



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

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

DESENVOLVIMENTO MORAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO

INFANTIL: UM ESTUDO SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA

Alia Maria Barrios González Nunes

Orientadora: Prof^ª.dr^ª. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco

Brasília-DF, Março 2009



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

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

DESENVOLVIMENTO MORAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO

INFANTIL: UM ESTUDO SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA

Alia Maria Barrios González Nunes

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

Orientadora: Prof^ª.dr^ª. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco

Brasília-DF, Março 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a). Angela M. C. Uchoa de Abreu Branco - Presidente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof(a). Dr(a). Thereza Pontual de Lemos Mettel - Membro

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof. Dr. Lincoln Coimbra Martins - Membro

Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Prof(a). Dr(a). Mônica de Souza Neves - Suplente

Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

Brasília-DF, Março 2009

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de pesquisa só é possível com a colaboração e ajuda de um incontável número de pessoas. Algumas participam de uma forma indireta, com muito apoio, carinho e compreensão ao longo do trabalho. Outras enriquecem a pesquisa com trocas intelectuais valiosas, dicas práticas importantes e questionamentos muito oportunos. Sem contar aquelas que contribuem das duas formas, deixando uma marca profunda e especial na pesquisa e na trajetória de vida do pesquisador. A todas elas meu mais sincero agradecimento.

À Professora Angela Branco, pela dedicação, disponibilidade e seriedade com que orientou este trabalho. Também pela amizade, pelo afeto e pelo muito que aprendi com suas preciosas contribuições em cada momento de troca.

À Professora Thereza Mettel pelas valiosas contribuições e pela disponibilidade, um obrigado especial.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, por todos os momentos de troca intelectual e afetiva durante estes dois anos de estudo e trabalho conjunto.

Aos educadores e às crianças que participaram do estudo, pelo apoio, acolhimento e dedicação. Sem a participação e colaboração deles não teria sido possível a elaboração deste trabalho.

A CAPES pelo suporte material oferecido durante a realização da pesquisa.

Aos meus pais pelo apoio, mesmo à distância. Ao meu filho João Gaspar, pela paciência e pelo carinho.

Enfim, a todas as pessoas que, de uma forma ou outra, contribuíram para a concretização deste trabalho.

RESUMO

Nos últimos anos, o desenvolvimento moral vem se constituindo um campo específico de pesquisa na psicologia do desenvolvimento. O interesse pelo tema se deve à necessidade de uma perspectiva científica para o entendimento do desenvolvimento integral do ser humano, em relação com o sistema educacional. As mudanças sociais e suas conseqüências trazem para o centro das discussões pedagógicas a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento da ética e da cidadania. Entretanto, existem divergências em relação ao que se entende como desenvolvimento integral, uma vez que as práticas pedagógicas tendem a enfatizar determinados aspectos do desenvolvimento em detrimento de outros. O desenvolvimento moral, por sua complexidade e natureza social, é um dos aspectos mais prejudicados nas diversas práticas educativas. Nas escolas, o desenvolvimento moral faz parte de um currículo oculto e desconhecido para a maioria dos professores, o que sugere a necessidade de estudos sobre o tema, sobretudo a partir de uma perspectiva sistêmica que valorize o papel do contexto sociocultural e das relações sociais. Diante da complexidade do fenômeno, é preciso adotar uma perspectiva que enfatize a interdependência das dimensões psicológicas da cognição, da emoção e da ação intencional no desenvolvimento do conjunto de crenças e valores sócio-morais, que orientam a ação do sujeito em suas relações. O presente estudo fundamentou-se teórica e metodologicamente em uma perspectiva sociocultural construtivista, e teve como objetivo identificar e analisar processos, estratégias e mecanismos presentes nas interações professora-criança que possam ser significativos para o desenvolvimento moral. Participaram da pesquisa uma professora e seus 16 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, e outros nove profissionais de uma instituição pública de Educação Infantil, situada no Plano Piloto, em Brasília. Foram identificadas e analisadas situações interativas, destacando-se padrões de consistência e inconsistência entre a elaboração discursiva dos profissionais da escola e as interações concretas. A análise microgenética das interações sociais professora-criança, e a análise interpretativa do discurso dos profissionais da instituição fizeram parte da metodologia qualitativa utilizada. Foram gravadas em vídeo e analisadas as atividades do dia-a-dia, e duas atividades planejadas pela professora selecionada para promover discussões sobre questões morais entre as crianças. Também foram realizadas entrevistas individuais com nove profissionais. Observou-se que a tendência entre os educadores investigados é conceber o desenvolvimento moral como a promoção de um conjunto de normas e regras relacionadas ao controle do comportamento da criança, restringindo o conceito de moralidade ao conceito de disciplina, e em alguns casos, controle da sexualidade. Nesse contexto, o processo de desenvolvimento moral se confunde com a transmissão unilateral de valores e a aprendizagem passiva, por parte das crianças, de normas e regras estabelecidas assimetricamente pelos adultos. O estudo aponta para a importância da reflexão e da consciência do educador no que diz respeito às suas interações com as crianças. Também aponta para a necessidade de criar espaços que possibilitem a avaliação construtiva do fazer pedagógico, e a formação do educador em relação ao desenvolvimento e educação moral, sendo necessários novos trabalhos de pesquisa sobre o tema no sentido de contribuir ainda mais nesta direção.

Palavras-chave: Desenvolvimento Moral, Socialização, Educação Infantil, Sociocultural Construtivismo.

ABSTRACT

Moral development has increasingly become an important research field within Developmental Psychology. This concern has emerged to meet the needs of a scientific perspective towards understanding human being's development from a holistic perspective, taking into account the participation of the educational system in such process. Social changes and its consequences demand a pedagogical discussion over the importance of educating the child as a whole person, including aspects related to the promotion of ethics and citizenship. However, there are divergences regarding the meaning of such development, because most educational practices still give priority to a few and specific developmental aspects. Moral development, due to its complexity and social nature, is mostly left aside. Often, it is constrained to the realms of schools' hidden curriculum, and it remains an unknown field for most teachers. Therefore, the theme needs to be investigated, especially through a systemic approach that considers the role played by sociocultural practices and social relations. Sociocultural Constructivism is an approach that emphasizes psychological dimensions' interdependence—such as cognition, emotion, intentional action—all related to the development of social beliefs and moral values that guide one's own actions and relationships. Based on a sociocultural constructivist theoretical and methodological approach, the present study aims at identifying and analyzing processes, strategies and mechanisms along teacher-child interactions that could be meaningful in moral development processes. The investigation was carried out in a public early education school, in Plano Piloto, Brasília. A first grade teacher and her 16 students, and nine other educators of the same school, took part in the investigation. Interactive situations were screened and analyzed in order to identify consistency and inconsistency patterns between adults' discursive elaboration and their actual interactions with children. The qualitative methodology consisted of microgenetic analysis of teacher-children social interactions, and interpretative analysis of adult participants' discourse. The daily activities, and two structured activities—both designed and developed by the selected teacher to “promote moral development”—were recorded in video and analyzed. Also, we carried out individual interviews with nine other professionals. We found that most educators perceive moral development as learning and obeying disciplinary rules oriented to children behavior's control, limiting the concept of morality to discipline, and in some cases, to sexuality. Moral development emerged as a unidirectional rule/value transmission or *passive* learning. Children were expected to follow norms and rules asymmetrically established by adults. Results show how urgently educators need to learn and be aware of moral issues, being aware of their own interactions with children as well. Also, the study suggests the need to promote discussions about the subject in order to enable constructive evaluations of daily educational practices, and their impact over moral development and education. Moreover, there is a clear need for more investigation about the topic.

Key-words: Moral Development, Socialization, Early Childhood Education, Sociocultural Constructivism.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| AGRADECIMENTOS..... | iv |
| RESUMO..... | v |
| ABSTRACT..... | vi |
| LISTA DE TABELAS..... | ix |
| I. INTRODUÇÃO..... | 1 |
| II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 5 |
| 1 – O estudo do desenvolvimento moral na psicologia: diferentes abordagens teóricas..... | 5 |
| 1.1. A perspectiva comportamental e da aprendizagem social..... | 5 |
| 1.2. A perspectiva psicanalítica..... | 6 |
| 1.3. O construtivismo e a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista..... | 7 |
| 1.4. O construtivismo social e a abordagem narrativa..... | 9 |
| 1.5. As perspectivas socioculturais..... | 13 |
| 2 – Pressupostos e construtos teóricos da perspectiva sociocultural construtivista.... | 19 |
| 2.1. A natureza sociocultural do desenvolvimento humano..... | 19 |
| 2.2. Os processos de internalização e externalização..... | 24 |
| 2.3. O sistema motivacional: crenças e valores socioculturais..... | 25 |
| 2.4. Comunicação e metacomunicação nas interações sociais..... | 27 |
| 3 – A compreensão da moralidade no contexto sociocultural construtivista..... | 30 |
| 3.1. Moralidade, disciplina e convenções sociais..... | 30 |
| 3.2. A natureza sociocultural e subjetiva da moralidade..... | 32 |
| 3.3. Desenvolvimento e educação moral na perspectiva sociocultural construtivista..... | 35 |
| 3.4. Desenvolvimento moral no contexto escolar..... | 37 |
| 3.5. Conflitos pessoais, internalização de regras e motivação social..... | 38 |
| III. OBJETIVOS..... | 43 |
| IV. METODOLOGIA..... | 44 |
| 1 – Considerações metodológicas..... | 44 |
| 2 – Método..... | 46 |
| 2.1. Participantes..... | 46 |
| 2.2. Equipamentos e materiais..... | 47 |
| 2.3. Local dos procedimentos: a escola..... | 48 |
| 2.4. Procedimentos para obtenção das informações..... | 50 |
| 2.4.1. Contato com a escola, seleção das turmas e da turma-foco..... | 50 |
| 2.4.2. Sessões de observação direta..... | 51 |
| 2.4.3. Sessões gravadas em vídeo e sessões estruturadas na turma-foco..... | 53 |
| 2.4.4. Entrevistas individuais semi-estruturadas..... | 54 |
| 2.5. Procedimentos de análise..... | 55 |
| 2.5.1. Análise das observações diretas..... | 55 |
| 2.5.2. Análise microgenética das interações sociais na turma-foco..... | 57 |
| 2.5.3. Análise interpretativa das entrevistas..... | 59 |
| V. RESULTADOS..... | 62 |
| 1 – Breve descrição das atividades e rotina da escola..... | 63 |
| 2 – Estudo intensivo na turma-foco: análise das observações e das entrevistas com a professora..... | 64 |
| 2.1. Breve descrição da turma selecionada..... | 64 |
| 2.2. Análise microgenética de episódios das atividades estruturadas..... | 66 |
| 2.3. Análise microgenética de episódios das sessões gravadas em vídeo..... | 114 |

