dou uma autonomia pra você fazer o que você quer, do jeito que você quer... Cada dia de uma cor se você quiser... só não pode deixar que nem um carnaval...

**Análise dos Turnos de 7 a 10:** Neste trecho, o professor fala sobre o conceito de autonomia, indicando que a sua visão sobre o mesmo está relacionada, em primeiro lugar, com a independência da criança em relação ao adulto, no âmbito das atividades cotidianas. O professor começa falando sobre as diferenças entre as crianças mais velhas (mais autônomas em função da idade) e as crianças ‘pequenininhas’ (mais dependentes do adulto).

Além disso, o professor fala do conceito de autonomia como a possibilidade de cada um fazer as coisas da maneira que quer. No caso da criança/aluno, essa possibilidade é propiciada pelo adulto ou professor. Entretanto, os exemplos que o professor coloca, para ilustrar a importância de abrir o espaço para que a criança seja mais autônoma, são exemplos que se referem à possibilidade da criança tomar decisões sobre questões que podem ser pouco significativas em nível pessoal. Por outro lado, negar à criança a possibilidade de escolher a cor da caneta que deseja usar para escrever o seu texto seria um exercício de autoritarismo e total assimetria por parte do adulto. A fala do professor indica um conceito limitado de autonomia, uma vez que os exemplos colocados por ele não se referem à possibilidade das crianças autodeterminar seu comportamento de forma voluntária, livre e com independência moral e intelectual.

**Sumário dos Turnos 11 e 12:** Nos turnos 11 e 12, o professor continua dando exemplos de como ele dá autonomia para as crianças, deixando que elas façam as coisas do jeito delas. Os exemplos colocados são parecidos aos exemplos do trecho anterior.

**13. E:** Certo. E você acha que a autonomia tem alguma relação com o tema da moralidade?

**14. P:** Da moralidade eu não sei... tá? Mas do respeito às regras sim... e já... uma coisa leva a outra... tá? Porque a moralidade nada mais é que você respeitar o outro e você ser respeitado também... tá? Cada um tem a sua opção... cada um tem a sua cor... Eu sempre falo pra eles: Oh! Se você olhar pra os dedos da mão, todos eles são diferentes... O polegar tem que respeitar o dedo mínimo, como o dedo mínimo tem que respeitar o polegar... e a mesma coisa é dentro da sala de aula... Não tem ninguém igual, todo mundo é diferente. E todo mundo tem que se respeitar. Em sala de aula ninguém é igual, eles não são iguais... Então, todos têm que se respeitar, um tem que



respeitar o outro do jeito que é... Um é magro, o outro é gordo, o outro é baixo, o outro é alto... Cada um tem que respeitar o outro pra ser respeitado também.' E a moralidade vai por aí... Porque se você respeitar e você é respeitado... o resto você consegue todinho...

**Análise dos Turnos 13 e 14:** Neste pequeno trecho, o professor foi indagado sobre a relação entre a moralidade e a autonomia. A fala do professor continua indicando a ausência de reflexão em relação aos dois conceitos. Sua fala também indica, novamente, a importância das regras para ele. De acordo com o professor, tudo está relacionado com as regras: a autonomia está relacionada com o respeito às regras, e a moralidade está relacionada com o respeito pelo outro, sendo que esse respeito (em especial à diversidade) se constitui uma regra e não um princípio que deve reger as interações e relações das pessoas em função da integridade física e psicológica de todo ser humano. De forma geral, podemos dizer que, mais uma vez, as respostas do professor indicam seu pouco conhecimento sobre o conceito de autonomia e de sua possível relação com o tema da moralidade. Em momento nenhum ele se referiu à possibilidade de participação autônoma da criança em aspectos que podem ser significativos para o seu desenvolvimento moral, nem muito menos à autonomia moral.

Neste trecho, além das questões anteriores, também aparece o conceito de moralidade como o respeito pelo outro, no sentido de considerar as diferenças individuais e a diversidade humana, mas não no sentido do cuidado com a integridade do outro, conforme colocado no primeiro parágrafo da análise. O professor, no final do trecho, indica a sua concepção ou orientação para crença de que para ser respeitado é preciso respeitar. Indicadores dessa orientação para crença apareceram também na primeira atividade estruturada.

**15. E:** Certo. E no caso das regras? Como que as regras se articulam ou relacionam com a moralidade? E como que você passa ou trabalha isso com eles?

**16. P:** Bom... na idade deles a moralidade está muito relacionada ao sexo... tá? Sexo masculino e sexo feminino... tá? Não estou falando do ato sexual... tá? Um é menino... a outra é menina... tá? Então... o respeito é a base pra tudo... até pra a sexualidade... tá? Então, vamos respeitar... Eu não posso entrar muito na conversa de sexualidade por eu ser homem... tá? Fica... Pode ser interpretado erradamente pelos pais... não pelos meninos... Pelos meninos até que não, porque eles têm a cabecinha boa... Mas eles contam alguma coisa em casa, e os pais podem não concordar... Então, eu não entro muito em morali... moralidade pelo lado sexual... Eu trato muito pelo lado do respeito... tá? Eu falo mais pra eles isso de ter que respeitar o outro... Eu não trato por esse lado da sexualidade pra não ter problemas, porque os pais podem interpretar do jeito errado... O menino pode até não achar, mas o pai pode achar uma coisa que não é... Por eu ser homem, pela imagem masculina, eu prefiro não tratar sobre esses assuntos com eles...

**17. E:** Certo...

**18. P:** Eu prefiro tratar essas coisas de moralidade pelo lado que dá... porque eles estão na pré-adolescência, mas ainda são crianças. Eles têm 11 anos... então, eles ainda não têm o pensamento formado... Então, eles podem chegar em casa e falar: ‘O professor falou isso e isso...’ E o pai pode interpretar de um jeito diferente.

**Análise dos Turnos de 15 a 18:** Neste trecho, o professor coloca novamente que a sua visão da moralidade perpassa questões de sexualidade, especificando que ele não tem como trabalhar essas questões em sala de aula, uma vez que a família das crianças pode não concordar, e pelo fato de ser homem.

Aqui chamam a atenção dois pontos específicos. Primeiro, a recorrência com que o professor relaciona moralidade e sexualidade, indicando que essa pode ser a visão de moral que prevalece para ele. Segundo, o fato dele não poder trabalhar essas questões com as crianças em função de vários fatores importantes. Nesse caso, cabe questionar: Se a moralidade está principalmente relacionada com a sexualidade, como o professor e a escola podem trabalhar em prol do desenvolvimento moral da criança?

A resposta do professor para a interrogação anterior é: ‘*Eu prefiro tratar essas coisas de moralidade pelo lado que dá...*’. Embora neste trecho ele não especifique exatamente qual é o ‘*lado que dá*’, trechos anteriores apontam para questões relacionadas à organização, ao controle do comportamento, à disciplina, e ao que é certo e errado em termos de boa convivência com o outro e com o grupo. Nesse sentido, ele se posiciona contra a transversalidade do tema da sexualidade no contexto escolar, e também não vê relação entre trabalhar efetivamente a inclusão e o combate ao preconceito, por exemplo, como questões relacionadas à moral.

**19. E:** Certo. E como você vê a relação entre a moralidade e os direitos humanos que foi o que você trabalhou em uma das atividades?

**20. P:** Entre a moralidade e os direitos humanos?

**21. E:** Isso. Foi o tema que você trabalhou na segunda atividade...

**22. P:** Eu acho que é pelo lado das diferenças... sempre pelo lado das diferenças. Primeiro, como eu te disse, todos são diferentes... E às vezes, na sala pode ter algum aluno especial... ninguém sabe quem é o aluno especial... o aluno especial sabe que é ele, mas os outros não precisam saber... Eu sei, mas eu não trato diferente dos outros. E eu também não falo: ‘Oh! Fulano é o aluno especial da sala.’ Porque aí acaba tendo uma discriminação... tá? Então, a nossa sala tem 25 porque aqui dentro tem um aluno especial... Pronto! Acabou! Aquele ali eu dou mais tempo pra ele fazer as coisas... só que aí... o que eu faço? Oh! Eu não chego assim: ‘O fulano tem mais tempo porque ele é especial.’ Porque se eu falar assim, eu já deixo o espaço pra que eles possam discriminar... e às vezes, o aluno que é mais lento vai na onda do outro, ele segue o outro e acaba fazendo do mesmo jeito, acaba fazendo também... tá? Então, eu deixo... Eu tenho um especial... se na hora da

avaliação ele entregar a prova mais rápido... eu não vou chegar e falar: 'Oh! O Fulano que é especial, já acabou e entregou, então todo mundo tem que fazer rápido e entregar...' Eu não posso fazer isso! Porque eu exponho aquele menino... Então, eu falo: 'Oh moçada! Vocês têm tanto tempo pra fazer a prova'. E esse tempo é o mesmo pra todo mundo... Um vai acabar antes... o outro depois, mas todos têm que ter as mesmas oportunidades.

**23. E:** Certo. Então, todos têm as mesmas oportunidades....

**24. P:** É, todos têm as mesmas oportunidades, só que cada um vai fazer do seu jeito...

**Análise dos Turnos de 19 a 24:** Neste trecho da entrevista, o professor explica a relação entre moralidade e Direitos Humanos, na visão dele, mas esta fala somente ocorre depois da pergunta direta da pesquisadora. Sua fala indica que essa relação perpassa questões relativas à inclusão escolar, à discriminação e preconceito, e às diferenças individuais e diversidade humana.

Aqui chama a atenção que essa explicação, em princípio, não parece coerente com os motivos pelos quais o professor selecionou o tema dos Direitos Humanos para a segunda atividade estruturada. De acordo com o professor, na primeira entrevista (turnos de 1 a 8) e no começo da segunda entrevista (turnos de 27 a 34), os Direitos Humanos se relacionam com o tema da moralidade em função dos direitos e deveres que toda pessoa tem. No caso da criança, é importante que ela conheça seus direitos e deveres, principalmente o direito à educação e o dever da frequência escolar. Em função disso, a resposta do professor, parece apontar agora para maior reflexão de sua parte, relacionando o direito à educação, à ideia do respeito à diversidade e da inclusão escolar.

**25. E:** Certo. E já que você acabou de falou bastante sobre o respeito, como você definiria o respeito?

**26. P:** O respeito... Eu acho que é isso de tratar o outro bem... do jeito que você também gostaria de ser tratado... Então, você não chega xingando o outro, falando palavrão, falando que ele é isso, é aquilo... colocando nome ou apelido...

**27. E:** Certo. Bom, você falou também sobre cooperação. Como você definiria cooperação?

**28. P:** Bom, cooperar é você ajudar, né? É quando você ajuda o outro pra fazer alguma coisa.

**29. E:** Você trabalha a cooperação em sala de aula?

**30. P:** Trabalho... a gente faz os jogos cooperativos, eles podem fazer juntos algumas atividades e um ajuda o outro... Sempre que dá pra que eles se ajudem, eles se juntam e fazem... um ajuda o outro.

**31. E:** Certo. E o bullying? Como você definiria o bullying?

**32. P:** Bom, o bullying é discriminar, é discriminação... É quando você xinga o outro, coloca aqueles apelidos pra incomodar, rir do outro... Eu acho que o bullying tá relacionado com o preconceito... chamar o outro de 'neguinho', 'gordinho', esse tipo de coisas.

**33. E:** Já teve alguma situação de bullying na sua sala?

**34. P:** Graças a Deus não! Eu nunca tive que lidar com situações difíceis em sala de aula, máximo um apelido ou outro...

**35. E:** E o que você faz quando isso acontece?

**36. P:** Eu acho que quando eles colocam um apelido no outro tem que chamar na hora e conversar. Mas tem que conversar em particular, chamar separado, porque se chamar a atenção na frente dos outros aí que começa o bullying mesmo. Eles começam rir: ‘Ah, deram uma bronca nele...!’ Esse tipo de coisas, né? Então, tem que conversar em particular... Às vezes, eu espero a hora do recreio pra conversar, chamo e explico: ‘Oh! Eu não quero saber disso, não. Não quero ver você chamando ninguém disso, isso é discriminação, é bullying... Não fica legal porque se não vou ter passar pra a direção... Não quero saber disso.’ Se precisar, eu chamo o outro pra pedir desculpas, tá? Porque discriminação e bullying é a pior coisa que existe dentro da escola.

**Análise dos Turnos de 25 a 36:** Neste trecho, o professor explica o que ele entende como respeito, cooperação e bullying.

Em relação ao respeito, como em trechos anteriores, o professor explica que respeitar é *‘tratar o outro bem... do jeito que você gostaria de ser tratado...’*. Coloca exemplos que se relacionam com um conjunto de regras expostas por ele também em outros trechos da entrevista: não xingar, não falar palavrão e não colocar apelidos no outro. Regras que foram, anteriormente, explicitadas desde uma perspectiva das convenções sociais e não da moralidade. A resposta do professor indica que o respeito pode ser apreendido através de um conjunto de regras específicas.

A cooperação é vista pelo professor como uma situação ou ato de ajuda, que não envolve a articulação e possível negociação de diferentes pontos de vista, objetivos e necessidades. Cooperar para ele seria sinônimo de ajuda, o que demonstra desconhecimento teórico quanto a estes conceitos. Para cooperar com o outro é suficiente fazer atividades em conjunto e se ajudar. Nas respostas do professor, o trabalho para o desenvolvimento de atitudes cooperativas fica restrito à realização de jogos cooperativos por parte das crianças. Neste trecho, o professor não leva em consideração outras possibilidades expostas por ele, como a realização de atividades em duplas e/ou pequenos grupos, procurando a interação entre meninas e meninos.

O bullying está relacionado com a discriminação e o preconceito e também pode ser trabalhado a partir de um conjunto de regras específicas. Em caso de situações de bullying, é necessário intervir conversando com as crianças e deixando claro que isso não deve acontecer porque *‘...isso é discriminação, é bullying... Não fica legal porque se não vou te passar pra a direção’*. Como em outras situações, encaminhar a criança para a direção, como instância de maior autoridade, é uma estratégia de resolução.

De forma geral, as respostas do professor em relação aos três conceitos abordados indicam pouca reflexão sobre os mesmos e até uma ‘visão estreita’ das questões relacionadas ao bullying no

contexto escolar. O bullying, ao mesmo tempo em que aparece como uma situação negativa (*'Graças a Deus não! Eu nunca tive que lidar com situações difíceis em sala de aula, máximo um apelido ou outro'*), aparece como uma questão que envolve somente rir do outro, xingar ou colocar um apelido para incomodar. O professor pode estar se referindo ao bullying a partir de sua própria experiência, e portanto desconhece a própria gravidade de fenômeno bullying no contexto escolar.

**37. E:** Certo. Bom, que tipo de atividades você acha que o professor poderia desenvolver para trabalhar questões relacionadas à moral?

**38. P:** Bom, atividades... eu acho que atividades como aquelas que eu fiz... aquela dos direitos humanos... as dinâmicas... E tem que falar, tem que falar e explicar pra eles que a gente precisa respeitar... Isso que eu te disse, né?

**39. E:** E a escola de forma geral? Que tipo de atividades a escola poderia desenvolver para trabalhar as questões relacionadas à moral?

**40. P:** Bom, eu acho que um dos problemas que a gente tem hoje é que os pais estão deixando tudo nas mãos dos professores. É isso que desanima... tá? Porque... eu vi... eu vi no facebook uma frase que um amigo meu me mandou... 'que professor está aqui para ensinar, a educação eles têm que trazer de casa', a educação quem tem que dar são os pais. Quando o aluno chega na escola ele já está com seis, sete anos. Até os seis, sete anos, o pai... os pais, né?... os pais têm que moldar aquela criança e não deixar pra o professor fazer depois. Nosso grande problema é que a escola está sendo a grande substituta dos pais. A escola está para ensinar a criança e não para dar educação.

**41. E:** E como você explica essa diferença entre ensino e educação?

**42. P:** Ensino é o que ele tem que aprender aqui na escola. E a educação é a base que ele tem que trazer de casa, ele tem que saber que ele tem que respeitar, que tem... que tem que cumprir horário... Tudo isso eles têm que trazer de casa, principalmente o respeito que está sendo um tema e uma questão muito importante... tá?

**43. E:** Certo. Então, já que você falou de um tema importante, eu vou aproveitar o gancho para fazer outra pergunta... Você acha que a escola e a família podem trabalhar essa questão da educação juntas? Em um mesmo sentido?

**44. P:** Oh! Eu sempre falo pra os pais que a educação é um tripé... um tripé tem três pernas... e se ele tiver uma perna quebrada ele não fica em pé. Então, as três pernas tem que funcionar. Uma das pernas do tripé é o professor, a outra perna do tripé são os pais, e a terceira perna do tripé é o aluno. Se os três quiserem trabalhar juntos, o tripé vai ficar de pé e forte, tá? Se um dos três não quiser... então, o tripé vai cair, tá? Eu, graças a Deus, a minha perna eu faço o melhor possível. Agora, depende dos pais...

**45. E:** E como você vê o engajamento dos pais em relação a essas questões?

**46. P:** No começo desanima... Na primeira reunião de pais não vem todo mundo... Depois, eles começam participar mais. Eu gosto de trabalhar muito a competição... todos os alunos que se

destacam em alguma coisa recebem um certificado: ‘o aluno teve um bom, um ótimo, um excelente desempenho no bimestre, esperamos contar com a participação e o apoio dos pais’... Então, eu já vou engajando os pais no trabalho pra o próximo bimestre. E os três alunos que tiram as melhores notas ganham medalha, ouro, prata e bronze... com o nome do aluno gravado na parte de trás, tudo bonitinho... Então, no primeiro bimestre, os pais não vêm isso. Só que eu só entrego as provas, medalhas e isso pra os pais. Eu não entrego pra o aluno. Eu entrego pra os pais, pra os pais entregarem pra o aluno. Não sou eu que estou entregando. São os pais que entregam pra o aluno. Então, no primeiro bimestre eles não estão muito engajados. Mas quando os pais querem trabalhar junto comigo... e quando dá briga por medalha... eles querem ganhar medalha e os pais começam participar, então todo mundo vem. Na última reunião, 95 ou 99% vem.

**Análise dos Turnos de 37 a 46:** Neste trecho, o professor foi questionado em relação às atividades que o professor (de forma geral) e a escola podem desenvolver em prol do desenvolvimento moral das crianças. As respostas do professor deixam claro que, para ele, o papel principal, em relação ao desenvolvimento da moralidade no sentido de construção ou formação de crenças e valores sócio-morais, é da família. Para ressaltar a diferença entre os papéis do professor/escola e da família, o professor estabelece uma divisão entre o ensino (voltado para os conteúdos) e a educação (voltada para a formação do respeito e do cumprimento de regras). Mais uma vez, o respeito aparece junto ao cumprimento de regras, como se fossem questões estreitamente relacionadas.

Quando questionado sobre a possibilidade de um trabalho em parceria entre a escola e a família, o professor enfatiza que escola e a família podem trabalhar juntas em relação ao ensino e à aprendizagem das crianças. Cabe à família acompanhar o trabalho da escola e do professor, e incentivar as crianças em relação às atividades escolares. Ou seja, a escola é um tripé do trabalho da escola e do professor. A possibilidade de um trabalho em parceria entre a família e a escola em prol do desenvolvimento moral não foi abordada pelo professor.

Um outro aspecto que merece ser mencionado é que para ele promover o desenvolvimento moral seria através de *‘atividades como aquelas que eu fiz... aquela dos direitos humanos... as dinâmicas... E tem que falar, tem que falar e explicar pra eles que a gente precisa respeitar...’*. Ou seja, falar e falar até cansar, mas estratégias como agir como modelo ou promover a discussão e reflexão entre os alunos não são ponderadas.

**Sumário dos Turnos de 47 a 53:** Neste último trecho da entrevista, o professor continua explicando as mudanças da turma durante o ano letivo, e após os alunos serem reforçados com medalhas. Finalização do segundo momento da segunda entrevista, agradecendo a participação do professor.

Para finalizar o capítulo dos resultados, gostaríamos de apresentar uma breve síntese dos mesmos, com o objetivo de viabilizar a leitura da discussão, que será a próxima sessão do trabalho. De forma geral, podemos ressaltar:

- Um alto nível de assimetria nas interações professor-alunos, no contexto das duas atividades estruturadas;

- Pouco aprofundamento nos temas relacionados com a moralidade e abordados nas duas atividades estruturadas, que não se constituíram espaços de discussão;

- Ênfase, por parte do professor, na dimensão normativa da moralidade;

- Ênfase, por parte das crianças, na dimensão afetiva da moralidade;

- Um nível de motivação adequado, por parte das crianças, para discutir, significar e ressignificar diversas experiências sócio-morais, no contexto do grupo focal;

- Um amplo leque de concepções e crenças apresentadas pelas crianças, de forma ativa e conjunta, durante o grupo focal;

- A importância da negociação, para as crianças, assim como as possibilidades e disponibilidade que elas têm para se responsabilizar por seus confrontos e divergências, e para expressar seus sentimentos e buscar formas de resolver estas situações;

- A importância da reparação de possíveis danos como estratégia de resolução de conflitos interpessoais, segundo as crianças;

- A importância das regras e normas, tanto para o professor, quanto para as crianças, que não se vêem como legisladoras ativas de muitas das regras e normas que surgem no seu cotidiano;

- Uma visão restrita do educador em relação ao papel da escola no desenvolvimento moral dos alunos;

- Uma visão negativa dos conflitos interpessoais, que não são percebidos pelo professor como facilitadores do desenvolvimento moral.

Como colocamos anteriormente, esses e outros resultados serão alvo de uma reflexão mais ampla e integrada a seguir.

## VI – DISCUSSÃO

Nesta sessão do trabalho vamos retomar e integrar os resultados, com o objetivo de refletir e discutir sobre aspectos relevantes do discurso, da argumentação e da dinâmica interacional das crianças e de seu professor, que possam estar relacionados à questão do desenvolvimento moral entre as crianças e de sua promoção no ambiente escolar.

Para organizar melhor a nossa reflexão, delimitamos dois tópicos principais que servirão de eixo para a discussão. Em um primeiro momento, retomaremos e integraremos os resultados das duas atividades estruturadas e das duas entrevistas semi-estruturadas realizadas com o professor, com o intuito de discutir os aspectos que podem ser importantes para o desenvolvimento moral e que apareceram em sua elaboração discursiva e em sua interação com as crianças durante as duas atividades por ele planejadas e desenvolvidas. Em um segundo momento o foco estará nas crianças, e retomaremos e integraremos os resultados da sessão de grupo focal e das duas atividades estruturadas, com o objetivo de discutir aspectos importantes para o desenvolvimento moral das crianças, a partir de suas próprias interações e elaborações discursivas. Aqui serão enfatizadas as concepções e crenças morais apresentadas por elas com base na significação e ressignificação de suas próprias experiências pessoais, e das situações dilemáticas a elas apresentadas pela pesquisadora. Para fechar a discussão, retomaremos, de forma breve, questões teóricas sobre os processos de internalização de regras, normas, crenças e valores morais, em função de sua importância para o nosso trabalho.

De início, gostaríamos de enfatizar que nosso objetivo não foi, de forma alguma, avaliar e criticar o professor, responsabilizando-o exclusivamente pelo seu desconhecimento acerca do desenvolvimento moral como importante dimensão do desenvolvimento geral da criança. Como o próprio profissional colocou durante o estudo, ele nunca teve formação específica em relação ao tema abordado na pesquisa, sendo que essa falta de formação é uma questão generalizada no contexto educativo. O profissional que participou do estudo é um excelente professor de acordo com os padrões vigentes nas escolas em geral, sendo um docente bem sucedido e amigo de seus alunos. A principal questão que queremos enfatizar com a nossa discussão é a visão reducionista que o contexto educativo e social tem em relação à moralidade, entendida como obediência e disciplina. A sociedade valoriza cidadãos obedientes, que não questionam e que tendem a reproduzir os valores que se veiculam em nível sociocultural, e esse culto a obediência acaba sendo assumido pela escola. Sendo assim, a escola opera na direção de signos promotores hipergeneralizados (Valsiner, 2012) da cultura geradores de conformismo, obediência e do não questionamento da realidade sociocultural, através do controle absoluto e da disciplina entre os alunos. Nosso objetivo na análise e discussão dos dados desta pesquisa deve, portanto, ser considerado em termos de construção de conhecimentos, e não como crítica à pessoa do professor



ou à própria escola, pois consideramos alta a probabilidade de encontrarmos resultados similares em outros contextos educacionais em nossa sociedade.

### **1. A Moral e o Desenvolvimento Moral na Perspectiva do Professor**

De forma geral, podemos dizer que, na elaboração discursiva do professor e suas ações concretas no contexto das duas atividades estruturadas, apareceram vários indicadores sobre como este conceitua e trabalha com questões referentes à moralidade. Tais indicadores apontaram para consistências e inconsistências em relação a estas questões. Embora o professor tenha definido e apresentado a moralidade na entrevista e tratado desta nas atividades estruturadas, como um conjunto de ações e regras relacionadas com o respeito, as formas de lidar com o outro e com a boa convivência, os seus exemplos concretos sobre o que é certo e errado moralmente destacaram a questão da sexualidade e determinadas convenções sociais e regras arbitrárias. Dentre estas, explicitou algumas como ‘não fumar’, ‘colocar o cinto de segurança’, ‘não falar palavrões’ e ‘não brigar com o outro’. Por outro lado, os temas das duas atividades estruturadas que ele desenvolveu – interações entre colegas e direitos humanos – poderiam, em princípio, ter gerado situações, elaborações e discussões relacionadas com o tema da moral; entretanto, as oportunidades não foram devidamente aproveitadas pelo professor, que acabou se centrando em regras arbitrárias como comparecer à escola para atingir a porcentagem exigida de presença. Tanto a elaboração discursiva quanto as ações e intervenções do professor no contexto das duas atividades estruturadas mostraram muito pouca elaboração sobre o conceito de moral e/ou sobre outros conceitos relacionados. Temas importantes como cooperação, respeito, confiança e direitos humanos, não foram objetos de reflexão, nem de discussão aprofundada. As poucas iniciativas de discussão das crianças foram totalmente frustradas pela intervenção sumária do professor.

A precária elaboração conceitual sobre o tema, apontada nos parágrafos anteriores, também foi verificada nas falas e nas ações do professor. De acordo com o professor, por exemplo, o desenvolvimento moral das crianças está relacionado com questões de respeito e com o conhecimento de um conjunto de regras que permitem o bom convívio entre as pessoas. Segundo o professor, embora a escola possa trabalhar o/ou desenvolver atividades com o objetivo de promover o desenvolvimento da moralidade entre as crianças, a responsabilidade maior é da família que convive mais tempo com elas. O papel da escola em relação ao desenvolvimento moral ficou bastante reduzido, na fala do professor, e se resumiu a dizer e mostrar para as crianças o que elas têm que fazer para conviver melhor no contexto de um grupo. Ou seja, cabe às crianças obedecer as regras e orientações ‘morais’ colocadas de forma heterônoma pelos adultos. A escola não é vista pelo professor como um espaço de desenvolvimento sócio-moral importante, sendo o seu papel como mestre ‘botar alguma coisa na cabeça das crianças’. Além disso, suas falas sugerem que as

crianças não têm um papel ativo no seu próprio processo de desenvolvimento moral. Esta última ideia apontada pelo professor é consistente com a sua atuação nas duas atividades estruturadas, nas quais as crianças não tiveram a oportunidade de discutir nem o tema em geral, nem suas próprias experiências a este relacionadas. A participação das crianças se limitou a seguir as instruções do professor nas atividades, e este aproveitou a situação para dissertar sobre suas próprias crenças e valores ‘morais’ em diferentes momentos, de maneira superficial.

A visão da moral desde a perspectiva normativa, ou seja, como um conjunto de regras que tem como objetivo ulterior normatizar e regulamentar as ações e interações entre as pessoas, tem surgido no contexto de outras pesquisas sobre a moralidade e o desenvolvimento moral na escola. Barrios (2009), ao entrevistar 10 professores de Educação Infantil sobre os conceitos de moral e de desenvolvimento moral, encontrou grande ênfase na dimensão normativa da moralidade, atrelada ao conceito de disciplina. Embora a maioria dos profissionais entrevistados tenha se referido à moral como um conjunto de ações, normas e valores voltados para o bom convívio humano, quando questionados sobre exemplos concretos sobre o certo e errado moralmente e sobre as regras que podem ser importantes em nível moral, os exemplos colocados estiveram sempre relacionados com questões da organização do espaço e da rotina escolar e de disciplina, assim como com determinadas convenções sociais que têm como objetivo a polidez e os bons modos (não necessariamente o respeito e o cuidado com o outro). Os participantes da pesquisa de Barrios (2009) apontaram especialmente para a importância de um conjunto de limites e regras voltados mais para o controle do comportamento das crianças no contexto das atividades escolares e não para a formação moral e ética do cidadão.

Em relação ao último ponto abordado no parágrafo anterior, é importante sinalizar que autoras como Lima (2000) e Salomão (2001), em pesquisas no contexto escolar, também encontraram grande ênfase em um conjunto de regras voltadas para manter a organização das atividades pedagógicas e a disciplina entre as crianças. Essas regras eram, no discurso e na prática dos professores, mais importantes do que aquelas voltadas para a construção conjunta de crenças e valores sociais relacionados com o respeito e cuidado com as pessoas. Segundo Lima (2000) e Salomão (2001), para muitos professores, a manutenção da disciplina em sala de aula é o fator mais importante para garantir o sucesso e bom andamento das atividades pedagógicas planejadas.

No contexto deste trabalho, devemos apontar que a preocupação do professor com as regras e limites que as crianças deveriam seguir durante as atividades apareceu de forma enfática tanto nas duas atividades estruturadas como na situação de entrevista. Nas duas atividades estruturadas, a preocupação do professor com a organização e realização das atividades prevaleceu em relação à possibilidade de discussão conjunta sobre os tópicos abordados e relacionados com a moral. As crianças não tiveram a oportunidade de discutir sobre temas como os direitos humanos, a confiança, o respeito e a cooperação. O professor deixou claro, através de suas ações e de suas intervenções específicas, que o papel das crianças era responder no momento pautado por ele, e

estas deveriam seguir à risca suas instruções para cada fase das atividades. Sendo assim, um espaço que poderia ter sido fundamental para a construção conjunta de concepções, crenças e valores morais, por parte das crianças, não foi aproveitado, indicando uma pobre formação do professor em relação ao tema, além de sua pouca preocupação com o desenvolvimento sócio-moral de seus alunos. Essa inadequada formação foi corroborada pelo próprio professor no contexto de entrevista. De acordo com ele, nunca teve a oportunidade de abordar o tema do desenvolvimento moral durante a sua formação, assim, quando trabalha a questão da moralidade o faz a partir do que ‘sabe que é certo’ ou ‘errado’ para todos: ‘...a gente vai trabalhando de acordo com o que a gente sabe que é certo. A gente passa pra eles o que é importante pra todos’. Na fala do professor, o trabalho da escola em prol do desenvolvimento moral das crianças seria um trabalho realizado a partir do senso comum e das próprias experiências pessoais, sem uma análise e reflexão crítica sobre as crenças e valores morais que podem ser transmitidos para as crianças.

A falta de formação dos profissionais da educação em relação ao desenvolvimento moral das crianças tem sido revelada por vários estudos (e.g. Barreto, 2004; Jares, 2002; Palmieri & Branco, 2007, Salomão, 2001), e foi particularmente investigada na pesquisa de Barrios (2009). Segundo seis dos 10 professores de Educação Infantil entrevistados no contexto dessa pesquisa, eles nunca tiveram a oportunidade de estudar ou refletir sobre o desenvolvimento moral da criança, a pesar de terem uma formação geral em relação a outros aspectos do desenvolvimento infantil. De acordo com esses seis entrevistados, a maioria de suas ações voltadas para o trabalho com o desenvolvimento da moralidade surge e se consolida sem qualquer orientação teórica no decorrer de sua prática cotidiana, e a partir das situações que afloram espontaneamente no contexto das interações entre as crianças.

Embora a prática cotidiana seja um espaço fundamental de formação para o professor, autores como Jares (2002) enfatizam a necessidade e importância de discutir e estruturar essa formação. Para Jares (2002), a formação profissional dos professores em relação a aspectos fundamentais para a boa convivência, nos dias atuais, tem se mostrado claramente deficitária, a pesar dos próprios professores avaliarem essa formação como crucial para seu papel educativo e para o seu desenvolvimento profissional. Em uma pesquisa coordenada pelo autor e realizada em 118 centros de Ensino Fundamental dos setores público e privado de toda Galícia, Espanha, 67,6% dos 1.131 docentes participantes alegaram não ter recebido nenhum tipo de formação inicial sobre como lidar com questões que envolvem o bom convívio e, especificamente, com a resolução de situações de conflito que surgem no contexto das interações e relações interpessoais, sendo esse um tema fundamental para o desenvolvimento da moralidade.

Segundo Jares (2002), os dados empíricos evidenciam uma grande contradição: os profissionais da educação, que lidam cotidianamente com todo um conjunto de aspectos e de situações fundamentais para a construção e/ou formação de habilidades sociais que objetivem o convívio harmônico e democrático entre as pessoas, não são formados para enfrentar situações de

conflito. Entretanto, essa contradição se explica a partir do modelo positivista que tem sustentado a estruturação da maioria dos sistemas educativos. Afinal, o modelo positivista e tradicional da educação formal reduz o papel do professor e da escola ao cumprimento de suas obrigações em relação a um conjunto de objetivos centrados em conteúdos acadêmicos e em dados estatísticos, deixando de lado tudo o que possa ser polêmico e trabalhoso, apesar de fundamental, em termos das relações sociais.

Concordamos com Jares (2002) quando enfatiza a necessidade da aprendizagem de todo um conjunto de habilidades sociais que visem a convivência democrática e pacífica, no contexto educativo formal. Para o autor, aprender a conviver deve ser um dos pilares da educação do novo século, não só em função dos objetivos legislativos do sistema educacional, mas também em função do aumento da violência e do predomínio de valores individualistas em nível social. Às ideias apontadas por Jares (2002), acrescentamos que a aprendizagem dessas habilidades sociais somente será possível quando a escola deixar de ver o desenvolvimento moral da criança como uma responsabilidade exclusiva da família, e quando os profissionais da educação derem o devido valor à educação e desenvolvimento moral, imbuídos da convicção de que sim, eles têm um papel importante e podem muito fazer no sentido deste desenvolvimento. Enquanto acreditarem que cabe apenas aos professores transmitir, de forma assimétrica e unilateral, um conjunto de normas, limites e regras que, na maioria dos casos, servem somente para controlar o comportamento dos alunos, não promovendo espaço de reflexão crítica para a discussão de posicionamentos morais e éticos, as escolas não estarão cumprindo plenamente o seu papel na formação integral e cidadã de seus estudantes.

Essa visão tradicional e reducionista dos profissionais da educação apareceu no estudo anterior de Barrios (2009). Os 10 professores de Educação Infantil entrevistados pela autora ressaltaram que a promoção do desenvolvimento moral é uma tarefa por excelência da família, por ser esta um contexto de referência para a criança. Os entrevistados em dito estudo coincidem com o professor pesquisado no contexto deste trabalho, ao dizer que a família tem o papel principal em relação ao desenvolvimento moral da criança uma vez que esta passa mais tempo no lar. Enquanto a família deve transmitir um conjunto de valores morais importantes para a educação da criança, a escola deve se centrar na transmissão de regras, normas e limites específicos para o convívio no grupo, como se isto fosse possível. Afinal, na convivência diária das práticas escolares, crenças e valores morais são sempre demonstrados e experienciados por alunos e professores, na forma de currículo oculto que não deve ser negado ou desconhecido em função de suas importantes implicações para o desenvolvimento social e moral da criança. Negar este currículo oculto ou desconhecer sua existência pode ter implicações negativas para o desenvolvimento de uma moral autônoma.