| | |
|---|-----|
| 2.4. Análise das entrevistas com a professora-foco..... | 144 |
| 2.4.1. Entrevista sobre as atividades estruturadas..... | 144 |
| 2.4.2. Entrevista individual sobre o tópico da pesquisa..... | 148 |
| 3 – Análise das observações e entrevistas com demais professoras do turno matutino..... | 157 |
| 3.1. Análise de episódios das sessões de observação direta..... | 157 |
| 3.2. Entrevistas individuais..... | 166 |
| 4 – Análise das entrevistas com as professoras do turno vespertino e diretores..... | 183 |
| VI. DISCUSSÃO..... | 202 |
| 1 – Interações professora-criança no cotidiano escolar..... | 202 |
| 2 – Regras: desenvolvimento moral ou disciplina?..... | 206 |
| 3 – Conflitos interpessoais: resolver ou eliminar?..... | 212 |
| 4 – Desenvolvimento moral como parte do currículo oculto..... | 217 |
| VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 223 |
| REFERÊNCIAS..... | 228 |
| ANEXOS..... | 234 |
| Anexo I – Protocolo de registro, transcrição e análise das observações diretas..... | 235 |
| Anexo II – Roteiro das entrevistas semi-estruturadas com as professoras..... | 236 |
| Anexo III – Roteiro das entrevistas semi-estruturadas com os diretores..... | 240 |
| Anexo IV – Roteiro da entrevista semi-estruturada com a professora-foco.... | 245 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Relação e informações sobre os profissionais participantes da pesquisa..... | 47 |
| Tabela 2 – Sessões de observação direta na escola e nas turmas do matutino..... | 52 |
| Tabela 3 – Sessões gravadas em vídeo e sessões estruturadas na turma-foco..... | 54 |
| Tabela 4 – Entrevistas individuais..... | 55 |
| Tabela 5 – Sessões de observação direta selecionadas para análise..... | 57 |
| Tabela 6 – Sessões gravadas em vídeo selecionadas para análise..... | 59 |
| Tabela 7 – Categorias de análise para a interpretação das entrevistas individuais..... | 60 |
| Tabela 8 – Categorias de análise para a interpretação da entrevista com a professora-foco..... | 61 |

I – INTRODUÇÃO

O desenvolvimento moral tem sido, cada vez mais, objeto de estudo da psicologia contemporânea, embora ainda de forma tímida e limitada. De acordo com Lourenço (1998), o interesse crescente pelo tema tem em sua base diversos motivos. Em primeiro lugar, existe a idéia quase generalizada de que a sociedade atual vive uma profunda crise moral que se depreende do aumento progressivo dos inúmeros problemas sociais. Em segundo lugar, a relevância filosófica, sociológica e psicológica da dimensão estruturadora da moralidade, presente em nossas interações e relações com os outros e com o mundo do qual fazemos parte. Em terceiro lugar, a importância do estudo e da compreensão científica do desenvolvimento moral para o entendimento do desenvolvimento integral do ser humano, assim como para o entendimento do papel do sistema educacional em relação ao mesmo. Esta última idéia tem sido apontada por diversos autores (e.g. Araújo, 1996; Branco, no prelo; DeVries & Zan, 1998; La Taille, 1998; Martins & Branco, 2001; Puig, 1998), que dedicam seus esforços ao estudo do tema, e que enfatizam a importância da educação moral para uma vida com liberdade, autonomia e responsabilidade pelas ações sociais.

Como apontado por Martins (2000), nos últimos anos a investigação do desenvolvimento moral foi se constituindo um campo específico de pesquisa dentro da psicologia do desenvolvimento. Os estudos realizados abrangem o tema por vários ângulos e a partir de diferentes abordagens teóricas e metodológicas. Podemos citar, a modo de exemplo, as pesquisas realizadas por Araújo (1996), Ardila-Rey e Killen (2001), La Taille (2001), Lourenço e Kahn (2000) e Martins (2000), dentre outras. Algumas dessas pesquisas se centram no estudo do papel da educação no desenvolvimento moral. Tema que é cada vez mais relevante, em função das mudanças sociais que afetam a vida contemporânea e, subsequentemente, o papel da escola em relação ao processo de educação, de forma geral, e de socialização e desenvolvimento moral, de forma específica.

As mudanças sociais e as questões que elas acarretam colocaram no centro das discussões pedagógicas a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança. Essa necessidade permeia os principais objetivos da Educação Infantil, de acordo com seu Referencial Curricular Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC, 1998). Entretanto, o próprio Referencial aponta para existência de divergências em relação ao que se entende como desenvolvimento integral da

criança, uma vez que diversas práticas pedagógicas continuam enfatizando determinados aspectos do desenvolvimento em detrimento de outros.

O desenvolvimento moral, em função de sua complexidade, é um dos aspectos mais prejudicados nas diversas práticas educativas. Em grande parte das escolas, os professores percebem o processo de desenvolvimento moral restrito à promoção de um conjunto de normas e valores, embutido na estrutura social da escola e, geralmente, relacionado à disciplina e ao controle do comportamento da criança. Como DeVries e Zan (1998) enfatizam, os professores comunicam constantemente mensagens morais para as crianças enquanto dissertam sobre o que é certo e errado. Além disso, estabelecem regras de comportamento dentro da sala de aula ou administram sanções para o comportamento das crianças, restringindo o conceito de moralidade ao conceito de disciplina, em função das dimensões normativa e comportamental do primeiro (Freitag, 1997). Nesse contexto, o processo de desenvolvimento moral se confunde com a transmissão unilateral de valores e a aprendizagem passiva, por parte da criança, de normas e regras estabelecidas assimetricamente pelos adultos.

No entanto, o desenvolvimento moral, em função de sua natureza social, acontece no marco das relações e interações da criança com seus colegas e com os adultos responsáveis por ela (DeVries & Zan, 1998). Em função de sua natureza cultural e, ao mesmo tempo, subjetiva, se dá a partir da vivência concreta da pessoa no contexto de práticas culturais específicas e do dia-a-dia (Martins & Branco, 2001; Rogoff, 2005). Sendo assim, o desenvolvimento moral aparece como parte de um currículo oculto (Branco & Mettel, 1995), desconhecido para a maioria dos professores, que estabelecem interações e comunicam mensagens caracterizadas pela ambigüidade e pela contradição, como constatado por Salomão (2001) em sua pesquisa sobre motivação social, comunicação e metacomunicação, realizada com uma turma da primeira série do ensino fundamental.

Alguns autores e estudiosos falam da importância de perceber essas ambigüidades e contradições e de criar um ambiente adequado para o desenvolvimento moral da criança. Tappan (1992) aponta que os adultos devem estar conscientes do poder de sua voz e de como suas vozes influenciam o funcionamento moral das próximas gerações. DeVries e Zan (1998) apontam a importância de promover um ambiente sócio-moral que possibilite a autonomia e o papel ativo das crianças na hora de resolver seus conflitos interpessoais, assim como na hora de construir e legitimar as regras que nortearão o seu convívio. Branco (1989) enfatiza a necessidade de estudar o currículo oculto com o objetivo de desvendar o conjunto de expectativas, regras e valores sociais transmitidos tanto de forma verbal como

não verbal no contexto das interações professor-criança. De acordo com a autora, é importante conhecer e estudar o currículo oculto, presente nas experiências vividas pelas crianças em sua rotina escolar, para poder eliminá-lo ou diminuí-lo, dando lugar a interações sociais e processos de comunicação menos ambíguos e contraditórios.

Em função das questões anteriores, o estudo e a compreensão dos processos, estratégias e mecanismos presentes nas práticas educativas, que podem ser significativos para o desenvolvimento moral da criança, tornam-se fundamentais. Tal conhecimento certamente poderá contribuir para o desenvolvimento de modelos pedagógicos que, de fato, privilegiem o desenvolvimento integral da criança. Esses foram os principais objetivos do presente estudo, realizado em uma instituição de Educação Infantil, da rede pública de ensino de Brasília.

A apresentação de nosso trabalho começa explicitando, de forma breve e na primeira parte, algumas das abordagens psicológicas que se dedicam ao estudo do desenvolvimento moral, que se destacam por suas valiosas contribuições para a compreensão do tema. Depois, apresentamos os principais pressupostos e conceitos teóricos da perspectiva sociocultural construtivista, que serviu como fundamentação teórico-metodológica para a realização do estudo. Enfocamos, de modo particular, aspectos fundamentais para a análise e compreensão da moralidade no contexto sociocultural construtivista, assim como os aspectos específicos do desenvolvimento moral que se constituíram como foco de análise ao longo da pesquisa.

Na segunda parte do trabalho, tecemos algumas considerações metodológicas relacionadas com o processo de construção do conhecimento científico e com o estudo e compreensão do desenvolvimento moral. Explicitamos o método de investigação utilizado e o objetivo da pesquisa.