Uma vez que a escola ainda mantém essa visão restrita, e privilegia o desenvolvimento intelectual em detrimento da formação integral do aluno, sinalizamos a importância de orientar e

preparar satisfatoriamente os educadores para cumprir com um dos objetivos principais da escola, o qual deve nortear todo processo educativo: o desenvolvimento de concepções, crenças e valores sócio-morais que gerem um convívio construtivo e democrático entre as pessoas. Estamos falando aqui de um convívio pautado no respeito e cuidado com a integridade física e psicológica do ser humano e a aceitação de sua diversidade. Essa preparação e apoio podem, e devem, ocorrer através da implementação de programas de formação inicial e continuada sobre o tema em questão, com base no desenvolvimento de pesquisas científicas. Desta forma, nos perguntamos: que aspectos devem ou podem permear a formação inicial e continuada dos professores? Veremos isso adiante, após considerarmos os posicionamentos e elaborações dos alunos investigados neste trabalho.

Um aspecto importante mais uma vez revelado nesta pesquisa é a visão negativa que a maioria dos docentes tem em relação às situações de conflitos que surgem no contexto das interações e relações interpessoais de seus educandos. Visão negativa também apresentada pelo professor de nosso estudo, e que impede a visão do conflito como um espaço de construção de concepções, crenças, valores sócio-morais e de habilidades sociais que sejam relevantes para a resolução pacífica e construtiva de conflitos.

Ao longo da elaboração discursiva do professor pesquisado, essa visão negativa ficou clara em frases como: *'Graças a Deus não! Eu nunca tive que lidar com situações difíceis em sala de aula, máximo um apelido ou outro...'*, *'...não, na minha turma não tem muito conflito... eles já sabem o que têm que fazer...'* e *'Eu começo falando que não pode brigar... Tem que falar antes, né?'*. De acordo com o professor, os poucos conflitos existentes entre as crianças estão relacionados a situações de fofoca, que podem ser resolvidas estabelecendo limites de forma clara. Os conflitos são importantes para saber que os problemas existem e que podem ser resolvidos quando se confia no adulto: *'O importante é saber que os conflitos existem, que podem ser resolvidos, e eles terem confiança nisso e confiar em mim pra resolver o problema'*.

Na fala do professor, aparecem duas questões merecedoras de discussão, e que são apontadas por Vinha (2004) ao analisar os processos de resolução de conflitos no contexto escolar. Segundo a autora, é comum que os professores minimizem as situações de 'fococas', não aproveitando as mesmas como espaço importante para trabalhar as consequências desses atos nas relações interpessoais, ressaltando como as pessoas envolvidas na situação se sentem e lidam com suas emoções. A outra questão apontada por Vinha (2004) se refere ao fato do professor intervir na situação do conflito resolvendo-a ele mesmo. Nesse caso, o professor acaba falando e resolvendo pelas crianças, eliminando a possibilidade de que elas aprendam a argumentar por si mesmas e a resolver suas situações de conflito de acordo com suas necessidades e sentimentos. Ou seja, "o professor retira as crianças do controle do próprio conflito ou problema, atribuindo a si próprio a resolução dessas situações vividas pelos alunos" (Vinha, 2004, p. 71), não dando oportunidade para que as crianças desenvolvam seus próprios recursos e estratégias para resolução de problemas relacionais.

Na pesquisa realizada por Barrios (2009), a visão negativa do conflito também apareceu, tanto na elaboração discursiva dos 10 profissionais entrevistados, como nas intervenções de três professoras observadas no cotidiano das atividades escolares. Segundo a fala dos entrevistados, os conflitos interpessoais fazem parte do desenvolvimento infantil e podem ser importantes para o desenvolvimento moral, uma vez que eles podem se estruturar como situações de aprendizagem social. Entretanto, os conflitos interpessoais passam a ter uma conotação negativa quando são resolvidos através do confronto físico, sendo isso comum entre as crianças pequenas que ainda estão construindo habilidades sociais. No entanto, a angústia vivenciada pelos profissionais diante do confronto físico os leva a eliminar qualquer tipo de conflito na prática, retirando, assim, a possibilidade de construir outras formas de resolução por parte da criança. Exemplo disso foram as intervenções das três professoras observadas durante a pesquisa. As intervenções das profissionais, em situações envolvendo divergências entre as crianças, tiveram como objetivo ulterior eliminar a situação de todo e qualquer tipo de conflito, na verdade evitando até mesmo a possibilidade de interações entre as crianças durante as atividades. Quando a situação de conflito acontecia era resolvida lembrando regras, estabelecendo sanções ou solicitando de forma mecânica uma compensação (por exemplo, pedir desculpas) por parte das crianças envolvidas. Assim, as crianças não tiveram a possibilidade de uma participação ativa em seus próprios conflitos interpessoais, mas isto é fundamental para o desenvolvimento da moralidade segundo diversos pesquisadores do desenvolvimento humano (e.g. Branco, 2003, DeVries & Zan, 1998, Kohlberg, 1981; Piaget, 1932/1994; Puig, 1998; Selman, 1980). Para esses teóricos, a participação ativa da criança na resolução de seus próprios conflitos interpessoais abre o espaço para a negociação e construção conjunta de estratégias de solução adequadas para todos os envolvidos no conflito, promovendo o seu desenvolvimento humano em suas várias dimensões. No campo do desenvolvimento afetivo, por exemplo, a possibilidade de negociar com o outro é muito importante para a construção de comportamentos empáticos, uma vez que todos podem colocar seus pontos de vista e percepções em relação ao acontecido (Eisenberg & Mussen, 1989; Hofman, 2007).

Cabe assinalar, porém, que a visão negativa do conflito entre os docentes não está restrita ao cenário brasileiro. Jares (2006) estudou a percepção que alunos e professores, de centros de ensino de Galícia, Espanha, tinham sobre os conflitos. De acordo com o autor, tanto os alunos quanto os docentes apresentaram uma percepção altamente negativa do conflito. Essa percepção negativa tinha como base a íntima relação que os participantes estabeleciam entre os conceitos de conflito, violência e indisciplina. Para eles, as situações de conflito podem gerar espaço para a indisciplina e reações de violência entre aluno-aluno e aluno-professor e assim devem ser evitadas a todo custo. A partir dos resultados, Jares (2006) sublinha que essa visão negativa do conflito acaba por diminuir consideravelmente a possibilidade de vê-lo como um fato educativo e uma oportunidade de aprendizagem de padrões de interação social que permitam uma boa convivência

social, sendo esta última apontada como necessária e desejável tanto por alunos quanto por docentes.

Ainda, é importante dizer que os participantes da pesquisa de Jares (2006) ressaltaram, como uma das principais causas dos conflitos e da violência, o ambiente desestruturado da família. Esses dados do autor, de certa forma, coincidem com os dados de Barrios (2009) e como os dados do presente trabalho. Três dos 10 profissionais entrevistados por Barrios (2009) apontaram uma possível relação entre o ambiente familiar e os conflitos interpessoais das crianças no contexto escolar. O ambiente familiar pode influenciar na ocorrência de conflitos porque muitas famílias são permissivas e não colocam limites claros para as crianças. Além disso, problemas como desentendimento entre os pais, carência de carinho no contexto familiar e exemplos de ações inadequadas por parte dos pais podem levar a criança a se desentender com outras pessoas no contexto escolar. De acordo com o professor de nossa pesquisa, muitos dos conflitos interpessoais que acontecem entre as crianças no espaço da escola têm como motivo dificuldades familiares, e só podem ser resolvidos quando as crianças deixam os problemas familiares ‘do lado de fora da escola’ (como se isto fosse possível).

Concordamos e enfatizamos a colocação de Jares (2006) sobre a contradição existente entre a necessidade do conflito, como espaço importante para a construção de padrões de interação social pautados pelo respeito e cuidado com o outro, e a tendência dos professores a eliminá-lo em função de possíveis atritos físicos e verbais, geradores de desequilíbrio na organização das atividades pedagógicas. Mais uma vez, é necessário retomar a obra de Piaget (1932/1994), e de outros autores construtivistas como DeVries e Zan (1998), Kohlberg (1981) e Selman (1980), que assinalam o papel fundamental do conflito para a construção de estratégias de entendimento interpessoal e, portanto, para o desenvolvimento da moralidade. Para Piaget (1932/1994), os conflitos interpessoais, que são tanto conflitos externos quanto internos, têm um papel imprescindível para o desenvolvimento de forma geral e para o desenvolvimento moral, de forma mais específica. O conflito vivenciado pela criança na sua interação com o outro desencadeia um desequilíbrio interno que leva e motiva a criança a refletir e procurar novas maneiras e possibilidades de restabelecer a relação com o outro. Em outras palavras, os conflitos interpessoais se constituem facilitadores de conflitos internos a partir dos quais a criança começa a considerar outros pontos de vista, sentimentos e formas de resolução.

Segundo DeVries e Zan (1998), o conflito interpessoal é um espaço primordial para que a criança se torne consciente de que os outros têm opiniões, necessidades e desejos diferentes dos seus, assim como das possibilidades de coordenar a perspectiva de si mesmo com a dos outros, construindo um espaço de entendimento interpessoal que permite manter a reciprocidade nas relações e interações sociais. O conflito interpessoal é uma situação propícia para pensar sobre como proceder em situações e questões que dão margem a diferentes pontos de vista, necessidades, objetivos e sentimentos.

Selman (1980) enfatiza o conflito como espaço no qual a criança tem a oportunidade impar de construir diferentes tipos de acordos pautados na negociação, e orientados para a integração das necessidades de si mesmo e dos outros. Além disso, Selman (1980) ressalta que no espaço do conflito a criança pode compreender que, às vezes, é necessário um espaço psicológico para chegar a uma resolução. Esse espaço psicológico se refere à possibilidade e necessidade de colocar, refletir e coordenar as intenções e os sentimentos dos envolvidos na situação de conflito.

No contexto das teorias socioculturais, autores como Valsiner e Cairns (1992) apontam o papel fundamental dos conflitos interpessoais e/ou sociais para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Segundo os autores, os conflitos interpessoais podem facilitar o desenvolvimento quando as partes em oposição têm a oportunidade de construir novas formas de organização da situação.

Uma vez que os professores e a escola têm uma marcada tendência a eliminar o conflito em geral, sendo este um espaço natural de construção de valores sócio-morais e padrões de interação adequados para o bom convívio, podemos nos perguntar: qual é o espaço que as crianças têm, no contexto escolar, para construir esses valores e habilidades sociais e aprender a negociar seus conflitos e diferenças? Como veremos no tópico posterior, as crianças não só têm motivação e habilidades para negociar os seus próprios conflitos, como também ressaltam o seu desejo de fazer isso, mesmo quando a situação precisa ser negociada com o adulto na sua qualidade de figura de autoridade.

Outro aspecto que merece ser destacado é a assimetria encontrada neste trabalho nas interações professor-criança. De acordo com Piaget (1932/1994), tal nível de assimetria corresponde a um alto grau de heteronomia, o qual atua na contramão do desenvolvimento moral infantil. Segundo Piaget (1932/1994), é no contexto das relações simétricas que os participantes têm a oportunidade de colocar seus critérios, pontos de vista, assim como de negociar as regras que vão reger a suas interações e relações. Sendo assim, as relações entre pares, de natureza mais simétrica, são relações constitutivas fundamentais para o desenvolvimento intelectual e moral da criança, uma vez que ela tem a oportunidade de participar de forma ativa nesses processos de desenvolvimento. Mesmo que, no caso da relação professor-aluno, esta simetria esteja subordinada às diferenças entre adultos e crianças, e entre mestre e aprendiz, decorrentes do papel de cada categoria no contexto escolar, é, sim, possível e desejável que os professores busquem maior simetria nas interações com seus alunos, facilitando o posicionamento e a expressão mais livre e confiante deles. Com isto, o professor também promove, de forma eficaz, interações sociais significativas entre os próprios alunos.

Entretanto, o professor do nosso estudo insiste em promover e estabelecer relações assimétricas com seus alunos. Estas relações, porém, caracterizam-se pela posição de rígida autoridade do professor em relação aos estudantes, onde todas as regras são dadas de antemão e não podem ser discutidas. Ele parece desconhecer que as relações assimétricas são totalmente



contraditórias com o desenvolvimento intelectual e moral da criança, uma vez que esta não pode ter qualquer voz ativa na relação com o professor, considerado dono do saber e da verdade absoluta. Embora as relações assimétricas entre adultos e crianças sejam inevitáveis em certo grau e mesmo necessárias no começo do desenvolvimento moral, as mesmas devem dar espaço a relações mais simétricas que permitam o desenvolvimento da autonomia moral.

Valsiner (1994, 2007) critica as relações assimétricas entre adultos e crianças como características do modelo de transmissão unilateral de conhecimento e cultura. No contexto desse modelo, apenas o adulto teria um papel ativo, sendo a sua função primordial a transmissão direta dos conhecimentos e significados culturais. Isto, entretanto, não pode assim ocorrer, pois segundo os princípios da psicologia cultural construtivista qualquer mensagem que seja transmitida sempre será, em maior ou menor grau, transformada pelo outro mediante processos de internalização. Acontece, porém, que se o adulto, ou no caso, o professor, acredita que a transmissão de conhecimentos ocorre desta maneira unilateral, ele irá significativamente restringir a oportunidade da criança significar e ressignificar, de forma ativa e inteligente, e a partir de suas próprias experiências, os conhecimentos, concepções, crenças e valores sociais e morais que lhe são apresentados pelo adulto. Essa significação e ressignificação ativa tem um papel fundamental na qualidade dos processos de internalização dos valores socioculturais, na construção da cultura individual, no desenvolvimento moral e na participação da criança em desenvolvimento. Enfim, no desenvolvimento de cada pessoa, na construção conjunta da cultura coletiva e da realidade social.

A assimetria presente nas interações professor-criança na turma estudada foi acentuada nas duas atividades estruturadas. Como ressaltamos no capítulo dos Resultados e retomamos em parágrafos anteriores, o professor exerceu um papel central nas duas atividades, limitando as crianças a um papel extremamente passivo. Foi o professor quem organizou e direcionou as duas atividades e, inclusive, restringiu as interações entre as próprias crianças que se limitaram a interagir apenas com ele.

Uma das estratégias discursivas usadas pelo professor para direcionar a participação das crianças ao longo das duas atividades estruturadas foi o padrão de interação pergunta-resposta-avaliação. Segundo Oliveira (1997), este padrão de interação é característico da interação verbal na sala de aula tradicional, constituindo-se em estratégia discursiva que não contribui para a negociação de significados entre os professores e alunos. Com isto, nem os alunos compreendem bem o significado das perguntas do mestre, e nem o professor é capaz de saber os significados apreendidos e expressos pelos próprios alunos (Tacca & Branco, 2008).

Oliveira (1997) assinala que o uso de perguntas pedagógicas, que devem ser respondidas de forma correta pelos alunos, está relacionado com a transmissão do conhecimento segundo os objetivos e expectativas do professor. Essas perguntas pedagógicas, geralmente, surgem no contexto de situações de interação assimétrica, iniciadas pelo professor no papel social de controle. Outra questão importante é que o padrão pergunta-resposta-avaliação não permite a alternância

entre os sujeitos falantes ou interlocutores, sendo esta última a que caracteriza o processo de interação verbal como participativo (Oliveira, 1997).

De forma geral, podemos sublinhar que as interações assimétricas presentes no contexto escolar estudado, como colocado por Piaget (1932/1994), dificilmente irão abrir um espaço para a construção de sujeitos moralmente autônomos, entendidos como sujeitos que, dialógica e dialeticamente, são capazes de refletir, questionar, significar e ressignificar as experiências sócio-morais, tanto no plano individual como coletivo (Dias, 2005).

Outro tema importante em relação à moralidade e ao desenvolvimento moral é o tema das regras. De acordo com Piaget (1932/1994), as regras se constituem acordos sociais que devem reger as ações e interações dos membros de um grupo, considerando suas necessidades. Para que a criança compreenda o caráter social e contratual das regras, é imprescindível que ela tenha a oportunidade de participar ativamente dos momentos em que essas regras são negociadas e estabelecidas. Sendo assim, é fundamental que as crianças tenham a experiência de participar como legisladoras de muitas das regras que direcionam seu convívio. No entanto, no contexto escolar, temos encontrado uma grande ênfase na importância das regras como normas impostas de forma assimétrica pelo adulto, tendo como objetivo principal o controle do comportamento e a manutenção da disciplina, tendo em vista garantir um clima adequado para realizar efetivamente as atividades planejadas pelo professor.

No estudo aqui apresentado, foi visível a ênfase, por parte do professor, na moralidade entendida quase que exclusivamente desde a perspectiva normativa. O professor não só definiu a moral como um conjunto de normas que podem e devem garantir o bom convívio social, como também ressalta que *'a gente tem regra pra tudo'*. Quando o professor hipergeneraliza a importância das regras, ele acaba ressaltando uma visão determinista, restrita e muito pouco criativa da educação e do desenvolvimento humano, eliminando a possibilidade de emergência de novidades nesses processos. A hipergeneralização que o professor faz da importância das regras indica uma visão de que se chega ao convívio harmônico entre as pessoas através apenas do controle e autocontrole, sem que isso implique, necessariamente, na construção conjunta de normas, crenças e valores sociais e pró-sociais a serem adotados como princípios gerais de conduta.

Além das questões anteriores, devemos sinalizar que as regras sublinhadas como importantes pelo professor são regras arbitrárias que nada ou muito pouco têm a ver com a moral: não faltar à escola, não mastigar chiclete, não falar palavrão, não usar boné na sala de aula, não brigar com o outro e não colocar apelido pejorativo. Dessas regras, as que mais se relacionam com a moral são as duas últimas, sendo que elas não foram explicitadas e muito menos discutidas pelo professor nessa perspectiva. A penúltima, por exemplo, pode ser interpretada como uma regra somente inibidora de certos comportamentos, ou seja, uma regra para *'evitar conflitos interpessoais'* e ponto. São regras que, de acordo com os dados da entrevista, o professor coloca de forma assimétrica no começo do ano letivo, de forma que elas não se constituem em acordos

negociados e estabelecidos entre as pessoas que vão adotá-las. Algumas dessas regras foram avaliadas pelas crianças, no grupo focal, como sendo demasiado rígidas, ou sem sentido. Segundo as crianças, muitas dessas regras não consideram as suas necessidades e habilidades atuais.