Na terceira parte, apresentamos a análise das informações obtidas durante as diferentes fases do trabalho: sessões de observação direta na escola, sessões gravadas em vídeo e sessões de atividades estruturadas na turma-foco, assim como entrevistas individuais semi-estruturadas com todos os participantes adultos da pesquisa. Os resultados aparecem em uma seqüência que permite estabelecer conexões entre a prática pedagógica dos participantes do estudo e o seu discurso.

Na quarta e última parte, retomamos e integramos os principais resultados, com o intuito de formular uma reflexão geral sobre como o desenvolvimento moral permeia a prática pedagógica da instituição pesquisada. A partir dessa reflexão geral, tecemos nossas considerações finais e as implicações do estudo.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que as análises realizadas no contexto deste trabalho não tiveram como objetivo julgar ou avaliar as ações e competência dos profissionais da escola pesquisada. O objetivo principal da pesquisa é analisar como o desenvolvimento moral é percebido, ou conceituado, pelos educadores, e quais as formas e estratégias presentes nas interações que ocorrem nas práticas pedagógicas de uma instituição de Educação Infantil que podem estar possivelmente relacionadas ao desenvolvimento moral. Isto com a intenção de propor uma reflexão crítica e construtiva sobre as referidas formas e estratégias utilizadas. Para isso, é inevitável e fundamental identificar e analisar os processos, estratégias e mecanismos educativos da instituição, assim como as consistências e inconsistências presentes em seu fazer pedagógico. No entanto, vale a pena enfatizar que essas consistências e inconsistências não se restringem ao contexto escolar, uma vez que elas estão presentes em diferentes contextos socioculturais—como a família, por exemplo—que se inter-relacionam de forma dinâmica e dialética. Portanto, o fazer pedagógico da escola e as ações educativas de seus profissionais tendem a refletir as consistências e inconsistências de práticas educativas compartilhadas socioculturalmente, e quando as identificamos devem ser objeto de discussão em todos os níveis que participam da educação e desenvolvimento da criança.

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 - O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO MORAL NA PSICOLOGIA: DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS

Ao longo da história da Psicologia, o desenvolvimento moral tem sido estudado por várias abordagens teóricas desde pressupostos teóricos e epistemológicos diferentes. Essas abordagens teóricas têm enfatizado determinados aspectos do desenvolvimento moral em detrimento de outros, produzindo, assim, enfoques fragmentados que não levam em conta a natureza sistêmica e dinâmica do desenvolvimento do indivíduo, nem as inter-relações entre cognição, afeto, motivação e cultura. No entanto, cada uma delas trouxe contribuições importantes para o estudo do desenvolvimento humano, de forma geral, e do desenvolvimento moral, de forma mais específica.

Uma vez que o tema central deste trabalho é o desenvolvimento moral, é importante contextualizar brevemente seu estudo na psicologia contemporânea, ressaltando as diferentes contribuições das abordagens teóricas que têm se dedicado ao estudo da moralidade de forma sistemática, constituindo referências importantes para diversos estudos teóricos e empíricos na área. Para isso, partimos das revisões realizadas por diferentes autores e pesquisadores (e.g. DeVries & Zan, 1998; La Taille, 2006; Lourenço, 1998; Lustosa, 2005; Martins, 2000), que dedicam seus esforços ao estudo do tema.

1.1. A Perspectiva Comportamental e da Aprendizagem Social

Nesta perspectiva, situam-se os estudos que enfatizam o desenvolvimento moral como a aprendizagem adaptativa das regras e normas consideradas corretas pelos integrantes de uma sociedade determinada. 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 reforço (Skinner, 1953, citado em Lourenço, 1998) ou por procedimentos imitativos e de identificação com os adultos que convivem com ela (Bandura, 1991).

Em ambos os casos, as sanções sociais têm um papel fundamental na aprendizagem dos padrões morais e no desenvolvimento moral da criança, que tem um papel passivo diante do ambiente e das experiências e interações que nele se originam. As sanções sociais podem ser mais eficientes quando combinadas com explicitações sobre os

danos e prejuízos ocasionados aos outros, ou quando sublinhadas pela insatisfação do adulto em relação às condutas da criança (Bandura, 1991). No entanto, o desenvolvimento moral da pessoa continua atrelado a diversos tipos de influências externas, que determinam a socialização sucedida do indivíduo. Entendida, esta última, como uma substituição gradativa (também chamada de internalização) dos padrões internos de controle por demandas externas que passam a guiar a ação moral.

Embora a perspectiva comportamental e da aprendizagem social enfatize a ação moral, que é uma dimensão fundamental da moralidade, ela minimiza as intenções ou razões que estão por detrás da ação moral (Lourenço, 1998). Por outro lado, a dimensão motivacional da ação moral está estreitamente relacionada à necessidade de aprovação e inserção social e ao medo e/ou conseqüências negativas das sanções (Martins, 2000).

1.2. A Perspectiva Psicanalítica

Como colocado por Martins (2000) e La Taille (2006), a psicanálise não se debruçou de forma específica e sistemática sobre o estudo do desenvolvimento moral. 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 moral. Por um lado, o indivíduo precisa se submeter a um conjunto de regras e normas sócio-morais, sendo esse o preço a ser pago para viver em sociedade e se civilizar. Por outro, 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. Dessa forma, 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 paternas (resolução do complexo de Édipo e emergência do superego).

Como na perspectiva comportamental e da aprendizagem social, as sanções têm um papel fundamental na aprendizagem dos padrões morais e no desenvolvimento moral da criança. O sujeito pode renunciar à satisfação de seus desejos e seguir as leis morais por medo às sanções, internalizando as restrições sociais em função da repressão exercida pela consciência moral ou superego, na linguagem psicanalítica.

Na teoria psicanalítica, o indivíduo é considerado como um ser moralmente heterônomo. Além disso, os comportamentos morais estão determinados por processos inconscientes que fogem do controle do sujeito (La Taille, 2006).

1.3. O Construtivismo e a Perspectiva Cognitivo-Desenvolvimentista

O estudo do desenvolvimento moral a partir de uma perspectiva construtivista iniciou-se com os trabalhos de Piaget (1932/1994) sobre o tema e, mais especificamente, sobre os processos de construção das regras. A teoria piagetiana fala em desenvolvimento moral como processo de construção que acontece em contextos de interação social. 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. Nas relações 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 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.

Seguindo a tradição iniciada por Piaget (1932/1994), podemos encontrar diversas perspectivas teóricas que se debruçam sobre o estudo do desenvolvimento moral, enfatizando diferentes aspectos estruturais e funcionais do mesmo, assim como o princípio da ontogênese. Podemos destacar os trabalhos teóricos e empíricos de Kohlberg (1984), assim como os de outros autores da vertente cognitivo-desenvolvimentista (e.g. Biaggio, 1975/1991; La Taille, 2006; Lourenço, 1998). Dita vertente enfatiza aspectos estruturais, formais e universais da razão. Partindo do paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral, e da idéia piagetiana de que a moral é uma lógica da ação, como a lógica é uma moral do pensamento, a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista ressalta que determinado nível de pensamento (pensamento lógico-formal) é condição necessária, porém não suficiente, para que o indivíduo possa alcançar patamares mais elevados no

desenvolvimento moral. As outras condições necessárias para atingir o nível mais alto de moralidade seriam a possibilidade de assumir o ponto de vista do outro e a possibilidade de incluir princípios de justiça nos julgamentos e ações morais.

De acordo com Lourenço (1998), para a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista o estudo da moralidade implica assumir um conjunto de princípios metaéticos, que se relacionam diretamente com a não neutralidade. Não é possível estudar o desenvolvimento moral sem partir de valorações sobre os próprios valores, sob o risco de cair no relativismo ético e cultural, e na mera descrição das ações morais do indivíduo. O estudo científico do desenvolvimento moral deve assumir que a ação moral é um todo que abrange a conduta e a motivação cognitiva (fenomenismo), que é necessário aceitar alguns princípios éticos aplicáveis a todas as pessoas e culturas (universalismo), que é necessária a obrigação de obedecermos sempre a semelhantes princípios éticos (prescritivismo), que a ação moral deve ter sempre razões morais (cognitivismo), que os princípios morais resultam mais da atividade estruturante do sujeito do que da influência direta do meio (construtivismo), e que a justiça é o princípio moral básico e o aspecto mais estruturante do raciocínio moral (orientação para a justiça) (Lourenço, 1998).

Outra questão relevante do construtivismo e da perspectiva cognitivo-desenvolvimentista é a formulação do desenvolvimento moral em estágios que passam pela anomia, heteronomia e autonomia moral. Na fase de anomia, a criança se mostra incapaz de reconhecer e seguir regras e objetivos coletivos em suas interações, sendo que não há uma interação propriamente dita. Na fase de heteronomia, 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 aparecem como algo imutável e externo, imposto pela tradição ou autoridade. Na fase de autonomia, o respeito pelas regras é compreendido como decorrente de mútuos acordos entre os participantes do grupo, que tem como função principal harmonizar e regular as ações do grupo social. Diferentes aspectos dos estágios do desenvolvimento moral coincidem com o desenvolvimento cognitivo, uma vez que ambos caminham para a auto-regulação e para o equilíbrio.

Autores como Araújo (1996), DeVries e Zan (1998) e Selman (1980) seguem, também, as idéias 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.

Diferente das perspectivas que enfatizam o papel da afetividade na dimensão motivacional da ação moral (necessidade de aprovação e inserção social, medo das conseqüências negativas das sanções e dinâmica conflitiva de pulsões, sentimentos e desejos), a perspectiva construtivista e cognitivo-desenvolvimentista coloca aspectos cognitivos no centro da dimensão motivacional da ação moral. 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, essa questão se constitui uma contribuição valiosíssima das perspectivas construtivistas, aparecendo em outras perspectivas teóricas, como veremos na continuação.