Barrios (2009), no contexto da Educação Infantil, encontrou resultados similares. Em seu estudo, a maioria dos professores analisou o conceito de moral apenas na perspectiva normativa e apontou a importância de todo um conjunto de regras arbitrárias para o bom convívio do grupo: não brigar em sala de aula, cuidar do material escolar do colega e da escola, prestar atenção na professora, falar baixo, ir ao banheiro um de cada vez, não falar palavrões, usar os brinquedos quando a professora autorizar e respeitar os horários das atividades. Essas regras também eram colocadas pelos professores pesquisados de forma assimétrica, no começo do ano letivo. Nas entrevistas realizadas, pouco foi dito sobre a internalização de princípios morais. Somente uma professora se referiu a moral como um conjunto de princípios e valores importantes para a interação adequada com os outros.

Os dados de diferentes pesquisas realizadas a partir da perspectiva sociocultural construtivista (e.g. Barrios, 2009; Lima, 2000; Palmieri, 2003; Salomão, 2001) mostram ainda que no contexto escolar são transmitidos valores sociais voltados para a obediência e não para o posicionamento ativo e autônomo do sujeito frente à moral e ao convívio humano. Os dados das pesquisas indicam, também, que essa situação está presente em diferentes níveis de ensino (na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental) e surgem independentemente das crianças terem habilidades para se posicionar de forma autônoma em determinadas situações, como apontam os resultados do grupo focal.

Em síntese, para os professores do estudo de Barrios (2009), o conceito de moral se confunde com o conceito de disciplina, da mesma forma que na presente pesquisa. A redução da moral a questões de disciplina, tanto na Educação Infantil como nos primeiros anos do Ensino Fundamental, coloca em pauta a urgência da formação dos professores para promover intencionalmente o desenvolvimento moral de seus pupilos, assim com destacar a urgência de projetos voltados para garantir que o desenvolvimento moral faça parte do cotidiano da escola, não como currículo oculto, mas de forma consciente e planejada.

## **2. A Moralidade na Perspectiva das Crianças**

Antes de começar uma discussão mais aprofundada sobre as concepções e crenças morais das crianças, que é um dos principais objetivos de nosso trabalho, faz-se necessário apontar a diferença no nível de participação, engajamento e motivação dos alunos durante as duas atividades estruturadas e a sessão de grupo focal.

No contexto das duas atividades estruturadas pelo professor, a maior parte das interações das crianças foi com o próprio professor, com o objetivo principal de responder as questões colocadas por ele sobre os temas abordados. Se analisarmos o fluxo das interações no protocolo de análise das duas atividades estruturadas veremos escassas interações criança-criança, a grande maioria distante de discutir os tópicos relativos às questões de moralidade. Além disso, as crianças se mostraram pouco motivadas e participativas nos momentos específicos de discussão: afinal, o professor sinalizava o tempo todo que não era isso – discussão – exatamente que ele queria. Exemplo disso foi o Episódio V da Atividade Estruturada 1, no qual o professor indagou sobre a percepção e experiência das crianças em relação as diferentes dinâmicas realizadas (Emboladão, João Bobo e Sentar no colo). As crianças se limitaram a dizer ‘acho a atividade legal’, resistindo a falar com o professor sobre o que elas acharam da experiência. A falta de motivação e resistência das crianças pode ser um indicador da falta de costume de estabelecer um diálogo com o professor em relação a suas experiências, da falta de hábito de realizar atividades cooperativas que envolvam a troca entre os participantes, assim como a existência de um temor em discutir qualquer coisa com o professor. A falta de costume com atividades em grupo e o excesso de atividades individualizadas foi corroborada pela criança M5 ao dizer: *‘Eu acho que foi legal porque a gente, quando tem uma brincadeira, quase ninguém fica junto, só brinca separado... só no futebol que a gente fica junto’, ‘Eu acho que a gente pode brincar mais junto’*.

No contexto do grupo focal, entretanto, as interações criança-criança ocorreram o tempo todo, permitindo avaliações e ressignificações dos próprios pontos de vista de alguns dos participantes em momentos específicos. Exemplo disso foram as participações de M2 e F1 no Episódio II. No caso específico da participação de M2, podemos dizer que houve uma mudança no seu ponto de vista ao analisar a situação hipotética “Dre Parker volta para EUA”, na qual uma menina da história foi alvo de agressões físicas em função de suas características pessoais. M2, que começou sugerindo de forma tímida o confronto físico como estratégia de resolução da situação de conflito, foi elaborando outras estratégias de resolução na medida em que interagiu com os colegas e ouviu opiniões diferentes das suas. No final do episódio, M2 apontou a possibilidade da criança alvo de agressões se defender conversando e negociando com os colegas, assumindo, assim, a responsabilidade pela resolução do próprio conflito. No caso específico de F1, podemos dizer que houve uma ressignificação do dilema hipotético a partir da sua própria experiência no contexto escolar. F1, no final de episódio, contou uma experiência na qual ela foi alvo de fofocas por parte de outras colegas e explicou quais foram suas estratégias de resolução: conversar com as colegas envolvidas na situação, posicionar-se de forma afetiva em relação à situação e expressar como ela estava se sentindo, mencionando procurar a ajuda da direção caso o conflito continuasse. F1, na sua fala, acabou ressignificando algumas das soluções apontadas pelo grupo de uma maneira singular.

Os resultados desta pesquisa indicam as possibilidades reais que as crianças têm de discutir, significar e ressignificar de forma ativa e conjunta as experiências sócio-morais que

surgem diante delas, quando esse espaço é outorgado pelo adulto. Como colocado por Vinha (2004) e DeVries e Zan (1998), as crianças avaliam, interpretam e procuram estratégias de resolução para diferentes experiências sócio-morais quando existe espaço planejado para isso. A avaliação e interpretação que as crianças fazem partem de suas possibilidades e habilidades reais e permitem a construção de novas habilidades e opiniões, sendo isso fundamental para o desenvolvimento moral. Nesse sentido, o adulto não deve esperar por avaliações e discussões que venham necessariamente ao encontro de suas expectativas, crenças e valores, mas por avaliações e discussões que reflitam as percepções, opiniões, sentimentos e vivências das crianças, permitindo novas construções conjuntas e singulares. Somente quando os sujeitos se envolvem afetivamente com suas elaborações e avaliações é que existe uma maior chance de que venham a internalizar posicionamentos morais mais fundamentados e consistentes (Branco, 2012).

No contexto das perspectivas socioculturais, Puig (1998) e Rogoff (2005) apontam a importância da participação ativa das crianças nos espaços de discussão e resolução de experiências sócio-morais. É a partir dessa participação ativa que as crianças aprendem e recriam o conjunto de significados sócio-morais que permeiam as ações e interações dos diferentes grupos e contextos sociais em que elas vivem e se desenvolvem.

Segundo a perspectiva sociocultural construtivista, devemos enfatizar que essa participação ativa possibilita a emergência de novidades, tanto em nível individual quanto coletivo, sendo fundamental para a ressignificação e internalização das concepções, crenças e valores sócio-morais, inclusive no nível motivacional.

Ao longo do grupo focal, as crianças apresentaram várias ideias importantes sobre o conceito de moral, considerando suas dimensões comportamental, valorativa, normativa, motivacional e afetiva, enfatizando a última em diferentes momentos. Ou seja, as crianças se referiram a um conjunto de comportamentos ou ações que consideram moralmente corretos e que devem estar presentes no contexto das interações sociais, assim como a regras e a concepções que elas consideram como certas e erradas na interação com os outros. De uma forma geral, é preciso destacar que o grau de elaboração das crianças foi mais sofisticado e aprofundado com relação ao tema do que as ideias e concepções do professor sobre os significados da moral. Enquanto o professor se limitou a definir a moral desde sua perspectiva normativa, destacando a importância de regras e normas para o convívio entre as pessoas, as crianças ressaltaram as dimensões valorativa e afetiva da moralidade. Para elas, a moral está relacionada com o que é certo e errado fazer em relação ao outro, assim como está relacionada com o cuidado com o outro e com a qualidade da interação/relação. De forma geral, podemos dizer que as crianças, ao analisar e refletir sobre os diferentes dilemas hipotéticos apresentados durante o grupo focal, consideraram a inter-relação entre os aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais da ação e do funcionamento moral.

Em relação às dimensões motivacional e afetiva da moralidade, as crianças assinalaram a importância de ações que visem o cuidado com o outro e que procurem manter e/ou restabelecer os

vínculos interpessoais. Segundo Freitag (1997), essas diferentes dimensões são importantes para a compreensão da complexidade do conceito de moral, que não deve ser reduzido a uma delas. Sendo assim, podemos afirmar que as crianças apresentaram uma visão bastante abrangente da moral, quando foram incentivadas a analisar situações sócio-morais e lhes foi outorgada a possibilidade de expressão, sabendo que suas respostas e opiniões não seriam avaliadas como certas ou erradas.

Em contraposição ao destaque da dimensão comportamental e cognitiva dada pelo professor sobre a moral (direitos humanos e justiça), o posicionamento das crianças fundamentou-se na dimensão afetiva da moralidade. É preciso sublinhar que, para elas, pareceu fundamental o cuidado com a qualidade da interação/relação com o outro, nas diferentes situações de conflito analisadas. Segundo as crianças, quando existe uma situação de conflito que ocasiona algum tipo de dano, é importante reparar o dano ocasionado com o objetivo de diminuir as consequências negativas do conflito e restaurar a interação/relação. Essa reparação pode acontecer de diversas maneiras, mas sempre é necessária. Entre as estratégias de reparação enfatizadas pelas crianças, podemos encontrar: restituir um objeto danificado, pagar, ajudar a reconstruir o objeto se for possível e pedir desculpas pelo dano infringido, entre outras.

Alguns autores como DeVries e Zan (1998) e Selman (1980) apontam a importância da reparação no contexto do conflito interpessoal. A reparação não só diminui as consequências negativas do conflito e restaura a relação, como também envolve questões de justiça e empatia que são fundamentais para o desenvolvimento moral da criança. Perceber a importância de reparar um dano ocasionado significa perceber que uma injustiça foi cometida, assim como significa a possibilidade de compreender os sentimentos do outro e se dispor a agir para fazer o outro se sentir melhor e conciliar diferentes pontos de vista.

Além da reparação, as crianças apontaram a negociação como outra estratégia de resolução dos conflitos interpessoais (Barreto, 2004). Segundo muitos dos participantes do grupo focal, as crianças envolvidas em situações de conflito podem se responsabilizar por seus próprios conflitos e tentar resolvê-los através do diálogo e da negociação com o outro. Nessa negociação é possível, e às vezes desejável, colocar-se de forma afetiva, expressando seus sentimentos em relação ao acontecido. Quando a negociação não for efetiva, as crianças consideraram importante a intervenção de um adulto investido de autoridade, que pode negociar, mas também punir.

O grupo, ao apontar a importância da negociação por parte das próprias crianças em relação a seus conflitos interpessoais, acabou indicando a possibilidade e disponibilidade que elas têm para se responsabilizar por seus confrontos e divergências, e por expressar seus sentimentos e buscar formas de resolver estas situações. Ou seja, nas diversas análises que o grupo fez, apontou a necessidade da criança de ter voz e de se posicionar em relação a aquilo que a incomoda. Entretanto, isso não é o que encontramos no cotidiano da escola, pois os conflitos são eliminados ou resolvidos pelos professores de forma assimétrica. Quando os professores eliminam ou resolvem os conflitos pelas crianças, estas são destituídas de voz, perdendo a oportunidade de aprender a se

expressar e refletir sobre os seus problemas (Vinha, 2004) e agir de forma adequada para solucioná-los.

Barrios (2009), ao analisar as estratégias de intervenção de professores da Educação Infantil nas situações de conflitos entre as crianças, sinalizou a tendência dos profissionais a assumir uma posição central na resolução dos conflitos das crianças, lembrando regras estabelecidas, pautando sanções em caso de novos conflitos ou solicitando uma forma mecânica de compensação (pedir desculpas sem dialogar sobre o acontecido) por parte das crianças. Nas situações de conflito analisadas por Barrios (2009), as crianças também não tiveram a oportunidade de se expressar verbalmente e de forma ativa em relação a seus próprios conflitos, tentando resolvê-los a partir de suas necessidades e percepções da situação. Nos conflitos observados e analisados, as professoras intervíram apresentando regras como *'não pode bater no amigo, nem o amigo em você. Isso é feio e não se faz...'* e *'você não pode bater no colega e tem que dividir! Se não fizer isso, então não pode participar da brincadeira!'*. Nesses dois exemplos, as regras foram apresentadas de forma mecânica e desconexa dos motivos sociais e morais que subjazem às mesmas. Em relação ao primeiro exemplo, é possível dizer que as regras foram apresentadas a partir de um julgamento de valor da ação das crianças. Julgamento de valor (feio ou bonito, se faz ou não se faz), que pode ter uma relação maior com a polidez do que com critérios de julgamento moral (certo ou errado, bom ou ruim), segundo os quais podemos avaliar criticamente as ações humanas em relação a outras pessoas e a nós mesmos (Barrios, 2009; Freitag, 1997).

Embora no presente estudo não tenham sido analisadas situações de conflito entre as crianças em sala de aula, podemos assinalar que as estratégias de resolução de conflitos apontadas pelo professor também se centraram na sua figura. É ele quem conversa com as crianças sobre o que aconteceu e faz os encaminhamentos que, segundo ele, são necessários: acabar com a situação de conflito lembrando as regras estabelecidas ou então passar a questão para a direção da escola, como instância de mais autoridade. Nesse contexto, explica-se por que as crianças do grupo focal apresentam o adulto investido de autoridade como uma figura que pode negociar, mas também pode punir para resolver os conflitos infantis.

Diante desses resultados, é preciso que a escola perceba as potencialidades das crianças para se responsabilizar e buscar resolver seus conflitos interpessoais de forma mais autônoma e de acordo com suas necessidades, sentimentos e habilidades em construção, no sentido de solucionar problemas e coordenar pontos de vista divergentes. Os conflitos devem ser negociados e não somente sofridos. Como colocado por Vinha (2004), a angústia, a insegurança e o sofrimento que levam os professores à eliminação ou resolução rápida e mecânica dos conflitos, podem gerar intervenções autoritárias e assimétricas que acabam por prejudicar o desenvolvimento moral das crianças.

A visão que os participantes do grupo focal apresentaram em relação às regras foi coerente com a forma como estas são apresentadas no contexto da instituição escolar. Para as crianças do

grupo focal, as regras são muito importantes, e não devem ser infringidas por diferentes motivos. Essa questão ficou evidente nas análises que as crianças realizaram sobre o dilema hipotético ‘A história do Sr. Geraldo’ (versão do dilema hipotético de Heinz, apresentada e analisada no Episódio IV), e na avaliação da sua experiência educativa (apresentada e analisada no Episódio V – “Tem que fazer um merecimento... Mas não está certo mudar o tempo todo”).

No caso da ‘História do Sr. Geraldo’, a opinião do grupo foi que o Sr. Geraldo não deveria roubar o remédio em nenhuma circunstância, sendo que somente a criança M4 justificou essa ideia se referindo as consequências negativas (punição) em caso de infração da regra, tanto para o Sr. Geraldo quanto para a sua mulher doente. De acordo com M4, o Sr. Geraldo *‘não deveria roubar porque isso está errado... e pode ser pego. Ele vai estragar a vida dele... dos dois...’*. Enfatiza, assim, o caráter pré-convencional de seu julgamento. Para o restante das crianças, roubar é errado, simplesmente, sendo que isso pesa mais, ou é mais grave, do que a possibilidade de morte da mulher doente. Ou seja, as crianças raciocinaram de acordo com uma moral convencional, segundo os estágios do desenvolvimento moral de Kohlberg (1981). Além disso, para as crianças existem outras estratégias de resolução do dilema hipotético que evitariam infringir a regra: trabalhar para pagar o remédio, pedir ajuda para as pessoas da família, negociar com o médico para pagar só o custo real do remédio ou para pagar depois.

No caso do Episódio V, as crianças se referiram às regras como normas colocadas pelo adulto, seja no contexto escolar ou familiar. Segundo elas, as regras têm um caráter de estabilidade necessário, mas sendo apenas impostas pelos adultos, não se constituem em contrato ou acordo social estabelecido por todo o grupo de pessoas que fazem uso delas. Sendo assim, as crianças não se vêem como legisladoras das regras que devem seguir no espaço escolar (nem se referem a esta possibilidade). Aceitam que os adultos façam todas as regras, mas, no entanto, avaliam que muitas dessas regras são rígidas. Para mudar as regras, porém, é necessário merecer essa mudança ou negociar com o adulto.

Como colocamos anteriormente, a visão das crianças vem ao encontro das concepções e crenças que o professor tem em relação às regras. Para ele, as regras são fundamentais, pois regem tudo na vida da pessoa (*‘A gente tem regra pra tudo’*), e não devem ser transgredidas. Nesse sentido, as crianças bem internalizaram a visão rígida das regras proposta pelo professor. Além disso, o professor acha que as regras do contexto escolar somente devem ser mudadas quando há necessidade de acrescentar uma regra nova, em função de algum acontecimento no ambiente de sala de aula. Essas regras são colocadas por ele, de forma assimétrica, desde o começo do ano letivo e têm como objetivo principal manter a organização e a disciplina da turma.

No que tange ao desenvolvimento da moralidade, diversos autores (e.g. Araujo, 1996; DeVries & Zan, 1998; Longarezi, 2003; Piaget, 1932/1994; Queiroz, Ronchi & Tokumaru, 2009) enfatizam a importância da participação ativa das crianças no processo de delimitação das regras e normas que vão reger as suas interações e relações no contexto escolar. Para Piaget (1932/1994),



quando as crianças participam desse processo de delimitação, elas têm a oportunidade de atuar e de se ver como legisladoras ativas de acordos importantes para o seu cotidiano. O papel de legisladoras das regras oferece às crianças a possibilidade de deixar de ver as regras como imposições unilaterais e externas que são estabelecidas por uma figura de autoridade, e de passar a ver as regras como legislações e acordos que têm uma funcionalidade determinada e que podem ser estabelecidas pelas pessoas que vão usá-las em função de suas necessidades e interesses.

DeVries e Zan (1998), apontam que o envolvimento das crianças na formulação das regras pode promover o sentimento de responsabilidade compartilhada em relação às mesmas, assim como uma maior disposição para cumpri-las. Quando as regras são estabelecidas verticalmente, as crianças as cumprem em função da autoridade do adulto, mas não necessariamente se comprometem com o seu significado de forma efetiva, especialmente em outros contextos diferentes.

No contexto da perspectiva sociocultural construtivista, também enfatizamos o papel fundamental da negociação das regras e normas que regem as interações e relações das crianças, pois é no contexto dessa negociação que as regras e normas são significadas, ressignificadas e internalizadas de forma singular por elas (Barrios, 2009; Branco, 2009, 2012).

Como colocamos no primeiro tópico desta discussão, as interações professor-criança no contexto investigado se caracterizaram por um alto nível de assimetria. O professor teve um papel central e exclusivo em todos os momentos das duas atividades estruturadas, assim como no dia-a-dia de sala de aula observado durante o período de imersão etnográfica. As crianças, por sua vez, não tiveram a possibilidade de se colocar de forma ativa, ficando claro que elas deveriam sempre seguir as instruções e objetivos do professor ao pé da letra. A maioria das regras colocada pelo professor no contexto de sala de aula tinha o objetivo de manter a organização e a disciplina de acordo com as suas expectativas. Mas muitas dessas regras foram avaliadas de forma negativa pelas crianças no Episódio V (Avaliação da experiência educativa).

De acordo com os estudantes, as regras de sala de aula (só pode ficar fazendo as coisas do caderno, não pode mascar chiclete, tem que ir no banheiro quatro vezes, não pode conversar, não pode faltar nunca, perde pontos de comportamento quando não cumpre as regras, etc.) são severas e acabam gerando desconforto. Ou seja, as regras que o professor avaliou como necessárias e importantes para o dia-a-dia de sala de aula, no contexto da entrevista, não estão em consonância com as necessidades e expectativas das crianças, não fazendo sentido para elas. Isto é um indicador claro de como as crianças não são ouvidas no contexto escolar e de como a sua capacidade de significar e ressignificar suas experiências sócio-morais e sua própria experiência educativa não é levada em consideração pelo professor, nem aproveitada em prol do desenvolvimento da moral e mesmo integral dos alunos.

Outros aspectos importantes surgiram no decorrer do grupo focal. Em primeiro lugar, as crianças ao indicar as regras da escola falaram de *'respeitar o próximo'*, *'não pode ficar brigando*

*com os colegas*', *'não pode xingar o colega*', *'não pode chegar atrasado na aula, depois da aula começar*', *'tem que ir no banheiro quatro vezes*', etc. As regras relacionadas com a moralidade apareceram misturadas com outras regras com finalidade organizativa, não ficando claro até que ponto as crianças diferenciam, ou não, as diferenças, os objetivos e o nível de importância de cada tipo de regra para o grupo. Essa questão está em consonância com a forma em que o professor da turma apresentou as regras para elas em determinados momentos. Da maneira como o professor colocou para as crianças a questão das regras, na primeira atividade estruturada, por exemplo, é como se todas tivessem o mesmo peso, sentido e significado, ou seja, uma regra moral é tão importante como não chegar atrasado à escola. Aliás, da forma como ele enfatiza as regras de comportamento e disciplina, parece até que estas são mais importantes do que as regras caracteristicamente morais. Este é um forte indicador de que ele próprio acredita nessa escala de valores: disciplina é sempre mais importante.

No decorrer da primeira atividade estruturada, o professor chegou a colocar para as crianças o respeito como se respeitar fosse uma regra arbitrária que deve ser considerada sempre, pois não indicou os argumentos sobre os motivos e a importância do respeito para as interações e relações sociais. Isto indica como a voz do adulto está presente na elaboração discursiva das crianças, fazendo-se necessário, portanto, que o próprio adulto esteja consciente das crenças e valores morais que transmite para as crianças durante suas interações com elas, ou seus alunos serão levados a acreditar que convenções sociais e controle disciplinar são tão ou mais importantes do que princípios morais como respeito, justiça e solidariedade.

Em segundo lugar, devemos sublinhar que as crianças apontaram a dificuldade (ou mesmo impossibilidade) de negociar com o adulto as regras que lhe são impostas. No Episódio V do grupo focal, elas enfatizaram que em vários momentos tentaram negociar com a direção da escola e com os professores o uso dos brinquedos do espaço externo da escola, que são utilizados preferencialmente pelas crianças menores. Essa negociação não foi bem sucedida o que nos levou a questionar até que ponto o nível de assimetria das interações do contexto escolar está impossibilitando que as crianças se vejam como mais ativas e capazes de colaborar no estabelecimento de regras. Ou seja, tudo indica que a heteronomia imposta pelo adulto está a limitar a possibilidade do desenvolvimento de um posicionamento mais autônomo frente a regras e normas. De acordo com DeVries e Zan (1998) e Piaget (1932/1994), a assimetria e autoridade do adulto tende a encurralar a criança na heteronomia, dificultando a construção da autonomia moral.

Não se justifica o fato da escola se limitar a abordar o desenvolvimento moral pela perspectiva da disciplina e de regras arbitrárias que somente indicam o que a criança pode ou não pode fazer segundo a visão assimétrica do adulto. Abrir espaços de discussão sobre experiências sócio-morais com as crianças é muito importante para o seu desenvolvimento, e não faz sentido os adultos insistirem em destituir as crianças de voz. Afinal, as concepções e crenças colocadas pelas crianças ao longo do grupo focal indicaram como sua visão acerca de aspectos morais é sofisticada,

surgindo de suas experiências pessoais e culturais. Tais concepções e ideias, também, demonstraram claramente que elas podem ser ativas e capazes de refletir e discutir de forma apropriada suas experiências, concepções e crenças morais em um processo de construção dinâmica, caso os adultos dêem espaço para que exerçam um certo e importante grau de protagonismo (Senna Pires, 2007) com relação às suas vivências na escola.

### **3. Desenvolvimento moral e processos de internalização**

Aqui, é importante retomar algumas ideias teóricas apontadas de forma breve na fundamentação do nosso trabalho, sobre o processo de internalização de critérios de avaliação, regras, normas, crenças e valores morais, como ferramentas e construtos culturais que são transmitidos de forma bidirecional, através das mensagens culturais, significadas e ressignificadas de forma ativa pelo sujeito através das gerações.

Para o processo de internalização das regras, normas, crenças e valores morais é fundamental tanto o conteúdo das mensagens socioculturais, quanto a forma como acontece a transferência dessas mensagens, considerando sempre a ocorrência de coconstruções ativas de uma geração para outra. De acordo com Valsiner (2012), a transferência de cultura acontece de forma bidirecional, uma vez que as pessoas em interação transformam ativamente as mensagens culturais, mesmo quando a participação dessas pessoas em interação é pouco simétrica. As mensagens culturais são sempre significadas e ressignificadas pela pessoa a partir de suas experiências, abrindo espaço para novidades individuais. “O desenvolvimento é um fenômeno sistêmico aberto no qual a novidade está constantemente em processo de ser criada” (Valsiner, 2012, p. 34). Sendo assim, a transferência bidirecional dos construtos socioculturais é característica do desenvolvimento humano concebido como sistema aberto.

Entretanto, o modelo unidirecional da transferência de cultura está profundamente enraizado em nosso senso comum (Valsiner, 2012), e permeia a maior parte das interações e relações institucionalizadas. No contexto escolar, esse modelo unidirecional é característico das interações professor-alunos (Barreto, 2004; Barrios, 2009; Lima, 2000; Palmieri, 2003; Salomão, 2001; Tacca, 2000). Um modelo que procura reproduzir a cópia exata das mensagens culturais transmitidas, e que aposta na possibilidade de canalizar o processo de significação e ressignificação da cultura em uma direção muito específica.

Ou seja, mesmo que a bidirecionalidade seja característica do desenvolvimento humano, as interações unidirecionais e assimétricas podem canalizar no sentido restritivo a significação e ressignificação das regras, normas, crenças e valores socioculturais (e morais) que são transmitidos por pais, professores, etc.

Exemplos disso surgiram tanto nas atividades estruturadas e direcionadas pelo professor pesquisado em nosso estudo, quanto no grupo focal realizado com as crianças. Nas duas atividades

estruturadas, o modelo unilateral de transferência de cultura foi predominante, sendo que o professor aproveitou o espaço para transmitir suas crenças e valores, assim como a sua visão normativa da moralidade. Esta visão do professor apareceu durante o grupo focal, quando as crianças enfatizaram a importância das regras. No Episódio IV do grupo focal (apresentação do dilema hipotético “A história de Sr. Geraldo”), as crianças também enfatizaram a importância de seguir a regra de ‘não roubar’, mesmo que isso implicasse em consequências graves como a morte da mulher doente. Possibilidades pós-convencionais de argumentação não foram observadas, apesar de que estudos com crianças de idades semelhantes já tenham demonstrado que crianças desta faixa etária são, sim, capazes de julgamentos pós-convencionais (Branco, Parada & Alves, 2007). Nesse mesmo dilema, outro indicador de canalização cultural apareceu na resposta de M4 (*‘...Se acontecer alguma coisa com a mulher, pode processar o médico na justiça.’*), que trouxe uma forma de resolução característica da cultura brasileira.

As concepções, crenças e valores morais (enquanto significados culturais) do presente se constituem em dispositivo de mediação semiótica que se estende do passado em direção ao futuro (Valsiner, 2012). Assim, podemos dizer que as concepções e crenças apresentadas pelas crianças no ‘presente do grupo focal’ têm a possibilidade de operar como signos promotores (Valsiner, 2012), de suas ações e interações de uma forma geral, vindo a orientar a construção de valores pessoais e sociais, e projetos de vida compatíveis com as ações e motivações cultivadas nas práticas formais e informais de sua experiência escolar. Ou seja, essas concepções e crenças apresentadas em uma janela de tempo presente podem estabelecer fronteiras e desejabilidades de significados possíveis para experiências futuras, mesmo que esses significados não sejam específicos nem previsíveis. Em outras palavras, os processos coconstrutivos de valores morais e de padrões relacionais efetivamente se dão nas práticas diárias, e nas rotinas interativas que alunos e professores vivem no cotidiano escolar de cada cultura, sendo absolutamente equivocada a crença predominante entre os professores – nosso professor inclusive – de que moral somente se aprende na família.

Outra questão importante é o papel da dimensão afetiva na significação, ressignificação e coconstrução de concepções, crenças e valores morais. Papel que tem sido reconhecido e estudado de forma tímida e pouco sistemática em detrimento dos aspectos cognitivos envolvidos no desenvolvimento moral (Branco, 2006). De acordo com Valsiner (2012), a experiência afetiva tem um papel central para a construção de culturas pessoais, uma vez que “a vida psicológica humana, em sua forma mediada por signos, é afetiva em sua natureza” (Valsiner, 2012, p. 251).

Durante o grupo focal, as crianças fizeram análises abrangentes dos diferentes dilemas hipotéticos apresentados, a partir de uma perspectiva afetiva que envolveu ou surgiu de suas próprias experiências pessoais, tanto no contexto escolar como fora dele. As crianças ressaltaram, assim, a importância do afeto no desenvolvimento moral, destacando a dimensão afetiva da moralidade.

Como colocado por Valsiner (2012), as emoções que as experiências suscitam são fundamentais e básicas para a construção dos valores socioculturais. Afeto e cognição são dimensões psicológicas entrelaçadas, inextricáveis e fundamentais para o desenvolvimento moral (Gibbs, 1991). Se algo é primário não é o afeto nem a cognição, mas as organizações dinâmicas da experiência.

## VII – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Levando em consideração os pontos de nossa discussão, concluímos que a escola, em diferentes níveis de ensino, ainda tem uma visão bastante equivocada do que é o desenvolvimento moral das crianças e do seu papel em relação ao mesmo, apesar de ter um discurso inovador que aponta o desenvolvimento global da criança como um de seus principais objetivos. A responsabilidade pelo desenvolvimento moral, como indicam as análises realizadas, na concepção dos educadores, fica restrita ao contexto familiar e, o contexto escolar se limita à transmissão unilateral e assimétrica de um conjunto de regras e normas que visam a organização e a disciplina. Ou seja, a escola não se responsabiliza por seu importante papel no processo de socialização da criança, nem pela formação de cidadãos éticos e com autonomia moral.

A grande barreira para o desenvolvimento moral dos alunos no contexto escolar é a fixação dos educadores com o controle e disciplina. Nesta pesquisa fica muito claro o poder canalizador dos valores, crenças e orientações para objetivo da cultura escolar e do professor estudado, considerado um bom professor porque ele canaliza, de forma eficiente, através de regras, elogios e reprovações, os comportamentos e as ideias de seus alunos. Assim, ele é muito bem sucedido em cativar ou capturar as crianças através da atenção individualizada, da emoção, do afeto, e de suas estratégias de mostrar ‘respeito’. Por exemplo, ao chamar as crianças de Senhor e Dona, de um lado ‘valoriza’ o sujeito, mas por outro está utilizando uma estratégia buffering (de amortecimento) do controle excessivo que ele tem sobre as crianças. Apenas permite que lhe obedçam, e pune as iniciativas dos estudantes em geral. Esta forma de interagir com os alunos pode funcionar para o aprendizado de Matemática, Português, etc., mas vai na contramão do desenvolvimento moral e do desenvolvimento geral das crianças. Crenças sobre a negatividade do conflito e das interações criança-criança, e crenças sobre como se dá a aprendizagem – sempre de forma individual, não cooperativa – acabam por limitar a própria aprendizagem e por diminuir a motivação dos estudantes. Afinal, valores geram práticas compatíveis com esses próprios valores.

Acreditamos que uma das principais causas dessa situação esteja na falta de formação inicial e continuada dos professores em relação ao desenvolvimento moral da criança e ao não aproveitamento de situações concretas que surgem no cotidiano escolar que podem ser fundamentais para o desenvolvimento da moralidade. Uma vez que essa situação permanece ao longo dos diferentes níveis de ensino (Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental), devemos sinalizar a necessidade e urgência dessa formação.

A partir dos resultados da presente pesquisa e de outros estudos realizados em diferentes contextos (e.g. Araújo, 1996; Ardilla-Rey & Killen, 2001; Barrios, 2009; Jares, 2002; Jares 2006; Vinha, 2004) consideramos que um dos aspectos que pode ser importante na formação do professor está relacionado com a necessidade de uma mudança na visão negativa que a maioria dos docentes tem em relação às situações de conflitos que surgem no contexto das interações e relações

interpessoais de seus educandos. Outra questão que pode ser fundamental para a formação docente é a compreensão da necessidade de participação ativa das crianças no processo de delimitação das regras e normas que regem seus relacionamentos, nas diversas atividades que realizam, sobretudo através do incentivo ao desenvolvimento de sua autonomia, responsabilidade, e capacidade crítica e reflexiva.

Isso implica em professores melhor preparados para estabelecer interações mais simétricas com seus alunos, e para abrir espaço para o protagonismo das crianças no contexto escolar (Senna Pires, 2007). Significa, também, professores capazes de refletir sua prática pedagógica cotidiana e de se posicionar de forma crítica em relação às crenças e valores morais compartilhados em nível social (Barreto, 2004; Barrios, 2009). Como especificamos na fundamentação teórica, os professores estão imersos em uma complexa e dinâmica rede de relações sociais, lidando, constante e inevitavelmente, não só com questões sócio-morais das crianças, mas também com suas próprias questões. Sendo assim, os professores também se constituem sujeitos ativos do próprio desenvolvimento moral no contexto escolar. Essa relação entre a moral adulta e moral infantil é um aspecto importante do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no interior da escola (Barrios, Marinho-Araujo & Branco, 2011; Serrano, 2002).

Por sua vez, interações professor-alunos mais simétricas significa considerar o caráter sistêmico e a bidirecionalidade característica do desenvolvimento humano (Valsiner, 2012). Como foi possível observar na pesquisa, as crianças significam e ressignificam os eventos sócio-morais a partir de suas experiências pessoais, mesmo que as crenças e valores morais transmitidos pelos adultos possam canalizar suas significações e ressignificações em certa direção.

Em resumo, no contexto deste trabalho advogamos por uma formação ativa que propicie aos professores tanto o domínio do conhecimento acerca do desenvolvimento moral da criança, como o domínio de todo um conjunto de métodos, técnicas e estratégias participativas que permitam a significação e ressignificação das experiências sócio-morais, por parte das crianças, segundo suas capacidades, necessidades e suas concepções e crenças morais em processo de construção dinâmica.

Como foi possível ver na análise dos resultados e discussão de nosso trabalho, as crianças têm capacidades para se posicionar de forma ativa em relação ao seu desenvolvimento moral, assim como têm a possibilidade de ressignificar suas próprias concepções e crenças morais a partir da interação com seus pares. Ou seja, as crianças têm voz e essa voz deve ser ouvida e considerada em função de sua importância para o desenvolvimento de uma moral autônoma e responsável, assim como para o desenvolvimento de suas possibilidades de participação democrática e ativa no seu cotidiano.

Ouvir as crianças foi crucial para nosso estudo, uma vez que nos permitiu compreender como as crianças analisam, avaliam e ressignificam diferentes experiências sócio-morais e experiências educativas e pessoais de forma geral. Também nos permitiu conhecer e compreender

quais as concepções e crenças morais em formação que orientam essa análise e ressignificação e quais os possíveis valores morais que podem estar se coconstruindo nas e a partir das interações com colegas e adultos. Estudar e compreender esses processos coconstrutivos é fundamental para desenvolver métodos educativos que, de fato, levem em conta o papel ativo das crianças na sua própria educação e desenvolvimento moral. Acreditamos que mais estudos neste sentido sejam necessários. Estudos que partam de uma perspectiva teórico-metodológica que considere a complexidade do desenvolvimento moral e a inter-relação das diferentes dimensões da moralidade, não se limitando a enfatizar uma delas.

A perspectiva teórico-metodológica sociocultural construtivista foi fundamental para chegar à compreensão das concepções e crenças morais das crianças estudadas, uma vez que não parte de categorias previamente estabelecidas, que restringem o desenvolvimento moral ao domínio cognitivo e/ou social, e que deixam de lado a dimensão cultural, subjetiva e afetiva do mesmo. A perspectiva sociocultural construtivista nos permitiu estudar as concepções sócio-morais das crianças em estreita relação com as interações e eventos sociais, nos quais tais concepções são pouco a pouco coconstruídas. Para esse estudo, a análise microgenética foi fundamental, pois possibilitou um entendimento amplo das estratégias comunicativas e metacomunicativas usadas pelos participantes das situações interativas investigadas, assim como possibilitou a análise das novidades e mudanças que emergiram a partir da interação dos sujeitos pesquisados.