1.4. O Construtivismo Social e a Abordagem Narrativa

Lustosa (2005) e Martins (2000), ao analisarem as diferentes abordagens teórico-metodológicas do desenvolvimento moral, identificam como abordagens narrativas aquelas que se preocupam com os aspectos contextuais do desenvolvimento e se focalizam nas interpretações das representações narrativas dos indivíduos, no marco de suas experiências reais de vida ligadas a questões e conflitos de caráter moral. Dentre os pesquisadores que se situam na abordagem narrativa da moralidade, destacam-se os trabalhos e idéias de Carol Gilligan (1982), Jacqueline Goodnow (1995), Mark Tappan (1992), Richard Shweder e Nancy Much (1987). 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. Sendo assim, o estudo da narrativa permite compreender o funcionamento do universo moral do indivíduo em um contexto concreto, assim como auxilia na hora de compreender as transformações que acontecem em termos do julgamento moral.

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 cognitivo-desenvolvimentista, a ética do cuidado remete à intimidade, relação e interdependência. De acordo com a autora, essas questões não devem ser estudadas desde a perspectiva de um *self* racional e abstrato, mas de um *self* dialógico, emocional e sensível aos contextos locais. Sendo assim, o estudo da moralidade deve valorizar as histórias de vida e narrativas pessoais dos indivíduos, que estão imersos em contextos diferentes. Outra característica importante do trabalho desta pesquisadora é a abordagem de questões fundamentais como as diferenças de gênero e papéis sociais na vida real.

Tappan (1992) se refere a sua linha de trabalho como uma abordagem hermenêutica, que parte do importante papel da linguagem na constituição e entendimento dos processos psicológicos e, em especial, na constituição e no entendimento da dimensão psicológica do desenvolvimento moral. Além disso, ressalta a importância do contexto sociocultural onde esses processos psicológicos se constituem. A partir da estreita relação entre cultura e linguagem, Tappan (1992) ressalta que o estudo do material lingüístico não só permite compreender a constituição e o funcionamento do universo moral do indivíduo, mas que também permite compreender a diversidade sociocultural onde esse universo moral se constitui e funciona.

Tappan (1992) busca suas fontes teóricas nos trabalhos de Bakhtin e Vygotsky sobre a função constitutiva e mediacional da linguagem nos processos psicológicos e aproveita as justaposições e complementaridades nas abordagens dos dois autores. Tanto Bakhtin (1930/1995) como Vygotsky (1960/1987) ressaltam o caráter mediado do funcionamento psicológico, o papel da linguagem como ‘instrumento, meio ou ferramenta’ das funções psicológicas e o caráter sociocultural da mesma. Para 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. 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. A linguagem interna direciona as formas de pensar, sentir e atuar. Essa linguagem interna não é um monólogo, mas vozes polifônicas engajadas num constante diálogo interno. As diferentes formas como as vozes entram em contato define a idéia de dialogia, a que é, segundo Wertsch e Smolka (2003), uma idéia muito mais abrangente do que aquela associada ao termo ‘diálogo’ na ciência contemporânea. Isto porque os aspectos essenciais de uma enunciação

podem ser entendidos como uma resposta à enunciação de outra voz ou, mesmo, à previsão da enunciação do outro.

Vygotsky (1960/1987) ressalta que as funções psíquicas aparecem primeiro no plano externo (entre indivíduos) sendo reconstruídas para aparecerem, depois, no plano interno (no indivíduo). Bakhtin (1930/1995) sugere que o desenvolvimento, tanto filogenético como ontogenético, acontece do plano social para o individual, uma vez que a linguagem se origina e existe inicialmente na esfera social. A noção de ‘voz’ é central para entender esse processo de desenvolvimento. As ‘vozes’ que o indivíduo ouve e com as quais interage começam a fazer parte, gradativamente, da psique do indivíduo. Ou seja, elas são internalizadas.

A partir das idéias anteriores e da análise de várias pesquisas realizadas por Gilligan (1982), Tappan (1992) desenvolve uma série de idéias teóricas e metodológicas importantes para a compreensão e estudo do funcionamento moral, contrapondo-se aos autores da abordagem cognitivo-desenvolvimentista. Para o autor, 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 internalizada, aparecendo depois 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.

Além das idéias anteriores, Tappan (1992) apresenta a relação entre linguagem, cultura e funcionamento moral como a relação entre textos e contextos. De acordo com o autor, o diálogo entre as ‘vozes morais’ que os indivíduos invocam para resolver problemas, conflitos ou dilemas morais aparece representado nos textos das entrevistas realizadas em pesquisas, demonstrando que os seres humanos não só são polifônicos, mas podem oscilar de uma voz para outra na hora de resolver problemas. Essas vozes ou linguagens morais são um fenômeno sociocultural, portanto estão socioculturalmente situadas, ocupando um lugar predominante nos diferentes domínios da vida privada e pública. Para o autor, 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 (textos) e o contexto sociocultural onde essas vozes, linguagens e formas de discurso surgem (contextos).

No estudo do desenvolvimento moral dentro desta perspectiva, a linguagem é vista como uma instância fundamental de sua constituição e como um meio de acesso à experiência moral do indivíduo. Sendo assim, o estudo da narrativa do indivíduo diante de problemas e situações morais específicos permite compreender a constituição e o funcionamento moral de forma concreta, assim como permite compreender as transformações que ocorrem no funcionamento moral, uma vez que o mesmo não é estático, e nem acontece de forma abstrata. De acordo com Martins (2000), dentro da perspectiva narrativa essas transformações são inerentes à diversidade com que a questão da moralidade se manifesta na vida cotidiana.

Martins (2000), analisando a abordagem narrativa do construtivismo social, ressalta os desafios e perigos que a adesão à mesma traz para o pesquisador, o qual pode fazer uma leitura extremamente relativista da moralidade, com implicações teóricas e sociais delicadas. Esta é uma das principais críticas elaboradas pelos defensores das teorias universalistas e estruturais do desenvolvimento moral, entre as quais se destaca a abordagem cognitivo-desenvolvimentista. De acordo com Lourenço (1998), o estudo científico sobre o desenvolvimento moral não pode legitimar práticas sociais que comprometam as importantes conquistas sociais da humanidade. Ou seja, o relativismo cultural, que enfatiza a existência de padrões morais que variam de uma cultura para outra, não deve abrir espaço para o relativismo ético.

Outros autores socioculturais, como Rey (2002), criticam a abordagem narrativa adotada pelo construtivismo social, enfatizando que, no marco de dita abordagem, os conceitos relacionados à constituição do intrapsíquico são deslocados para o domínio público e compreendidos como discursos socialmente construídos, ignorando, dessa forma, a dialética complexa do social e do individual em todos os domínios da vida humana. Sendo assim, a abordagem narrativa do construtivismo social substitui a compreensão da subjetividade pela compreensão da linguagem produzida nos diferentes sistemas de relações sociais. Segundo Rey (2002), os indivíduos se tornam entidades vazias que aparecem como ‘vozes’ dos discursos nos termos usados por Bakhtin.

Vale a pena ressaltar que, embora Tappan (1992) ressalte a importância do processo de internalização apresentado por Vygotsky (1960/1987), o autor não especifica qual é o papel do indivíduo neste processo. Por vezes, a internalização aparece como uma mera

apropriação ou simples reprodução das vozes, as quais são re combinadas de forma singular pelo indivíduo, como apontado por Lustosa (2005).

1.5. As Perspectivas Socioculturais

No marco deste trabalho, são entendidas como perspectivas socioculturais aquelas que enfatizam simultaneamente a individualidade e o relacionamento da pessoa com os contextos culturais em que vivem. Com isto, buscam ultrapassar a parcialidade dos modelos teóricos que se preocupam em demonstrar a ‘diluição’ dos indivíduos nos contextos sociais.

Os conceitos e categorias desenvolvidos por diversos autores de perspectivas socioculturais se encaminham para a superação da oposição existente entre as perspectivas universalistas e narrativas do desenvolvimento moral. Martins (2000) destaca as contribuições de autores como Rey (1997), Rogoff (2005) e Valsiner (1989, 1994, 1998), que procuram focalizar os processos psicológicos envolvidos na internalização individual dos valores e crenças culturais, enfatizando o papel ativo do indivíduo e a integridade do ser humano. Como colocado por Rosseti-Ferreira, Amorin e Silva (2004), o desenvolvimento humano acontece nas e por meio das múltiplas interações sociais que o indivíduo estabelece no marco de contextos organizados social e culturalmente, sendo que ele contribui ativamente para seu próprio desenvolvimento, para o desenvolvimento de outras pessoas ao seu redor e para o desenvolvimento da situação em que se encontra participando.

Sendo assim, apresentaremos as idéias de Rey e Martinez (1989) e Rogoff (2005), autores destacados por Martins (2000) ao analisar as diferentes abordagens teórico-metodológicas do desenvolvimento moral, uma vez que eles ressaltam a importância da análise dos processos comunicativos para o estudo do desenvolvimento humano, de forma geral, e para o estudo do desenvolvimento moral, de forma específica. Para estes autores, inspirados no desenvolvimento das teses de Vygotsky, a cultura, que é constitutiva da mente humana, deve ser compreendida como interações intersubjetivas e como interações com os artefatos culturais, simbólicos e materiais. Interações dinâmicas, complexas e dialéticas que ressaltam a importância da centralidade da pessoa como um agente autônomo dentro de um mundo organizado culturalmente.

Para Rey e Martinez (1989), 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.

Por outro lado, para esses autores, o funcionamento moral do indivíduo não existe de forma desvinculada de outras dimensões psicológicas, em função da integridade do ser humano. Sendo assim, Rey e Martinez (1989), ao criticar os enfoques fragmentadores do comportamento humano, enfatizam a necessidade de analisar a dimensão moral de forma sistêmica.