O presente estudo, portanto, amplia a compreensão do desenvolvimento moral desde uma perspectiva sociocultural que enfatiza o caráter semiótico, dialógico e afetivo do processo de desenvolvimento moral, destacando o papel ativo do sujeito nesse processo. Novas pesquisas se fazem necessárias, sobretudo em relação às estratégias participativas que podem ser implementadas no contexto escolar e em relação a possíveis estratégias e programas de formação inicial e continuada dos professores que contemplem não apenas o desenvolvimento moral dos estudantes, mas seu desenvolvimento integral como pessoas e cidadãos comprometidos eticamente com a construção de uma sociedade mais democrática.



## REFERÊNCIAS

- Araújo, U. F. de. (1996). O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. Em: L. de Macedo (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. (pp. 105-135). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ardila-Rey, A. & Killen, M. (2001). Middle class Colombian children's evaluations of personal, moral, and social-conventional interactions in the classroom. *International Journal of Behavioral Development*, vol. 25, n 3, pp. 246-255.
- Azevedo, N. D. A. P. R. (2004). *Atmosfera moral: da escola: Condições para a promoção do desenvolvimento ético*. 509 f. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade de Nova Lisboa, Portugal.
- Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. (Originalmente publicado em 1930).
- Bakhtin, M. (1993). *A cultura popular na idade média e no renascimento: O contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Orgs.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 45-103). Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum Associates.
- Barreto, A. M. R. F. (2004). *Educação Infantil: Crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança*. 309 f. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.
- Barrios, A. (2009). *Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: Um estudo sociocultural construtivista*. 246 f. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Barrios, A. & Branco, A. U. (2007). Desenvolvimento moral: Novas perspectivas de análise. *Psicologia Argumento*, v. 25, pp. 413-424.
- Barrios, A.; Marinho-Araujo, C. M. & Branco, A. U. (2011). Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*.
- Biaggio, A. M. B. (1983). Desenvolvimento de valores: Um estudo piloto. *Educação e Realidade*, 8(1), 25-33.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, v. 88, pp. 1-45.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, v. 3, pp. 178-210.

- Branco, A. U. (1989). *Socialização na pré-escola: O papel da professora e da organização das atividades no desenvolvimento de interações sociais entre crianças*. 280 f. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Branco, A.U. (1993). Sociogênese e canalização cultural: Contribuições à análise do contexto das salas de aula. *Temas em Psicologia*, n. 3, pp. 9-17.
- Branco, A. U. (2003). Social development in cultural context: Cooperative and competitive interaction patterns in peer relations. In: J. Valsiner & K. J. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology*. (Vol. 1, pp. 238-256). London : Sage.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: Co-construção e ontogênese de valores sociais. *Revista Pro-Posições (UNICAMP)*, 17, 2(50), 139-155.
- Branco, A. U. (2009). Cultural practices, social values, and childhood education. In: M. Fleer; M. Hedegaard; J. Tudge; A. Prout (Orgs.), *World Year Book of Education 2009: Childhood studies and the impact of globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels*. (pp. 44-66) USA: Routledge.
- Branco, A. U. (2012). Values and sociocultural practices: pathways to moral development. In: J. Valsiner (Org.) *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Branco, A. U. & Madureira, A. F. (2008). Dialogical Self in action: The emergence of self-positions among complex emotional and cultural dimensions. *Estudios de Psicología*, 29 (3), 319-332.
- Branco, A. U. & Mettel, T. (1995). O processo de canalização cultural das interações criança-criança na escola. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 11(1): 13-22.
- Branco, A.U. & Rocha, R.F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 14, 251-258.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9, 1, pp. 35-64.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwood, CT: Information Age Publishers.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (2008). Towards cultural psychology of affective processes: semiotic regulations of dynamic fields. *Estudios de Psicología*, v. 31, pp. 243-251.
- Branco, A. U.; Parada, P. & Alves, C. (2007). Values concerning morality in social motivation in low-income brazilian adolescents. In: 37<sup>th</sup> Jean Piaget Society Meeting – May 31st to June 2<sup>nd</sup>, Amsterdam, v. 1, pp 1-1.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cantini, N. (2004). Problematizando o “bullying” para a realidade brasileira. 206 f. Tese de Doutorado, Centro de Ciências da Vida da PUC-Campinas, São Paulo.

- Cole, M. (1992). Culture in development. In: M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Orgs.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 731-788). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, M. (2003). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Correia, M. F. B. (2003). A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8 (3).
- Dessen, M. A. & Polonia, A. D. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), pp. 21-32.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: O ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dias, A. A. (2005). Educação moral e autonomia na Educação Infantil: O que pensam os professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 370-380.
- Duska, R. & Whelan, M. (1994). *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: Um guia de Piaget a Kohlberg*. São Paulo: Loyola.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.
- Emerson, C. (1984). Editor's preface. In: M. M. Bakhtin. *Problems of Dostoevsky's poetics* (pp. XXIX-XLIII). Mineapolis: University of Minesota Press.
- Fidalgo, Z. (2004). Psicologia cultural e desenvolvimento humano: Um encontro com Barbara Rogoff. *Análise Psicológica*, 22(1).
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships*. London: Harvest Wheatsheaf/ University of Chicago Press.
- Freitag, B. (1997). *Itinerários de Antígona: A questão da moralidade*. Campinas: Papirus.
- Freud, S. (1963). *A general introduction to psychoanalysis*. New York: Simon & Schuster.
- Freud, S. (1968). *New introductory lectures on psychoanalysis*. London: Hogarth
- Gibbs, J. C. (1991). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's theories of morality. In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Orgs.). *Handbook of moral behavior and development. Vol. 1: Theory* (pp 183-222). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente*. Rosa dos tempos: Rio de Janeiro.
- Gilligan, C. (1998). Remembering Larry. *Journal of Moral Education*, v. 27(2), pp. 125-140.
- Góes, M. C. R. D. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, XX(50), pp. 9-25.
- Goodnow, J. (1995). Parenting and the transmission and internalization of values. In: J. E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 333-397). New York: John Wiley & Sons.

- Grusec, J. & Goodnow, J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Hoffman, M. L. (1990). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In: N. Eisenberg & J. Strayer (Orgs.), *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2007). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Jares, X. R. (2002). Aprender a conviver. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.44, 79-92.
- Jares, X. R. (2006). Conflicto y convivencia em los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, 339, 467-491.
- Kelman, C. A. & Branco, A. U. (2004). Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(1), pp.93-106.
- Killen, M. & Nucci, L. P. (1995). Morality, autonomy, and social conflict. In: M. Killen & D. Hart (Orgs.), *Morality in everyday life: Development perspectives* (pp. 52-86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1981). *The Psychology of Moral Development*. New York: Harper Row.
- Kurtines, W. & Pimm, J. (1983). The moral development scale: A Piagetian measure of moral judgment. *Educational and Psychological Measurement*, v.43, pp. 89-105.
- Lapsley, D. K. & Narvaez, D. (2004). *Moral development, self, and identity*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- La Taille, Y. de. (1992). O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: Y. de La Taille, M. K. Oliveira & H. Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em questão* (pp. 11-21). São Paulo: Summus.
- La Taille, Y. de. (2001). Desenvolvimento moral: A polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 89-119.
- La Taille, Y. de. (2006). *Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lima, M. S. M. (2000). *Silêncio e/ou participação? A questão da disciplina na concepção e na prática de professoras da 1ª. Série do Ensino Fundamental*. 257 f. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.
- Longarezi, A. M. (2003). Educação moral e limites: Princípios norteadores da ação docente. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v.3, n.9, 21-31.
- Lourenço, O. M. (1998). *Psicologia de desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações*. Coimbra, Portugal: Livraria Almeida.
- Lustosa, A. V. (2005). A compreensão da moralidade: Contribuições teóricas da psicologia do desenvolvimento. Em: M. A. Dessen & A. L. Costa Jr. (Orgs.), *A ciência do*

- desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 249-263). Porto Alegre: Artmed.
- Madureira, A. F. D. A. (2007). Gênero, sexualidade e diversidade na escola: A construção de uma cultura democrática. 428 f. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.
- Madureira, A. F. & Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: Uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em: M. A. Dessen & A. L. Costa Jr. (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 91-109). Porto Alegre: Artmed.
- Martins, R. A. (1995). Concepções sobre regras morais e convencionais em crianças de pré-escola e do primeiro grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 3, 203-211.
- Martins, L. C. (2000). *Crenças e valores morais em pré-adolescentes: Uma análise sociocultural construtivista de processos comunicativos em contextos semi-estruturados*. 223 f. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.
- Martins, L.C & Branco, A.U. (2001). Desenvolvimento moral: Considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 17, n. 2, pp.169-176.
- Neves Pereira, M. S. (2005). *Criatividade na pré-escola: Um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores*. 230 f. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, M. B. E. (1997). Eventos interativos em sala de aula: estratégias discursivas do professor. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 3(2), 84-99.
- Packer, M. J. & Richardson, E. (1991). Analytic hermeneutics and the study of morality in action. In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Orgs.). *Handbook of moral behavior and development. Vol. 1: Theory* (pp 335-371). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Palmieri, M. W. A. (2003). *Cooperação, competição e individualismo: Uma análise microgenética de contextos de desenvolvimento na pré-escola*. 201 f. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.
- Palmieri, M. W. A. & Branco, A. U. (2004). Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 189-198.
- Palmieri, M. W. A. & Branco, A. U. (2007). Educação infantil, cooperação e competição: Análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 365-378.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. (Originalmente publicado em 1932).
- Piaget, J. (2006). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Originalmente publicado em 1964).

- Pollard, S. R.; Kurtines, W. M.; Carlo, G.; Dancs, M. & Mayock, E. (1991). Moral education from the perspective of psychological theory. In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Orgs.). *Handbook of moral behavior and development. Vol. 3: Application* (pp 289-315). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Puig, J. M. (1998). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.
- Puig, J. M. (2007). *La tarea de educar*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Queiroz, S. S.; Ronchi, J. P. & Tokumaru, R. S. (2009). Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget: Uma reflexão kantiana. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 22(1), 69-75.
- Ratner, C. (2002). *Cultural Psychology: Theory and Method*. New York: Plenum.
- Rey, F. G. & Martínez, A. M. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rey, F. G. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorin, K. S. & Silva, A. P. S. (2004). Rede de significações: Alguns conceitos básicos. Em: M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorin, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações: E o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 23-33). Porto Alegre: Artmed.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorin, K. S., Silva, A. P. S. & Carvalho, A. M. S. D. S. (2004). *Rede de significações: E o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorin, K. S.; Soares-Silva, A. P. & Oliveira, Z. M. R. (2008). Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), pp. 147-170.
- Salomão, S. J. (2001). *Motivação social: Comunicação e metacomunicação na co-construção de crenças e valores no contexto de interações professora-alunos*. 183 f. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Senna Pires, S. F. (2007). *Protagonismo infantil e a promoção da cultura da paz: Um estudo sociocultural construtivista*. 273 f. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.
- Senna Pires, S. F. & Branco, A. U. (2008). Cultura, self e autonomia: Bases para o protagonismo infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, n. 4, pp. 415-421.
- Serrano, G. P. (2002). *Educação em valores: Como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.

- Shweder, R. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shweder, R. (1993). The future of moral psychology: Truth, intuition and the pluralist way. *Psychological Science*, v.4, pp.360-365.
- Shweder, R.A. & Much, N.C. (1987). Determinations of meaning: Discourse and moral socialization. In: W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Orgs.), *Moral development through social interaction* (pp. 197-244). New York: Wiley.
- Siegler, R. S. & Crowley, K. (1991). The microgenetic method. *American Psychologist*, 46(6), pp. 606-620.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Souza, L. L. & Araujo, U. F. (2012). Educação moral e diversidade na escola: Problematizações sobre gênero e sexualidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(4), pp. 1-13.
- Staub, E. (1989). *The Roots of evil: The origins of genocide and other group violence*. New York: Cambridge University Press.
- Staub, E. (1991). A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives, the self, and the environment. In: C. Zahan-Waxler, E. M. Cummings & R. Iannotti (Orgs.). *Altruism and aggression: Biological and social origins* (pp. 135 –164). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Staub, E. (2003). *The Psychology of good and evil*. New York: Cambridge University Press.
- Tacca, M. C. (2000). *Ensinar e aprender: A construção de significados na interação professor-alunos em atividades estruturadas*. 257 f. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.
- Tacca, M. C. & Branco, A. U. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: Uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, 13(1), pp. 39-48.
- Tappan, M.B. (1992). Texts and contexts: Language, culture, and the development of moral functioning. In: L. T. Winegar & J. Valsiner (Orgs), *Children's development within social context* (Vol. 1, pp. 93-117). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Tappan, M. B. (1997). Language, culture and moral development: A Vygotskian perspective. *Developmental Review*, v. 17(1), pp. 78-100.
- Tappan, M. B. (1998). Moral education in the zone of proximal development. *Journal of Moral Education*, v.27(2), pp. 141-160.
- Tappan, M. B. & Packer, M. (1991). *Narrative and storytelling: Implications for understanding moral development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In: W. Damon (Org.). *Handbook of child psychology* (pp. 863-93). New York: Wiley.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Valsiner, J. (1987). *Cultural and the development of children's action*. Chichester: Wiley.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington.
- Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em: W. de Graaf & R. Maier (Orgs.), *Sociogenesis reexamined* (pp. 47-70). New York, NY: Springer.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. & Cairns, R. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. In: C. V. Shantz & W. W Hartup (Orgs.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 15-35). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. Branco, A. U. & Dantas, C. (1997). Socialization as co-construction: Parental belief orientations and heterogeneity or reflection. In: J. E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs.). *Parenting and children's internalization of values: Handbook of contemporary theory* (pp. 283-304). New York: Wiley.
- Vinha, T. (2004). O processo de resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. *Revista da Faculdade Adventista da Bahia "Formadores: Vivencias e Estudos"*, Cachoeira, v.1, n.1, 63-80.
- Vygotsky, L. S. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Instituto del Libro. (Originalmente publicado em 1934).
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico-Técnica. (Originalmente publicado em 1960).
- Vygotsky, L. S. (1989). *Obras Completas, Tomo 1, Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. In: R. Van der Deer & J. Valsiner (Orgs.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. & Smolka, A. L. B. (2003). Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. Em: H. Daniels (Org.). *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos* (pp. 121-150). São Paulo: Papirus.



## **ANEXOS**

## ANEXO I

Protocolo de transcrição e análise das sessões estruturadas filmadas

<b>ATIVIDADE: TEMPO:</b>	
<b>PROFESSOR</b>	<b>CRIANÇAS</b>

## ANEXO II

### Roteiro de orientação para a realização das atividades estruturadas pelo professor

Prezado Professor,

Para dar continuidade a nossa pesquisa, solicitamos o planejamento e realização de duas atividades de, mais ou menos, 30 minutos cada, com o objetivo de promover a discussão sobre questões relacionadas à moralidade entre as crianças da turma. Você pode planejar as atividades da forma que achar adequada, sempre que de acordo com o objetivo anteriormente solicitado. Para a primeira atividade, pode selecionar temas e questões relativos à moral, que você considere importantes e presentes no contexto escolar. Para a segunda atividade, sugerimos que selecione um dos temas a seguir:

- Autoridade
- Conflitos
- Obediência
- Direitos Humanos
- Autonomia
- Preconceitos
- Diversidade

**Obrigada pela colaboração!**

## ANEXO III

### Roteiro da sessão de grupo focal com as crianças

**Observação:** Antes de marcar e realizar a entrevista, preencher o termo de consentimento livre e esclarecido para a mesma.

#### **I. Aquecimento Inicial: Criação de um clima de confiança com o grupo de crianças:**

1. Apresentação do entrevistador.

2. Esclarecimentos em relação à pesquisa e aos objetivos da entrevista, ao sigilo em relação à identidade e as respostas, e à necessidade da filmagem, o fato de não existir resposta certa versus errada, e que estamos ali para aprender mais sobre o assunto.

#### 3. Jogo “Batata Quente”:

Forma-se um círculo com os participantes, todos eles voltados para o centro. Um deles fica fora do círculo, vendado, ou então de costas para o mesmo. Pega-se uma batata, ou então, como é mais comum, uma bola ou qualquer outro objeto que possa ser passado entre os participantes. O jogo começa quando a batata que está no círculo começa a ser passada de um participante para outro (num único sentido), e o que está fora dele começa a cantar a música “Ba-ta-ti-nha quente quente quente quente... “. Em determinado momento, aleatoriamente e de forma repentina, ele termina a música, dizendo a palavra “...queimou!” Quem estava com a batata neste exato instante, sai do círculo e assume o lugar do participante que estava cantando. Os participantes ‘queimados’ (que ficam com a batata, na hora que a música pára) vão saindo do jogo, até ficar um único participante no círculo.

- Perguntar para as crianças se todas conhecem o jogo. Caso alguma criança não o conheça, explicar o mesmo.

- Formar o círculo e começar a brincadeira, até ficar só um participante no círculo.

#### **II. Dilemas morais hipotéticos baseados em situações sócio-morais características do cotidiano escolar:**

- **Dizer:** “Nós vamos conversar sobre algumas situações que podem acontecer no dia-a-dia. Para isso, eu vou contar três histórias e vou fazer algumas perguntas, que vocês podem responder de acordo com a opinião de cada um. As três histórias são inventadas, mas, como eu disse, elas podem acontecer no dia-a-dia. As perguntas não têm respostas certas nem erradas, a idéia é que vocês respondam cada pergunta de acordo com o que vocês acham. Ok? Sem certo nem errado, tá?”

#### (a) A Pipa do Daniel:

“O Daniel é um menino do 4º. Ano, que gosta muito de brincar com seus amigos na hora de saída da escola. Um dia, ele e seus colegas de sala fizeram sua própria pipa, para levar e brincar em casa. Na hora da saída, as crianças estavam brincando com as pipas, o Pedro foi pegar a pipa do Daniel e a pipa rasgou. O Daniel não gostou e pediu que o Pedro pagasse a sua pipa. Um outro menino, que estava perto e viu tudo, disse que o Daniel podia rasgar a pipa do Pedro.”