Com essas idéias como ponto de partida, Rey e Martinez (1989) propõem estudar o desenvolvimento moral a partir de uma metodologia construtivo-interpretativa, que vai além da abordagem narrativa, como concebida por Tappan (1992) e pelo construtivismo social, e que propõe estudar a dimensão moral desde a perspectiva da subjetividade social e individual, as quais se entrelaçam de formas muito específicas para cada 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.

No âmbito da perspectiva sociocultural, mas de forma diversa, Rogoff (2005) analisa diversas pesquisas culturais e resalta como as formas utilizadas pelos adultos de

uma cultura específica interferem nas questões relativas à educação das crianças, formas estas que variam de uma cultura para outra. Por outro lado, a maneira como as crianças de uma determinada cultura reagem, ou respondem, a essas formas de interferência também estão de acordo com as orientações para objetivos, crenças e valores da cultura específica na qual elas se desenvolvem. No entanto, existe um elo comum entre as diferentes formas em que os adultos transmitem os significados da cultura coletiva: as crianças apreendem à medida que participam de práticas culturais e são orientadas pelos valores de sua comunidade. Esta participação orientada inclui esforços tanto dos parceiros sociais como das próprias crianças, que cumprem papéis ativamente centrais no seu processo de socialização. A participação orientada 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).

Vale a pena ressaltar que a participação ativa da criança no seu desenvolvimento moral também é apontada pelos autores construtivistas. Como ressalta Piaget (1932/1994), é na inter-relação com o outro que a criança entra em contato com os valores e crenças morais e com as regras estabelecidas socialmente. Porém, esse contato não é passivo, pois o desenvolvimento do juízo moral não se resume a uma simples interiorização dos valores, princípios e regras morais. O desenvolvimento da moralidade é uma re-construção ativa, por parte da criança, desses valores, princípios e regras. Esta re-construção acontece a partir da atividade da criança, em contato como o meio social, e tem características específicas que dependem das estruturas mentais já construídas ao longo do seu desenvolvimento.

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) não só ressalta o caráter dialógico dos processos de desenvolvimento humano, como também 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 (que não são genéricas) participam em atividades socialmente organizadas e mediadas pela linguagem (práticas socioculturais), em diferentes contextos sociais, com discursos específicos. As variações, diferenças e semelhanças das práticas socioculturais, da participação dos indivíduos e dos discursos de um contexto para outro, devem ser estudados e compreendidos, a partir de um programa de investigação que pode ser caracterizado a partir das seguintes premissas: a) reconhecimento da natureza holística do desenvolvimento humano, ou seja, as pessoas e as atividades constituem-se mutuamente; b) observação dos processos de desenvolvimento pela participação orientada nas práticas e nos contextos culturais; e c) prioridade das metodologias qualitativas no estudo dos indivíduos em contextos culturais. O seu percurso como investigadora conjuga o estudo etnográfico dos fenômenos e dos diferentes modelos de psicologia popular (*folk psychology*) existentes, utilização de videografia, entrevistas, observações, experimentação em contextos reais de vida e em laboratório. Os trabalhos em laboratório têm como objetivo aprofundar questões evocadas nos estudos etnográficos da vida diária (Costa & Lyra, 2002; Fidalgo, 2004).

Os defensores das teorias universalistas e estruturais do desenvolvimento moral, ao analisar o trabalho de Bárbara Rogoff, poderiam advogar pela crítica do relativismo cultural e ético. No entanto, a autora, ao analisar diferentes pesquisas socioculturais sobre o desenvolvimento moral aponta a existência de conceitos e preceitos obrigatórios no código moral de qualquer sociedade, os quais estão relacionados com o princípio da vida, da justiça e o princípio de evitar danos. Valores e preceitos que não devem ser entendidos como universais e abstratos desvinculados da realidade sociocultural onde se concretizam e expressam. Esses valores são compartilhados pelas diferentes culturas em função de sua importância para o convívio constitutivo dos seres humanos nos contextos sociais, e devem sua ‘universalidade’ ao desenvolvimento filogenético e histórico do indivíduo e da sociedade.

As perspectivas narrativas e socioculturais acima apresentadas enfatizam o papel fundamental da interação e dos processos de comunicação na constituição dos valores e crenças morais, ressaltando, também, a importância da análise qualitativa e interpretativa dos processos comunicativos para o estudo do desenvolvimento moral. No entanto, elas diferem em relação a dois pontos específicos.

O primeiro, refere-se ao papel ativo, autônomo e criativo do sujeito no processo de internalização dos conteúdos socioculturais. Como dito anteriormente, enquanto as abordagens narrativas do construtivismo social não especificam o papel do indivíduo no processo de internalização—que, por vezes, aparece como uma mera apropriação ou simples reprodução das vozes sociais recombinaadas de forma singular pelo indivíduo—as perspectivas socioculturais ressaltam a importância da centralidade da pessoa como um agente autônomo dentro de um mundo organizado culturalmente.

O segundo ponto refere-se à forma como as diferentes perspectivas abordam a interpretação e análise da narrativa do sujeito para o estudo do desenvolvimento e funcionamento moral. Como colocado por Rey (2002), a abordagem narrativa, no marco do construtivismo social, desloca os conceitos relacionados à constituição do intrapsíquico para o domínio público, compreendendo os mesmos como discursos socialmente construídos e ignorando, dessa forma, a dialética complexa do social e do individual em todos os domínios da vida humana. As abordagens narrativas do construtivismo social propõem um estudo do desenvolvimento e funcionamento moral a partir, única e exclusivamente, da narrativa do sujeito na resolução de problemas e dilemas morais, sem levar em conta a unidade inseparável entre ação e linguagem.

Já em relação a esse segundo ponto, para as perspectivas socioculturais o dizer e o fazer consistem em uma unidade de análise inseparável. A ação situada em contextos e práticas socioculturais específicas e em constante diálogo com outras mentes ativas é o ponto mais importante para o estudo do desenvolvimento, no marco de uma psicologia de caráter sociocultural (Bruner, 1997). Sendo assim, as perspectivas socioculturais abordam o desenvolvimento e funcionamento moral por meio de narrativas contextualizadas nos diferentes sistemas de relações sociais e práticas socioculturais, sem deixar de enfatizar o papel ativo e criativo do sujeito. Como colocado por Rosseti-Ferreira e cols. (2004), o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos e está imerso em uma malha de elementos de natureza semiótica. No entanto, esse desenvolvimento acontece no marco de contextos e atividades socioculturais, que passam a ter um papel determinante (não determinista), deixando, assim, de ser um ‘pano de fundo’, para tornar-se um recurso ou um instrumento de desenvolvimento.

As perspectivas socioculturais, portanto, combinam a análise e interpretação das narrativas dos sujeitos com uma multiplicidade de procedimentos metodológicos, com o intuito de apreender a complexidade dialética dos fenômenos socioculturais.

Por último, vale a pena ressaltar que os autores das perspectivas socioculturais não adotam categorias estáticas e universais na hora de investigar o desenvolvimento e funcionamento da dimensão moral. As categorias por eles utilizadas contemplam sempre o caráter complexo e dinâmico dos fenômenos ligados à vida moral do sujeito, que vive e se desenvolve em contextos específicos. Também não advogam um relativismo cultural radical, como critica a vertente cognitivo-desenvolvimentista. A compreensão do papel da cultura no desenvolvimento humano deve partir de uma definição de cultura como meio que abrange a criação e evolução de instrumentos e signos que atuam como mediadores do desenvolvimento humano, e deve ser entendido tanto na perspectiva ontogenética, como filogenética.

CAPÍTULO 2 - PRESSUPOSTOS E CONSTRUTOS TEÓRICOS DA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA

O presente estudo tem como fundamentação teórico-metodológica a abordagem sociocultural construtivista. Esta parte de uma visão de desenvolvimento enquanto processo que se constitui a partir das múltiplas relações sociais nas quais a criança está envolvida, tendo ela um papel ativo no seu próprio desenvolvimento e na significação e re-significação dos eventos, de si própria e das demais pessoas com quem se relaciona no contexto sociocultural em que se desenvolve (Branco, 2003; Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 1989, 2007).

A abordagem sociocultural construtivista também concebe o desenvolvimento humano e sua inserção semiótica (Valsiner, 2007) como um salto qualitativo que se caracteriza pela emergência das funções psicológicas superiores e pelos processos de transformação que geram novas funções e padrões psicológicos ao longo do tempo. Esse salto qualitativo é possível a partir das experiências vividas pelo sujeito num determinado tempo e lugar.

Além disso, a perspectiva sociocultural construtivista atribui um papel importante à escola na formação integral do indivíduo, sendo esta um contexto de desenvolvimento onde acontecem processos de socialização que influenciam de forma bastante significativa a configuração de determinados padrões de interação social, bem como crenças e valores específicos (Branco, 2006). A cultura exerce aí um papel fundamental na interpretação e, conseqüentemente, no estudo e compreensão dos fenômenos psicológicos.

Esses e outros pressupostos e construtos teóricos da perspectiva serão abordados a seguir, pela sua relevância para nosso estudo.

2.1. A Natureza Sociocultural do Desenvolvimento Humano

A perspectiva sociocultural construtivista parte de uma visão holística e sistêmica do desenvolvimento humano, compreendendo-o como um processo de transformação qualitativa que acontece com base nas interações do indivíduo com seu ambiente. Dessa forma, enfatiza a natureza inerentemente social do desenvolvimento da pessoa, ressaltando a interdependência, ou a relação dialética, entre indivíduo e sociedade. O desenvolvimento integral do ser humano, portanto, dá-se particularmente no contexto dos processos de

socialização da pessoa em situações e momentos sócio-histórico-culturais específicos (e.g. Rogoff, 2005; Valsiner, 1989, 2007).

É importante ressaltar que este pressuposto teórico—sociogênese—não deve ser entendido de forma reducionista. Ou seja, as funções e características psicológicas do indivíduo não são um simples produto construído e determinado pelo ambiente sociocultural. A relação dialética entre indivíduo e sociedade deve ser entendida como uma relação complexa e dinâmica, na qual indivíduo e sociedade se constituem e se transformam mutuamente. Ao mesmo tempo em que a sociedade e a cultura são importantes e participam do desenvolvimento do indivíduo, este último tem um papel ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e nas transformações do contexto sociocultural em que se desenvolve.

Para uma melhor compreensão da relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, Valsiner (1989) e Valsiner e Cairns (1992) adotam o princípio da separação inclusiva. De acordo com este princípio, o indivíduo e a sociedade não devem ser vistos como construtos em oposição entre si, mas como construtos que pertencem a um mesmo sistema interativo. São construtos separados de um mesmo conjunto, que se sobrepõem e contradizem em determinados contextos e momentos, mas que mantêm uma interdependência.

O princípio da separação inclusiva, como explicado por Valsiner (1989) e Valsiner e Cairns (1992), leva em conta a interdependência de opostos aparentes dentro de um mesmo sistema interativo ou de uma mesma unidade analítica e holística. Esta noção implica uma compreensão mais adequada dos mecanismos sistêmicos de desenvolvimento. No caso da relação sujeito-sociedade, o indivíduo se diferencia da sociedade, ao mesmo tempo em que mantém uma relação de interdependência com ela. Ou seja, o contexto sociocultural constitui o sujeito e vice-versa, de forma que ambos são participantes ativos na constituição da cultura coletiva (partilhada socialmente) e da cultura pessoal (subjéctiva), ao longo do desenvolvimento da pessoa e da sociedade.

Para Valsiner (1994, 1998, 2007), a cultura coletiva representa os significados compartilhados pelos diferentes grupos de referência dos quais o sujeito participa. Dentre esses significados se incluem as normas e regras sociais, assim como as práticas da vida cotidiana. A cultura pessoal representa os significados que o indivíduo internalizou de forma ativa e de acordo com suas experiências, constituindo o conjunto de normas, valores, crenças e opiniões que orientam sua ação nos diferentes contextos socioculturais. A cultura pessoal é uma recriação singular da cultura coletiva que é externalizada, introduzindo

novos elementos à cultura coletiva o que permite, ao longo do tempo, romper padrões socialmente construídos.

Podemos dizer que os termos cultura coletiva e cultura pessoal são termos utilizados por Valsiner (1994, 1998, 2007) para expressar as instâncias do social e do sujeito, em constante interação. Existe uma relação dialética entre a cultura coletiva e a cultura pessoal, o que equivale a dizer que padrões sociais, crenças e valores coletivos e individuais se submetem a uma constante transformação, na medida em que são internalizados e externalizados criativamente pelas pessoas.

Em função dos pressupostos anteriores, a cultura não deve ser vista como um conjunto de regras e valores imutáveis. A cultura é um produto do cotidiano. Ela é constantemente construída e reconstruída a partir das diversas experiências compartilhadas socialmente. Ao mesmo tempo em que a cultura tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento e socialização da pessoa, ela é modificada.

Para compreender melhor o papel da cultura no processo de desenvolvimento humano, Cole (1992) sugere o conceito de mediação cultural como instrumento para analisar os efeitos da cultura sobre os fenômenos do desenvolvimento. A cultura, como afirma Cole (1992), não deve ser entendida como um pano de fundo do desenvolvimento, nem como simples diferenças entre os diversos grupos humanos. A compreensão do papel da cultura no desenvolvimento humano deve partir de uma definição de cultura como meio que abrange a criação e evolução de instrumentos e signos que atuam como mediadores do desenvolvimento humano.

Para Valsiner (1989) e Rosa (2007) o papel da cultura no desenvolvimento humano deve ser entendido a partir do conceito de mediação semiótica. Segundo eles, 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 co-construção pessoal e coletiva de objetivos, crenças e valores. A atividade e a interação humana acontecem em contextos socioculturais específicos, carregados de significados. É nesses contextos que as mensagens culturais são ativamente comunicadas, interpretadas e re-significadas, tanto de forma coletiva como pessoal.

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 facilitador 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 autonomia 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 da autonomia do sujeito pode ser entendido como uma característica fundamental das diferentes perspectivas teóricas que podem ser agrupadas dentro do modelo designado como Psicologia Cultural, e que têm como inspiração as 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.

A partir da perspectiva sociocultural construtivista, Valsiner (1989, 2007) reconhece o papel fundamental da história de vida e das experiências do indivíduo em seu desenvolvimento, o que implica reconhecer o papel ativo do sujeito no seu próprio processo de desenvolvimento, em conjunto com o papel do ambiente ou contexto sociocultural em que vive. Destaca, particularmente, a importância central do espaço subjetivo e do papel das emoções na construção dos significados compartilhados culturalmente.

Adotar o princípio da separação inclusiva (Valsiner, 1989; Valsiner & Cairns, 1992), assim como reconhecer o papel da história de vida e das experiências individuais no desenvolvimento humano, significa adotar um modelo bidirecional para o estudo e compreensão do processo de transmissão da cultura.

Palmieri (2003), ao abordar as principais características e implicações do modelo bidirecional de transmissão da cultura para a psicologia do desenvolvimento, segue as idéias expostas por Branco e Valsiner (1997) e explica que, de acordo com o referido modelo, o indivíduo produz constantes novidades psicológicas em seu processo de desenvolvimento e é assim que constrói sua subjetividade, contribuindo para o desenvolvimento do contexto em que vive. A transmissão de mensagens culturais dá-se, pois, de forma bidirecional.

Neste ponto, é importante ressaltar as principais diferenças entre a perspectiva unidirecional do desenvolvimento e a perspectiva bidirecional. A primeira assume as

mensagens culturais como conteúdos fixos e bem definidos que são transmitidos de geração para geração, e assimilados pela pessoa de forma similar àquela em que foram transmitidos. Ou seja, a perspectiva unidirecional promove uma visão passiva do sujeito no seu próprio processo de desenvolvimento, em suas interações e frente à influência intergeracional (Palmieri, 2003).

As idéias da perspectiva unidirecional têm implicações importantes para os processos de desenvolvimento e socialização da pessoa e, em especial, da criança. A interpretação passiva do sujeito frente à influência intergeracional favorece relações que se caracterizam pela assimetria de poder ou verticalidade. Como apontado pelo construtivismo, as relações assimétricas são relações constituídas (e não necessariamente constituintes), nas quais um dos pólos da relação impõe seus pontos de vista em função de elementos como a autoridade e o nível de competência entre os parceiros.

Diferente da abordagem anterior, a perspectiva bidirecional do desenvolvimento focaliza os papéis ativos e constitutivo de todos os interlocutores, independentemente de sua autoridade e competência. Sendo assim, todos os interlocutores devem ser entendidos como co-construtores de novos elementos culturais, a partir de seus respectivos papéis sociais e de sua experiência pessoal. São construtores ativos e conjuntos da cultura coletiva e de sua própria cultura pessoal (Valsiner, 1989, 2007).

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 caso específico do desenvolvimento da criança, pode-se dizer que 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. Sendo assim, *tanto os adultos como as crianças devem ser entendidos como co-construtores ativos e conjuntos* de novos elementos culturais.

Sendo assim, a adoção de uma perspectiva bidirecional do desenvolvimento e da socialização implica enfatizar a importância das relações e interações mais simétricas para o desenvolvimento humano. Estas relações são apontadas pelo construtivismo como relações constituintes, uma vez que todos os pólos têm a possibilidade de contribuir e participar nos diferentes eventos sociais de forma coordenada e conjunta. 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 (descentração), 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. Os aspectos cognitivos e afetivos das relações sociais estão intimamente ligados e devem ser levados em conta na hora de estudar e compreender estas relações.

Por último é importante sublinhar 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 re-significadas, tanto de forma coletiva como pessoal, através da diversidade de interações que neles se estabelece. É isto que ocorre em relação às crenças e valores morais, bem como aos padrões de conduta moral observados em contextos culturais determinados.

2.2. Os Processos de Internalização e Externalização

O conceito de internalização é de fundamental importância para a perspectiva sociocultural construtivista, uma vez que ele se refere aos mecanismos e formas em que o inter-psicológico se torna intra-psicológico. Este conceito tem sido proposto por vários autores e estudiosos do desenvolvimento humano, dentre os quais se destaca Vygotsky (1987):

Poderíamos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural da seguinte maneira: qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena 2 vezes, em 2 planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, como uma categoria inter-psíquica, depois, dentro da criança, como uma categoria intra-psíquica. (...) Temos o direito de considerar este postulado como uma lei no sentido mais genuíno desta palavra, mas, entende-se que a passagem de fora para dentro transforma o próprio processo, modifica sua estrutura e suas funções. (p. 161).

Vygotsky (1987) reconhece o processo de internalização como a interiorização ativa dos conteúdos histórico-culturais que se manifestam e se transmitem através das interações sociais entre os indivíduos. Este processo de internalização gera uma série de transformações de natureza qualitativa nas funções psicológicas, e deve ser entendido a partir da experiência emocional do indivíduo, uma vez que essa experiência emocional representa, para ele, o fator mais importante que define o tipo de influência de uma situação determinada para o desenvolvimento (Vygotsky, 1994).

Em relação a esse aspecto, Palmieri e Branco (2004) explicam que a internalização dos conteúdos culturais é orientada por diversos fatores motivacionais e afetivos, que selecionam e priorizam aspectos culturais. Essa seleção não é necessariamente realizada de

forma intencional, mas refere-se aos significados que o indivíduo atribui aos aspectos culturais, envolvendo uma multiplicidade de sentidos pessoais.

As autoras, também, enfatizam a inter-relação entre os processos de internalização e externalização, assim como a importância desses dois processos para a compreensão da relação dialética existente entre a cultura pessoal e a cultura coletiva. Como colocamos anteriormente, a cultura coletiva representa os significados compartilhados pelos diferentes grupos de referência do sujeito, enquanto a cultura pessoal se refere ao conjunto de significados subjetivos transformados pelo indivíduo através do contato com a cultura coletiva. Nos contextos comunicativos, a cultura pessoal é externalizada, introduzindo novos elementos à cultura coletiva.