- O que vocês acham dessa história?

- Vocês acham que o Pedro devia (ou não devia) fazer alguma coisa? Por quê? Por que não?

- Em caso de resposta afirmativa, na pergunta anterior, perguntar: O que vocês acham que o Pedro devia fazer? Por quê?

- E o Daniel, o dono da pipa, vocês acham que ele devia (ou não devia) fazer alguma coisa? Por quê? Por que não?

- Em caso de resposta afirmativa, na pergunta anterior, perguntar: O que vocês acham que ele devia fazer? Por quê?

- Se isso acontecesse aqui, na escola de vocês, como vocês acham que a história deveria ser resolvida? (Explorar as respostas das crianças.)

#### (b) Dre Parker Volta para EUA:

“Dre Parker foi morar na China, junto com a sua mãe. Lá, ele passou um tempo e aprendeu muitas coisas. Agora, ele voltou para a sua casa, nos EUA, e é muito forte e popular na escola. Ele encontrou seus amigos e começou estudar em uma escola nova. Na sala dele, estuda uma menina chamada Lorena. Ela é uma menina calada e pouco atraente. Às vezes, alguns colegas da turma ficam zombando dela, dizendo que ela é burra e feia, e não querem fazer as atividades junto com ela, e nem brincar com ela. Ontem, na hora do recreio, os colegas do Dre ficaram rindo da Lorena, chamaram ela de sua burra idiota, e ela chorou. O Dre pensou que, talvez, ele podia fazer alguma coisa.”

- O que vocês acham dessa história?

- Vocês acham que o Dre devia (ou não devia) fazer alguma coisa? Por quê? Por que não?

- Em caso de resposta afirmativa, na pergunta anterior, perguntar: O que vocês acham que o Dre devia fazer? Por quê?

- E a Lorena, vocês acham que ela devia (ou não devia) fazer alguma coisa? Por quê? Por que não?

- Em caso de resposta afirmativa, na pergunta anterior, perguntar: O que vocês acham que ela devia fazer? Por quê?

- Se isso acontecesse aqui, na escola de vocês, como vocês acham que a história deveria ser resolvida? Por quê? (Explorar as respostas das crianças.)

#### (c) O Celular da Amiga:

“A Mariana fez 9 anos na semana passada. Ela queria um celular de presente, mas o pai não conseguiu comprar o celular porque tinha pouco dinheiro. Na segunda-feira depois do aniversário, a Mariana estava na escola e viu a Gabriela guardando o celular dela na mochila. Na hora do recreio, quando todos saíram da sala, a Mariana pegou o celular da Gabriela. A Alice, que era sua melhor amiga viu tudo da janela. Quando a Gabriela deu falta do celular, falou com a professora, que perguntou quem tinha pego. A Alice pensou que ela deveria fazer alguma coisa.”

- O que vocês acham dessa história?

- Vocês acham que a Alice devia (ou não devia) fazer alguma coisa? Por quê? Por que não?

- Em caso de resposta afirmativa, na pergunta anterior, perguntar: O que vocês acham que a Alice devia fazer? Por quê?

- E a Mariana, a menina que pegou o celular, vocês acham que ela devia (ou não devia) fazer alguma coisa? Por quê? Por que não?

- Em caso de resposta afirmativa, na pergunta anterior, perguntar: O que vocês acham que ela devia fazer? Por quê?

- Se isso acontecesse aqui, na escola de vocês, como vocês acham que a história deveria ser resolvida? Por quê? (Explorar as respostas das crianças.)

### **III. Dilema moral hipotético (Adaptação do Dilema de Heinz):**

- **Dizer:** “Agora, eu vou contar para vocês outra história inventada, e vou fazer algumas perguntas, que vocês podem responder de acordo com a opinião de cada um. São perguntas para as quais não existem respostas certas nem erradas, sendo assim, a idéia é que vocês respondam cada pergunta de acordo com o que vocês acham.”

#### (a) A História do Sr. Geraldo:

“A mulher do Sr. Geraldo estava quase morrendo. Ela tinha uma doença do sistema nervoso, muito difícil de curar e para a qual não existia remédio. O Sr. Geraldo a levou no hospital público, mas não conseguiu atendimento. Lá, ele ficou sabendo de um MÉDICO particular que podia atendê-la e salvá-la com um novo remédio, que ele descobrira recentemente. Os componentes do remédio eram caros, e o médico cobrava dez vezes mais do que o preço de custo do remédio. O médico pagava R\$200 pelos componentes do remédio e cobrava R\$2000, por uma pequena quantidade do medicamento. O Sr. Geraldo conversou com todas as pessoas que conhecia para pedir emprestado o dinheiro, mas só conseguiu R\$1000, que era a metade do preço do remédio. O Sr. Geraldo conversou com o médico, explicou que a sua mulher estava morrendo, e pediu que vendesse o remédio mais barato, ou que o deixasse pagar depois. Mas o médico disse: ‘Não, eu descobri o remédio e é justo eu cobrar o que o remédio vale! Então, o Sr. Geraldo ficou desesperado e pensou em assaltar o consultório do médico e roubar o remédio para a sua mulher.’”

- O que vocês acham que o Sr. Geraldo devia (ou não deveria) fazer? Por quê? Por que não?

- Vocês acham que o Sr. Geraldo poderia resolver a situação de outra forma? Qual? Por quê?
- Se vocês fossem ele, o que vocês fariam? Por quê?

**Explorar as respostas apresentadas pelas crianças.**

#### **IV. Experiências pessoais sobre questões reais vivenciadas:**

- **Dizer:** “Nós acabamos de conversar sobre algumas histórias inventadas, que podem acontecer na vida real. Agora, eu gostaria de saber de algum de vocês conhece histórias parecidas que tenham acontecido de verdade.”

**De acordo com as respostas das crianças explorar:**

- As situações contadas pelas crianças: O que aconteceu? Como foi resolvido?
- A opinião deles em relação às situações: O que eles acharam da situação específica? O que eles acharam da resolução?
- Outras alternativas de resolução: O que eles fariam em cada situação? Eles resolveriam de forma diferente? Como? Por quê?

#### **V. Questões Sobre Regras: Avaliação da Experiência Educativa:**

- **Dizer:** “Agora, nós vamos conversar sobre regras. Nós todos sabemos que as regras são importantes. Então, eu gostaria de saber o que vocês opinam sobre as regras. Lembrem que não tem resposta certa nem errada. Vocês podem responder de acordo com o que vocês acham.”

- Quais são as regras que existem aqui, na escola de vocês?
- Será que tem alguma regra que pode mudar?
- Em caso de resposta afirmativa, na pergunta anterior, perguntar: Qual regra poderia mudar? Como? Por quê? Como a gente pode fazer para que uma regra mude?

**De acordo com as respostas das crianças explorar a opinião delas, em relação às diferentes regras apresentadas.**

Essas foram as últimas perguntas. Para finalizar, vocês gostariam de dizer mais alguma outra coisa relacionada com a nossa conversa?

**Agradecer a participação de todos.**

## ANEXO IV

Roteiro da primeira entrevista individual semi-estruturada com o professor

- Criação de um clima de confiança com o entrevistado, aquecimento inicial.
- Esclarecimentos em relação à pesquisa e aos objetivos da entrevista, ao sigilo em relação à identidade e as respostas do entrevistado, e à necessidade do registro da entrevista em áudio.

**Observações:** Antes de marcar e realizar a entrevista, o entrevistado deve preencher o termo de consentimento livre e esclarecido para a mesma.

- Gravar os dados de identificação da entrevista. **Registrar o horário do início da entrevista.**
- **Dizer:** Como parte da pesquisa, foi solicitado que você planejasse duas atividades, que tivessem como objetivo principal promover a discussão sobre questões relacionadas à moralidade, entre as crianças de sua turma. Você poderia planejar as duas atividades do jeito que você achasse mais adequado, sempre que de acordo com o objetivo solicitado. Para a segunda atividade estruturada, você selecionou o tema .... (relembrar o tema selecionado pelo professor-foco para a segunda atividade estruturada.)

Agora, nós vamos assistir os vídeos das duas atividades, para relembrar cada uma delas. Depois, eu vou lhe fazer algumas perguntas sobre as atividades realizadas. São perguntas para as quais não existem respostas certas nem erradas. Sendo assim, a idéia é que você responda cada pergunta de acordo com sua opinião.

### I. Apresentação dos vídeos das atividades estruturadas:

1. Apresentar os vídeos.
2. Você gostaria de assistir novamente algum trecho específico dos vídeos?

### II. Questões gerais sobre os objetivos e planejamento das atividades estruturadas:

3. Você poderia contar como planejou cada uma das atividades realizadas?
4. Do seu ponto de vista, quais foram os objetivos de cada uma das atividades em relação ao tema da moral?
5. Você acha que esses objetivos foram alcançados nas duas atividades? Por quê?
6. Para a segunda atividade estruturada você selecionou o tema... Por que você escolheu esse tema?
7. Antes do planejamento e realização das atividades, foi solicitado que as duas atividades tivessem como objetivo principal promover a discussão sobre questões relacionadas à moralidade, entre as crianças de sua turma. Você acha que as duas atividades realizadas se adequaram ao que foi solicitado? Por quê?



### III. Avaliação das atividades pelo professor-foco:

8. Como você avalia a realização das duas atividades? Por quê?
9. Qual era sua expectativa em relação à participação das crianças? Como você avalia essa participação?
10. Como você avalia sua atuação durante as duas atividades?
11. Você ficou satisfeito com as atividades?
12. Você faria hoje da mesma forma? Em caso negativo, pedir para o entrevistado que explique o que mudaria e por que.

- **Dizer:** “Eu vou lhe fazer algumas perguntas sobre questões importantes para a pesquisa. São perguntas para as quais não existem respostas certas nem erradas, sendo assim, a idéia é que você responda cada pergunta de acordo com sua opinião.”

#### I. Dados e informações relevantes sobre o professor:

1. Há quanto tempo você trabalha no Ensino Fundamental?
2. Há quanto tempo trabalha na escola?
3. Qual é sua idade?
4. Qual é sua formação?
5. Como você vê sua formação profissional?
6. Qual é o cargo que você ocupa atualmente? Já ocupou outros cargos na escola? Quais?
7. Com qual turma você costuma trabalhar? (Especificar a idade das crianças com as quais costuma trabalhar.) Você já trabalhou com outras turmas? Quais turmas? (Especificar as idades das crianças dessas turmas.)
8. Por que você trabalha no Ensino Fundamental?

#### II. Questões relativas à prática pedagógica da escola e do professor:

9. Você poderia descrever a rotina da sua turma? E da escola? (Explorar o conjunto de atividades que normalmente acontecem no dia-a-dia da turma/escola.)
10. Dessas atividades, quais você acha mais importantes? Por quê? Quais os objetivos dessas atividades? (Retomar cada uma das atividades descritas pelo entrevistado, na pergunta anterior).
11. Você acha que alguma dessas atividades pode ser importante para o desenvolvimento moral? Quais? Por quê?
12. Como você planeja as atividades que serão desenvolvidas com seus alunos? Sozinho? Junto com outros professores e/ou coordenadores?

13. Na sua sala, as crianças costumam trabalhar de forma individual, em duplas ou em pequenos grupos? As crianças escolhem com quem trabalhar ou há uma organização da sua parte? Por quê? (Explorar como é a organização da sala do entrevistado e o que ele acha sobre o trabalho individual e coletivo por parte das crianças).
14. Na sua sala, existem regras a serem respeitadas pelas crianças? Quais são? Como foram definidas essas regras? Como elas são comunicadas às crianças? (Explorar se há alguma participação por parte das crianças, na hora de definir as regras da sala).
15. Em caso de alguma criança não respeitar (ou burlar) alguma regra, o que você faz normalmente? Por quê? Você poderia descrever uma situação em que isso tenha acontecido?
16. Para você, essas regras que as crianças devem seguir podem ser modificadas? Por quê?
17. Quando as crianças se desentendem (brigam, batem, discutem), o que você faz normalmente? Por quê?
18. Que tipos de conflitos, entre as crianças, são comuns na sua turma? Você poderia dar exemplos?
19. O que você acha de conflitos entre as crianças? Qual a melhor maneira de lidar com eles? Você poderia dar alguns exemplos? (Explorar a visão que o entrevistado tem sobre os conflitos interpessoais.)
20. Você poderia descrever como é a sua relação com as crianças da turma? Com que crianças você costuma ter mais dificuldades? Por quê?

### III. Questões relativas à moral e ao desenvolvimento moral:

21. O que você entende por moral ou moralidade?
22. Dizer que alguma coisa, ou alguma ação, é certa ou errada é sempre uma questão de moral? Por quê?
23. Você poderia citar exemplos de ações que você considera certas e erradas moralmente? (PEDIR VÁRIOS EXEMPLOS!) Por que você considera essas ações certas ou erradas? Elas são sempre certas ou erradas, em todas as circunstâncias? Por quê?
24. Como você acha que a criança desenvolve a idéia do que é certo e errado moralmente? Em sua opinião, a escola tem algum papel nesse processo? E a família? E os colegas? Quem mais?
25. O que você acha que participa mais desse processo: a escola, a família, os colegas, o quê? Em que ordem de importância você vê essa participação? Essa participação pode ser negativa ou positiva?
26. Dizem que existem diferenças entre regras morais e pura convenção social. Você acha que essas diferenças existem? Que diferenças seriam essas? Você poderia dar exemplos?

27. Viver situações de conflito pode ser bom para a criança? Por quê? Você poderia dar exemplos?
28. O que é para você desenvolvimento moral?
29. Para você, o Ensino Fundamental deve contemplar o desenvolvimento moral? Por quê? Em caso positivo, como?
30. No seu percurso como professor, você teve alguma formação específica sobre o desenvolvimento moral das crianças? (Em caso afirmativo, explorar quais, como contribuíram, e como o entrevistado as avalia).

Essas foram as últimas perguntas da entrevista. Você gostaria de acrescentar alguma coisa ou falar de alguma questão que não foi abordada?

**Gravar e Registrar o horário de término da entrevista!**

## ANEXO V

Roteiro da segunda entrevista individual semi-estruturada com o professor

- Criação de um clima de confiança com o entrevistado, aquecimento inicial.
- Esclarecimentos em relação à pesquisa e aos objetivos da entrevista, ao sigilo em relação à identidade e as respostas do entrevistado, e à necessidade do registro da entrevista em áudio.

**Observações:** Antes de marcar e realizar a entrevista, o entrevistado deve preencher o termo de consentimento livre e esclarecido para a mesma.

- Gravar os dados de identificação da entrevista. **Registrar o horário do início da entrevista.**

- **Dizer:** Como parte da pesquisa, realizamos uma primeira entrevista, na qual você falou sobre as atividades da pesquisa realizadas com as crianças, a rotina de sala de aula, e sobre questões de moralidade. Nesta segunda entrevista, nós vamos retomar alguns desses tópicos, pois seus depoimentos foram muito interessantes.

Vamos começar pelas duas atividades que você planejou, e que tinham como objetivo principal promover a discussão sobre questões relacionadas à moralidade, entre as crianças da turma. Para a primeira atividade, você planejou várias dinâmicas, e para a segunda atividade planejou uma discussão sobre os direitos humanos. Agora, nós vamos assistir algumas partes dos vídeos das duas atividades, para lembrar cada uma delas. Depois, eu vou lhe fazer algumas perguntas com base nessas atividades realizadas. É importante você lembrar que não existem respostas certas nem erradas para essas perguntas. Sendo assim, a idéia é que você responda cada pergunta de acordo com sua opinião.

### I. Apresentação dos vídeos das atividades estruturadas:

1. Apresentar trechos dos vídeos, para relembrar as atividades realizadas com as crianças.

### II. Questões gerais sobre os objetivos e planejamento das atividades estruturadas:

2. Na primeira atividade, você fez várias dinâmicas com as crianças (dinâmica do emboladão, de sentar no colo e do João Bobo). Você poderia explicar o que cada uma dessas dinâmicas trabalha em termos de moralidade? Vamos começar com o emboladão. Que aspecto ou aspectos da moralidade essa dinâmica pode desenvolver?
3. Que outras dinâmicas ou atividades podem trabalhar essas questões? (Solicitar que coloque vários exemplos.)
4. Você costuma fazer alguma atividade desse tipo de atividades com as crianças de sua turma? Quais? Como funciona? Quantas vezes, por ano, por semestre?

5. A segunda atividade que você planejou foi sobre o tema dos direitos humanos. Você já trabalhou sobre esse tema com as crianças da sua turma? Como foi? (Solicitar exemplos de atividades realizadas para trabalhar ou abordar o tema dos direitos humanos com as crianças.) O que mais você poderia ter trabalhado sobre este tema ou que outra atividade você imagina que poderia ser trabalhada no futuro com alunos desta série?
6. Na entrevista anterior, você explicou que as crianças têm direitos e deveres. Na sua opinião, quais são os direitos e deveres que as crianças têm? Como você trabalha esses direitos e deveres em sala de aula? Eu gostaria de conhecer um pouco mais sobre os direitos da criança, na sua opinião. (Solicitar exemplos específicos de atividades para trabalhar ou abordar a questão dos direitos e deveres com as crianças.)

## II. Questões relativas à prática pedagógica do professor:

7. Para realizar as atividades, a sua turma se organiza de diferentes formas. Você disse que algumas vezes trabalham em duplas, outras individualmente. Em quais atividades você solicita que as crianças trabalhem em duplas? As crianças podem se organizar de outras formas? Quais?
8. Nessa organização, você acha importante que meninos e meninas realizem atividades juntos? Por que e em quais atividades?
9. No dia-a-dia, as crianças são avaliadas por comportamento? Você poderia explicar como acontece essa avaliação na sua sala?
10. Na primeira entrevista, nós conversamos sobre um caderno onde você anota as questões de comportamento que você avalia. Você poderia contar como funciona esse caderno? Que tipo de situações você anota no caderno? Além de tirar nota, você já precisou fazer alguma outra coisa com uma criança difícil? Você poderia explicar?
11. Vamos supor que uma criança perdeu pontos de comportamento durante o primeiro bimestre. No segundo bimestre, essa mesma criança se comporta de forma diferente. O que você faz nessa situação? Você retira as anotações realizadas? Dá os pontos perdidos?
12. Qual é o peso da nota de comportamento na nota final das crianças?
13. Na primeira entrevista, conversamos sobre as regras de sala de aula. Você disse que nos primeiros dias de aula vocês definem as regras e fazem um cartaz com elas. Se você hoje fosse fazer um cartaz de regras com as crianças de sua turma, que regras você colocaria?
14. (Dar papel e caneta.) Você poderia anotar e organizar essas regras por ordem de importância?
15. O que você entende por conflito? Para você, existe algum tipo de conflito que possa ser positivo? Por quê? Você poderia dar exemplos de conflitos positivos entre as crianças?