O conceito de externalização é de fundamental importância para a perspectiva sociocultural construtivista, da mesma maneira que o conceito de internalização, uma vez que a externalização se refere aos mecanismos e formas através das quais o indivíduo participa das transformações que acontecem nas práticas típicas do contexto sociocultural em que vive. Ou seja, refere-se às formas em que o intra-psicológico se torna inter-psicológico.

2.3. O Sistema Motivacional: Crenças e Valores Socioculturais

No tópico anterior, foi ressaltado o papel da motivação nos processos de internalização e externalização. Os conteúdos socioculturais são internalizados em função dos significados afeto-cognitivos que o indivíduo atribui aos mesmos, envolvendo uma multiplicidade de sentidos pessoais, o mesmo ocorrendo durante os processos de externalização.

O reconhecimento do papel da motivação nos processos de internalização e externalização está estreitamente relacionado com o reconhecimento da participação ativa do indivíduo no seu próprio processo de desenvolvimento, e com o reconhecimento da importância central do espaço subjetivo e do papel das emoções na construção e reconstrução dos significados compartilhados culturalmente (Branco, 2006). Reconhecer o papel da motivação nesses dois processos se relaciona, assim, com a visão integral de ser humano, típica da perspectiva aqui adotada. Esta advoga a integração e a interdependência das três dimensões—cognição, emoção e ação—que têm sido, de uma forma ou de outra, estudadas de forma fragmentada pela psicologia tradicional.

Cada indivíduo atribui um significado pessoal e subjetivo às experiências que vivencia no seu cotidiano, assim como responde a essas experiências em função do significado pessoal que as mesmas têm para ele. De acordo com Vygotsky (1994), é a experiência emocional que o indivíduo tem diante das diferentes situações o que define sua relação com o meio, e esta experiência emocional irá depender do nível de compreensão que o indivíduo tem da situação específica e dos significados pessoais que este lhe atribui. O significado, entendido como generalização que se desenvolveu ao longo da história da humanidade, é apreendido e re-elaborado em diferentes níveis pela criança na sua relação com outras pessoas.

A rede de significados pessoais reconstruídos pelo indivíduo ao longo de seu processo de desenvolvimento (Rossetti-Ferreira & cols., 2004) se organiza de forma sistêmica, fazendo parte do universo motivacional da pessoa, o qual está na base de sua ação. Sendo assim, as crenças e valores sociais, transmitidos culturalmente e re-significados pelo indivíduo, são elementos que compõem seu sistema motivacional. No entanto, como Palmieri e Branco (2004) ressaltam, o universo motivacional do indivíduo é um sistema complexo, dinâmico, subjetivo e original que está constantemente sendo construído e reconstruído. Essa idéia de transformação está estreitamente relacionada com a introdução do termo “orientação” no contexto sociocultural construtivista:

A introdução do termo “orientação” no contexto sócio-cultural construtivista busca assegurar o caráter aberto e dinâmico dos conceitos de objetivos, crenças e valores, associados à idéia de transformação (Branco & Valsiner, 1997). Objetivos, crenças e valores, nesse contexto, não existem de forma estática e independentemente, pois ao mediatizar a relação bidirecional pessoa-contexto cultural, vão se constituindo e se 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 e Branco, 2004, p.196).

As autoras, além de enfatizar a perspectiva dinâmica introduzida pelo termo orientação, explicam a diferença conceitual entre crença e valor, conforme colocada por Valsiner, Branco e Dantas (1997). Essa diferença conceitual se deve, principalmente, à maior carga afetiva que está presente no conceito valor, que se articula mais proximamente com o conceito de meta ou objetivo. Sendo assim, o conceito ‘valor’ se conforma como um caso especial de orientação para crença, que é mais estável em função de sua carga afetiva e do papel que o mesmo desempenha nos processos de formação da identidade (Branco & Madureira, 2008).

Tanto as crenças como os valores sociais são transmitidos de forma bidirecional através das mensagens culturais, ativamente comunicadas pelos adultos e ativamente re-significadas pelas crianças. Mesmo existindo uma assimetria nas relações entre crianças e adultos, as ações das crianças têm um efeito considerável nos adultos com quem interagem, e este efeito deve ser levado em consideração. No entanto, diversos estudos empíricos, como o estudo realizado por Salomão (2001), mostram que as mensagens culturais comunicadas pelos adultos podem ser ambíguas e contraditórias, ressaltando assim a importância do estudo das crenças e valores sociais nos processos de comunicação intersubjetiva (Branco & Valsiner, 2004; Valsiner, Branco & Dantas, 1997). O mesmo certamente pode ser dito com relação às crenças e valores morais (Barrios & Branco, 2007; Martins & Branco, 2001).

2.4. Comunicação e Metacomunicação nas Interações Sociais

Uma vez que a perspectiva sociocultural construtivista enfatiza a natureza social do desenvolvimento e a importância das relações e interações sociais e o papel dos processos comunicativos na transmissão de crenças e valores sociais, é fundamental sublinhar o caráter multifuncional da comunicação, como apontado por Fatigante, Fasulo e Pontecorvo (2004).

As autoras, partindo dos três níveis de abstração da comunicação apontados por Bateson em 1972, apresentam o conceito de metacomunicação e sua evolução teórica. Trata-se de um conceito primeiramente utilizado no campo da psicopatologia, que parte de uma conceitualização de três níveis de abstração presentes na comunicação humana. O primeiro nível, denotativo, refere-se às etiquetas aplicadas aos objetos; o segundo, metalingüístico, no qual o objeto do discurso é a linguagem em si mesma; e o terceiro nível, a metacomunicação, no qual o objeto do discurso é a relação entre os participantes da interação. Sendo a metacomunicação uma comunicação sobre a comunicação, Branco (2006), por outro lado, aponta para diferentes níveis de metacomunicação, dentre os quais destaca o nível relacional como aquele de maior importância e significado para a psicologia.

A metacomunicação tem como principal objetivo ou função a construção mútua de significados, por parte dos participantes, acerca de sua própria interação e/ou relação. Sendo assim, contribui de forma muito importante para a interpretação dos significados diversos que são co-construídos nos processos comunicativos. A função da

metacomunicação relacional é contínua e pode acontecer tanto através da linguagem verbal, como da linguagem não verbal. Os participantes da interação não só usam signos lingüísticos, mas também outros como gestos, tom da voz, postura e movimentos corporais, ritmo da fala, entonação da voz, olhares e expressões faciais. 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).

As mensagens metacomunicativas estão estreitamente relacionadas com o tipo de atividade ou contexto em que os participantes da interação estão envolvidos em um momento específico, e com os diferentes papéis que os participantes alternam durante a interação, passando particularmente pelas relações de poder que se estabelecem e alternam durante o processo interativo.

As mensagens metacomunicativas não só contextualizam a interação, elas também definem como os padrões comunicativos se ajustam às orientações para objetivos dos participantes. Com isto, permitem que novas orientações para objetivos emergjam durante a interação.

A metacomunicação, por ser um nível basicamente não lingüístico ou não verbal da comunicação (salvo quando ocorre sob a forma de metacomunicação verbal, Branco, Pessina, Flores & Salomão, 2004), sempre está presente na interação humana, mesmo quando não há uma comunicação através de signos lingüísticos. Portanto, a metacomunicação nos leva à impossibilidade de não existir comunicação entre os seres humanos, mesmo quando existe silêncio e posturas estáticas (Salomão, 2001; Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967).

A metacomunicação, portanto, constitui-se em um nível do fenômeno comunicativo que se inter-relaciona com os demais, uma vez que a comunicação propriamente dita consiste em um processo mais amplo, caracterizando-se como fenômeno multifacetado e complexo. No entanto, a relação ou articulação entre os diferentes níveis pode ser ambígua e/ou contraditória. Essa ambigüidade e/ou contradição entre os níveis da comunicação também são elementos fundamentais da comunicação, e quando ligados a padrões patológicos de relações entre as pessoas, podem se constituir em sérios problemas para os indivíduos em interação.

As crianças, assim como todos nós, são altamente sensíveis aos sinais metacomunicativos, incluindo-se as ambigüidades e contradições que freqüentemente existem entre a mensagem e a metamensagem direcionadas a elas pelos colegas e adultos.

Particularmente estes últimos, diretamente responsáveis por sua educação e desenvolvimento, devem, pois, ter consciência da qualidade da comunicação que com elas estabelecem, evitando ativamente a configuração de relações de duplo vínculo ou de dupla mensagem com as crianças.

A importância das mensagens metacomunicativas para o desenvolvimento moral é ressaltada por diversos autores (e.g. Branco & cols., 2004; DeVries e Zan, 1998; Salomão, 2001; Tappan, 1992), em função do papel fundamental que a linguagem ocupa na dimensão psicológica da experiência moral. A linguagem representa a realidade psicológica e, ao mesmo tempo, participa de sua própria constituição. Sendo assim, o estudo do desenvolvimento moral com base em uma perspectiva sociocultural construtivista deve considerar a centralidade da comunicação e da metacomunicação nos processos de significação relacionados ao mesmo.

CAPÍTULO 3 - A COMPREENSÃO DA MORALIDADE NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA

Uma vez que o presente trabalho teve como objetivo abordar o estudo do desenvolvimento moral a partir dos pressupostos e conceitos teóricos da perspectiva sociocultural construtivista, faz-se necessário focar, de modo particular, aspectos fundamentais para o estudo e compreensão da moralidade a partir de nossa perspectiva teórica. Alguns desses aspectos se constituíram foco de análise, ao longo de nossa pesquisa.