### III. Questões relativas à moral e ao desenvolvimento moral:

16. Agora, vamos conversar um pouco sobre questões relativas à moral. Para começar, eu gostaria que você listasse situações certas e erradas moralmente do dia-a-dia da escola. (Indagar por que as situações listadas são certas ou erradas moralmente e o que o professor pode fazer.)
17. Na primeira entrevista, nós conversamos sobre questões de moralidade. Você disse que uma questão importante é o respeito. Como você definiria o respeito? Às vezes, tem situações complicadas, por exemplo, se uma criança não quer participar de uma atividade, até que ponto o professor deve respeitar o seu direito? Como você vê essa questão?
18. Na primeira entrevista, você também falou de cooperação e de bullying. Como você definiria a cooperação? Como você definiria o bullying?
19. No dia-a-dia, como você faz para ensinar e trabalhar a cooperação entre as crianças de sua turma?
20. Em sala de aula, já você trabalho sobre questões de bullying com as crianças? Como você faz isso?
21. Em sua opinião, que tipo de atividades o professor poderia desenvolver para trabalhar questões relacionadas à moral? Você já trabalhou essas questões com alguma turma? O que você fez?
22. E a escola de uma forma geral? Que tipo de atividades a escola poderia desenvolver para trabalhar questões relacionadas à moral?
23. Para finalizar, como você define autonomia? Como a autonomia pode ser promovida?
28. Na sua opinião, existe alguma relação entre autonomia e moralidade? Você poderia explicar essa relação?
29. Para finalizar, eu gostaria que você listasse situações certas e erradas moralmente. (Indagar por que as situações listadas são certas ou erradas moralmente).
30. Essas foram as últimas perguntas da entrevista. Você gostaria de falar sobre a moral na escola nos dias de hoje?

**Agradecer.**

**Gravar e Registrar o horário de término da entrevista.**

## ANEXO VI

### Material da primeira atividade estruturada

Obs: As perguntas podem ser elaboradas com o fim específico, mas lembrando que as perguntas não devem ser diretas para o fim proposto, mas em situações comparativas.

De posse dos resultados, conta-se os pontos de cada participante e interpreta-se os dados para utilização de estratégias dentro de empresas e equipes esportivas.

**Autor: Desconhecido**

#### 6. Dinâmica do Emboladão

**Esta dinâmica propõe uma maior interação entre os participantes e proporciona observar-se a capacidade de improviso e socialização, dinamismo, paciência e liderança dos integrantes do grupo.**

Faz-se um círculo de mãos dadas com todos os participantes da dinâmica. O Coordenador deve pedir que cada um grave exatamente a pessoa em que vai a mão direita e a mão esquerda.

Em seguida pede que todos larguem as mãos e caminhem aleatoriamente, passa uns pelos outros olhando nos olhos (para que se despreocupem com a posição original em que se encontravam). Ao sinal, o Coordenador pede que todos se abracem no centro do círculo "bem apertadinhos". Então, pede que todos mantenham nesta posição como estátuas, e em seguida dêem as mãos para as respectivas pessoas que estavam de mãos dadas anteriormente (sem sair do lugar). Então pedem para que todos, juntos, tentem abrir a roda, de maneira que valha como regras: Pular, passar por baixo, girar e saltar.

O efeito é que todos, juntos, vão tentar fazer o melhor para que esta roda fique totalmente aberta.

Ao final, pode ser que alguém fique de costas, o que não é uma contra-regra. O Coordenador parabeniza a todos se conseguirem abrir a roda totalmente!

Obs: Pode ser feito também na água.

**Autor: Desconhecido**

#### 7. Dinâmica do Sentar-se no Colo

**Esta dinâmica propõe um "quebra gelo" entre os participantes:**

O coordenador propõe que o grupo fique de pé, de ombro-á-ombro, em círculo. E

seguida pede que todos façam 1/4 de giro para um determinado lado ficando em uma fila indiana (assim: xxxxxxxxxxxx), embora em círculo. Ao sinal o Coordenador pede que todos se assentem no colo um do outro e depois repitam para o outro lado. É bem divertido, causando muitos risos!

**Autor:** Desconhecido

### 8. Dinâmica do "João Bobo"

**Esta dinâmica propõe um "quebra gelo" entre os participantes e também pode ser observado o nível de confiança que os participantes têm um no outro:**

Formam-se pequenos grupos de 8-10 pessoas. Todos devem estar bem próximos, de ombro-á-ombro, em um círculo. Escolhem uma pessoa para ir ao centro. Esta pessoa deve fechar os olhos (com uma venda ou simplesmente fechar), deve ficar com o corpo totalmente rígido, como se tivesse hipnotizada. As mãos ao longo do corpo tocando as coxas lateralmente, pés pra frente, tronco reto. Todo o corpo fazendo uma linha reta com a cabeça.

Ao sinal, o participante do centro deve soltar seu corpo completamente, de maneira que confie nos outros participantes. Estes, porém devem com as palmas das mãos empurrar o "joão bobo" de volta para o centro. Como o corpo vai estar reto e tenso sempre perderá o equilíbrio e penderá para um lado. O movimento é repetido por alguns segundos e todos devem participar ao centro.

Obs: Pode ser feito também na água.

**Autor:** Desconhecido

### 9. Dinâmica do Nome

**Esta dinâmica propõe um "quebra gelo" entre os participantes. Ela pode ser proposta no primeiro dia em que um grupo se encontra. É ótima para gravação dos nomes de cada um.**

Em círculo, assentados ou de pé, os participantes vão um a um ao centro da roda (ou no próprio lugar) falam seu nome completo, juntamente com um gesto qualquer. Em seguida todos devem dizer o nome da pessoa e repetir o gesto feito por ela.

**Varição:** Essa dinâmica pode ser feita apenas com o primeiro nome e o gesto da pessoa, sendo que todos devem repetir em somatória, ou seja, o primeiro diz seu nome, com seu gesto e o segundo diz o nome do anterior e gesto dele e seu nome e seu gesto... e assim por diante. Geralmente feito com grupos pequenos, para facilitar a memorização. Mas poderá ser estipulado um número máximo



## ANEXO VII

### Material da segunda atividade estruturada

#### DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

##### Artigo Primeiro

Quando os seres humanos nascem, são livres e iguais, e assim devem ser tratados.

##### Artigo 2

Todo mundo tem direito a possuir ou desfrutar o que aqui se proclama;

- mesmo que não falem a mesma língua,
- mesmo que não tenham a mesma cor de pele,
- mesmo que não pensem com nós,
- mesmo que não tenham a mesma religião ou as mesmas idéias,
- mesmo que sejam mais ricos ou mais pobres,
- mesmo que não sejam do mesmo país.

##### Artigo 3

Cada um tem o direito de viver livre e em segurança.

##### Artigo 4

Ninguém tem o direito de tomar outro ser humano como escravo.

##### Artigo 5

Ninguém será torturado ou maltratado com crueldade.

##### Artigo 6

Cada um tem direito, desde seu nascimento, a ter um nome, uma nacionalidade e a ser alojado.

##### Artigo 7

A lei é a mesma para todo mundo, deve ser aplicada da mesma maneira para todos, sem distinção.

##### Artigo 8

Toda pessoa deve ser protegida pela lei e pela justiça de seu país.

##### Artigo 9

Não se tem o direito de colocar uma pessoa na prisão ou mandá-la para fora de seu país injustamente e sem razão.

##### Artigo 10

Se alguém tem que ser julgado, deverá ser julgado em público. Os juizes não podem deixar-se influenciar por ninguém.

##### Artigo 11

Se alguém é acusado, sempre tem o direito de se defender. Não se pode dizer que alguém é culpado, antes que isso seja provado. Não se tem direito a condená-lo ou apená-lo por algo que não tenha feito.

##### Artigo 12

Não existe direito a entrar na casa de alguém se este não estiver de acordo. Também não se poderá ler suas cartas, espioná-lo ou falar mal dele.

##### Artigo 13

Cada pessoa tem direito a circular livremente em seu país. Tem direito a sair para outro país e a voltar quando quiser.

#### **Artigo 14**

Qualquer um que seja perseguido em seu país e não possa nele viver livre e feliz, tem direito a ser acolhido e protegido em outro.

#### **Artigo 15**

Cada um tem direito a pertencer a um país e não pode ser impedido de mudá-lo se assim o desejar.

#### **Artigo 16**

Desde o momento em que tenha a idade para ter filhos, cada um tem direito a casar-se e a formar uma família. Para isso, nem a cor da pele, nem a nacionalidade tem importância. O homem e a mulher têm os mesmos direitos, estejam casados ou separados. Não se pode forçar ninguém a casar-se. Tudo deve ser feito de maneira que cada família viva normalmente.

#### **Artigo 17**

Cada um tem direito a possuir coisas e ninguém tem o direito de tirá-las.

#### **Artigo 18**

Cada um tem o direito de escolher livremente uma religião ou de mudá-la, de praticá-la e divulgá-la como desejar, sozinho ou com outras pessoas. Também tem direito a não ter religião alguma.

#### **Artigo 19**

Cada um tem direito a pensar o que quiser, a dizê-lo e escrevê-lo, e ninguém poderá impedi-lo. Cada um deve poder intercambiar, por todos os meios, idéias e notícias com pessoas de outros países.

#### **Artigo 20**

Todo mundo tem direito a organizar reuniões e participar de reuniões se desejar. A ninguém se pode obrigar a participar de um grupo.

#### **Artigo 21**

Cada um tem direito de participar ativamente na direção dos assuntos públicos de seu país:

- elegendo as pessoas políticas que tenham suas mesmas idéias;
- votando livremente para indicar sua escolha;
- cada um deve ter oportunidade de participar do governo. Ninguém pode ser afastado de um
- trabalho a serviço do Estado por causa de suas idéias ou pela cor de sua pele.

#### **Artigo 22**

Toda pessoa tem o direito de ser protegida pela sociedade em todos os seus direitos (econômicos, sociais, culturais).

#### **Artigo 23**

Cada um tem direito ao trabalho e a escolher livremente sua profissão; a receber o salário que lhe permita viver, a ele e sua família. Se um homem e uma mulher fazem o mesmo trabalho, devem receber salário igual. Todas as pessoas que trabalham têm direito a agrupar-se para explicar e reclamar pelo que não anda bem em seu trabalho e obter aquilo que necessitem.

#### **Artigo 24**

A duração da jornada de trabalho não deve ser muito longa porque cada um tem direito a descansar e deve poder tirar férias anuais, que serão pagas.

#### **Artigo 25**

Toda pessoa tem direito a possuir, para ela e para sua família, o que seja necessário:

- para não ficar doente e para se curar se estiver doente;
- para não ter fome;
- para não ter frio;
- para ter alojamento digno.

- toda pessoa tem direito a ser ajudada se não pode trabalhar;
- porque está desempregada;
- porque está doente;
- porque está muito velha;
- porque sua mulher ou seu marido morreram;
- porque sofre graves inconvenientes não desejados ou procurados.

A mãe que vai ter um bebê, e seu filho, quando nascer, deverão ser ajudados. Todas as crianças tem os mesmos direitos, mesmo que a mãe não esteja casada.

#### Artigo 26

Todas as crianças do mundo devem poder ir gratuitamente à escola; continuar seus estudos enquanto o desejem e aprender um ofício. Na escola, deverão aprender o que as fará pessoas felizes. A escola também deve ajudar cada um entender-se com seus semelhantes, a conhecer e respeitar sua maneira de viver, sua religião ou o país do qual procedem. Os pais têm direito a escolher o tipo de educação que querem dar a seus filhos.

#### Artigo 27

A arte, a ciência, a cultura, não são reservados a uns poucos. Todo mundo deve poder desfrutar delas. As descobertas científicas devem servir a todos. Um sábio, um artista, um escritor deverão ser felicitados e pagos por sua contribuição e ninguém tem direito a tomar para si a invenção do outro.

#### Artigo 28

Toda pessoa tem o direito de exigir que a organização de cada país e do mundo permita o respeito destes direitos e destas liberdades.

#### Artigo 29

É por isto também que cada pessoa tem deveres para com os demais, entre os quais vive, e que lhe permitem, também, uma convivência em paz.

#### Artigo 30

Nenhum país, nenhuma sociedade, nenhum ser humano em todo mundo pode permitir-se destruir os direitos e as liberdades que aqui se declaram.

### Folha de registro da segunda atividade estruturada

<p>ILUSTRAÇÃO</p>	<p>Escola _____</p> <p>Componentes do grupo: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
-------------------	---

## ANEXO VIII


### Produções das crianças na segunda atividade estrutura

#### Grupo 1

Artigo 25: Toda pessoa tem direito a possuir, para ela e para sua família, o que seja necessário:


- para não ficar doente e para se curar se estiver doente;
- para não ter fome;
- para não ter frio;
- para ter alojamento digno;
- toda pessoa tem direito de ser ajudada se não pode trabalhar;
- porque está desempregada;
- porque está doente;
- porque está muito velha;
- porque sua mulher ou marido morreram;
- porque sofre graves inconvenientes não desejados ou procurados.

A mãe que vai ter um bebê, e seu filho, quando nascer, deverão ser ajudados. Todas as crianças tem os mesmos direitos, mesmo que a mãe não esteja casada.

ILUSTRAÇÃO	Escola Componentes do grupo: _____
	<p>O artigo 25 - diz que toda pessoa tem direito a possuir, para ela e para sua família, o que seja necessário.</p> <p>Logo a pessoa tem o direito de obter aquilo que ela deseja para ela e sua família, exemplo:</p> <p>por que está doente e por que está muito velha.</p> <p>mesmo que mãe não esteja casada tem o direito de cuidar do seu filho.</p>

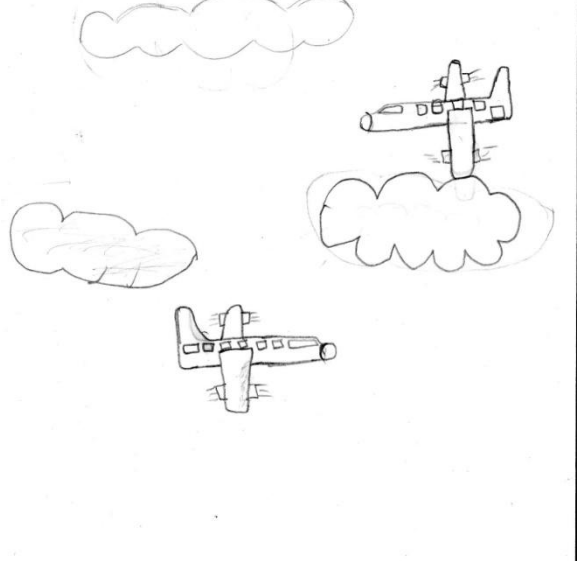
Grupo 2

Artigo 17: Cada um tem direito a possuir coisas e ninguém tem o direito de tirá-las.

ILUSTRAÇÃO	Escola
	Componentes do grupo: _____ _____ _____ <p>Artigo 17 Diz: Cada um tem direito a possuir coisas e ninguém tem o direito de tirá-las.</p> <p>Nosso grupo acha que uma pessoa por exemplo compra um carro e a outra não tem direito de usá-lo sem a permissão ou rouba-lo.</p> <p>Sim!</p>

Grupo 3

Artigo 13: Cada pessoa tem direito a circular livremente em seu país. Tem direito a sair para outro país e voltar quando quiser.

ILUSTRAÇÃO	Escola
	Componentes do grupo: _____ _____ _____ <p>Artigo 13 Diz: Cada pessoa tem o direito a circular livremente em seu país. Tem direito a sair para outro país e a voltar quando quiser.</p> <p>Nosso grupo acha: Todas as pessoas tem a liberdade de sair de seu país para outros países, cidades, estados ou regiões e voltar quando quiser.</p>

Grupo 4

Artigo 11: Se alguém é acusado, sempre tem o direito de se defender. Não se pode dizer que alguém é culpado, antes que isso seja provado. Não se tem direito a condená-lo ou apená-lo por algo que não tenha feito.

ILUSTRAÇÃO	Escola Componentes do grupo: _____
	<p>O artigo 11 diz: diz que quando alguém é acusado de qualquer crime tem o direito de se defender.</p> <p>Nesse grupo acha:</p> <p>Que esse lei é muito bem elaborada pois muitas pessoas são acusadas injustamente, pois muitas pessoas são acusadas por preconceito ou vingança.</p>

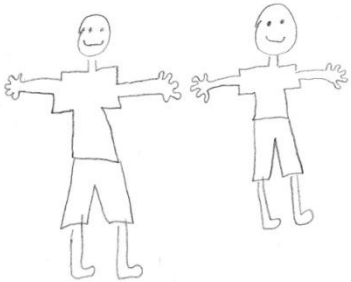
Grupo 5

Artigo 4: Ninguém tem o direito de tomar outro ser humano como escravo.

ILUSTRAÇÃO	Escola Componentes do grupo: _____
	<p>O artigo 4 diz "ninguém tem o direito de tomar outro ser humano como escravo".</p> <p>Nesse grupo acha:</p> <p>Este artigo está extremamente correto porque as pessoas aliam para os países e quem que estão pagando fome e dor, e se imaginações dando sendo escravizados, maltratados, e sem dar poderem perceber que é grande injustiça.</p>

Grupo 6

Artigo Primeiro: Quando os seres humanos nascem, são livres e iguais, e assim devem ser tratados.

ILUSTRAÇÃO	Escola Componentes do grupo:
	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>Artigo 1 diz: Quando os seres humanos nascem são livres e iguais, e assim devem ser tratados.</p> <p>Nesse grupo acha: Que todas as pessoas devem ser tratadas da mesma forma porque todas as pessoas são iguais</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>