3.1. Moralidade, Disciplina e Convenções Sociais

Várias são as definições de moralidade. No contexto deste trabalho, adotamos a perspectiva de Freitag (1997) que, baseada em Max Weber concebe o domínio da ‘moral’ como da ordem do sujeito, em relação dialética com o conceito de ‘ética’, que se define por sua natureza mais social e coletiva. A autora, eminente pensadora construtivista, não se enquadra na abordagem sociocultural, porém suas contribuições conceituais para o campo do estudo da moralidade, em uma perspectiva construtivista, são de inestimável valor.

Para Freitag (1997), a moral é um conceito complexo que deve ser estudado e compreendido de forma multidisciplinar, em função de suas diferentes dimensões. Em primeiro lugar, a autora ressalta a dimensão comportamental da moralidade. A moral tem a ver com a ação dos sujeitos no contexto das interações sociais. Essa ação está orientada e pode ser julgada a partir de um conjunto de regras e normas que determinam, em nível sociocultural, o que é considerado certo, justo e correto na interação com os outros. Algumas dessas regras e normas podem se constituir (ou não) princípios e valores que orientam, de forma mais estável, as ações e interações em função de sua importância para o convívio social. Freitag (1997) se refere a essas normas e regras como a dimensão normativa da moralidade, e enfatiza que a mesma pressupõe um sujeito consciente, capaz de julgar o certo e o errado, o bem e o mal, o justo e o injusto. Por outro lado, a moralidade pressupõe uma causa da ação, ou seja, uma explicitação para as razões que levam o sujeito a agir de uma determinada forma. As razões, motivos e intencionalidade constituem a dimensão motivacional da moralidade, e seu estudo é de vital importância para a psicologia.

No estudo do desenvolvimento moral, as dimensões normativa e comportamental da moralidade têm sido privilegiadas por diferentes perspectivas teóricas, como vimos na primeira parte desta Fundamentação Teórica. Já a dimensão motivacional da moralidade tem sido relegada a um segundo plano e, muitas vezes, esquecida pela própria psicologia. Esta questão tem implicações importantes para o estudo do desenvolvimento e funcionamento moral, uma vez que a dimensão motivacional se refere exatamente ao conjunto de princípios e valores sócio-morais que orientam a ação do sujeito e que coexistem na base de muitas regras e normas estabelecidas socialmente.

Por outro lado, enfatizar as dimensões normativa e comportamental da moralidade pode levar a um reducionismo deste conceito. A moral, em função de sua complexidade e várias dimensões, está inter-relacionada com outros conceitos que também são importantes para o convívio social, como é o caso do conceito de disciplina. No entanto, é fundamental ressaltar que moral e disciplina são conceitos diferentes e que o primeiro não pode ficar reduzido ao segundo. Enquanto a moral se refere a um conjunto de conceitos e preceitos que regulam a qualidade das relações que se estabelecem entre os sujeitos em termos de confiança, respeito e justiça, as diferentes conceituações do termo disciplina enfatizam a mera obediência a regras, que têm como fim ulterior o controle do comportamento.

Lima (2000) estudou a questão da disciplina no contexto escolar e fez uma revisão do conceito, encontrando definições que passam pelo treinamento do comportamento, pela punição, e pela obediência e submissão. Alguns dos conceitos destacados pela autora são os seguintes: (1) Treinamento de alunos e subordinados a uma conduta e ação adequadas, através de instrução e exercício; (2) Sistema pelo qual a ordem é mantida; (3) Observância de preceitos e normas; (4) Submissão a um regulamento; (5) Tratamento que corrige ou castiga.

De forma geral, os diferentes conceitos revisados por Lima (2000) ressaltam uma postura passiva do educando em relação ao educador, e favorecem as relações que se caracterizam pela assimetria de poder ou verticalidade. Como colocado anteriormente, as relações assimétricas não contribuem para níveis mais elevados de moralidade, e são características de perspectivas unidirecionais de desenvolvimento e transmissão de cultura.

Outro conceito que está estreitamente relacionado com a moralidade é o conceito de convenções sociais, mais relacionado à dimensão normativa da conduta. Autores como Turiel (2002) diferenciam ambos os conceitos, afirmando que as convenções sociais podem ser definidas como consensos de conduta que regulam as interações dos indivíduos dentro dos sistemas sociais. O autor especifica que as convenções sociais, diferentemente

dos princípios e valores morais, têm caráter arbitrário, local e circunstancial. Sendo assim, Turiel (2002) advoga pela necessidade de diferenciar o domínio moral do domínio convencional. Segundo o autor, crianças de quatro a cinco anos já distinguem claramente as transgressões morais (machucar um colega) das transgressões convencionais (fazer bagunça na hora do recreio).

La Taille (2001) difere das idéias apontadas por Turiel (2002), e especifica que certas convenções sociais, como a polidez, fazem, sim, parte do universo moral das crianças pequenas. Para La Taille (2001), a polidez indica minimamente o respeito e interesse pelo outro, com exceção dos casos de extrema hipocrisia. Neste ponto, é importante assinalar que a idéia do autor nos remete à questão da motivação, aspecto central da moralidade.

Em nosso trabalho, diferenciamos ambos os conceitos e ressaltamos a importância e necessidade de levar em conta o papel da motivação e do contexto interativo na hora de estabelecer relações e diferenciações entre determinadas convenções sociais e a moralidade. Concordamos com autores como DeVries e Zan (1998), que enfatizam a dificuldade para estabelecer uma distinção clara e bem definida entre o social e o moral na maioria das situações. Embora algumas questões possam parecer especificamente questões de convenção social, elas podem ter implicações morais subjacentes ou podem tornar-se morais em determinado contexto interativo.

3.2. A Natureza Sociocultural e Subjetiva da Moralidade

A natureza sociocultural do desenvolvimento e do funcionamento moral é intrínseca ao conceito de moralidade, e tem sido apontada por diversos autores, inclusive das abordagens construtivistas (e.g. DeVries & Zan, 1998; La Taille, 2006; Piaget, 1932/1994), pois a moralidade não só diz respeito às relações sociais, como também tem a sua origem nos relacionamentos interpessoais. O próprio Piaget (1932/1994) ressalta que é na inter-relação com o outro que a criança entra em contato com os valores e crenças morais e com as regras estabelecidas socialmente. Piaget (1932/1994) vai mais longe e enfatiza a existência de dois tipos de relações interpessoais (relações de coação e de cooperação) que podem ser significativas para o desenvolvimento do juízo moral. No entanto, enfatizar a natureza sociocultural da moralidade, no contexto de uma perspectiva sociocultural, vai além de levar em conta a sociogênese e a finalidade social dos valores e crenças morais.

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 das diversas classes e grupos sociais que convergem em um determinado contexto social e momento histórico. Para Vygotsky (2004), o estudo da moralidade, a partir de uma perspectiva sociocultural, deve levar em conta esse caráter co-construído e histórico do fenômeno moral, além de outros aspectos importantes. Um desses aspectos é a negação de uma raiz absoluta ou superempírica da moral ou de qualquer sentimento moral inato. Para o autor, do ponto de vista psicológico, o comportamento moral como qualquer outro, tem na sua base reações inatas e é elaborado pelo indivíduo a partir das interferências sistemáticas do meio. Como reações inatas, Vygotsky (2004) entende as pré-disposições emocionais de um indivíduo em relação a outro (como no conceito de empatia, Hoffman, 2000), referindo-se a um ‘instinto’ social e gregário inerente à condição humana. Ou seja, no marco de uma psicologia sociocultural, a moralidade se constitui um construto cultural e histórico com bases biológicas, modificadas ao longo do desenvolvimento filogenético da espécie humana.

Valsiner (2007) aponta que, no marco da Psicologia Cultural, as normas, crenças e valores sociais são ferramentas e construtos culturais que têm, entre suas funções, orientar o comportamento do indivíduo, proporcionando um sentido para suas ações dentro das fronteiras e limites (*constraints*) de sua cultura. Por outro lado, as crenças e valores sociais (incluindo-se aqui as morais) são transmitidos no seio das interações sociais e internalizados de forma criativa e singular pelo indivíduo, a partir de sua experiência subjetiva, que é única. Além de Valsiner (2007), outros autores de perspectivas socioculturais (e.g. Branco, no prelo; Martins & Branco, 2001; Rey & Martinez, 1989; Rogoff, 2005) ressaltam a importância e necessidade de levar em conta o caráter social e individual/subjetivo da moralidade, assim como o papel ativo do sujeito na re-significação das crenças, valores e ideais morais (e.g. Martins & Branco, 2001).

Rogoff (2005) ressalta a natureza cultural da moralidade e a especificidade da educação moral nas diferentes culturas. Em relação à primeira questão, Rogoff (2005) explica que a noção de moralidade está ligada a concepções culturais sobre como os indivíduos se relacionam e devem se relacionar uns com os outros em sua comunidade. Algumas comunidades enfatizam a negociação de tratamento e recursos iguais para todas as pessoas, outras enfatizam a responsabilidade com o grupo, no contexto de uma relação de autonomia e interdependência. De acordo com a autora, as diferenças nos preceitos morais parecem se agrupar de maneira que sugerem visões de mundo diferentes nas

distintas comunidades. Como exemplo, ela coloca as diferentes visões sobre moralidade em duas comunidades determinadas. Entre os adultos e crianças de classe média dos Estados Unidos, a noção de moral está relacionada com aquilo que os indivíduos independentes concordam (contratos, promessas, consentimento etc.). Entre os adultos e crianças de Bhubaneswar (Índia), a noção de moral está relacionada com práticas consagradas pelo costume, que são parte de uma moral natural, na qual os papéis sociais e os relacionamentos seguem regras específicas.

Sobre a especificidade da educação moral nas diferentes culturas, Rogoff (2005) ressalta que as formas em que os adultos de uma cultura específica interferem nas questões relativas à educação das crianças variam de uma cultura para outra. A autora analisa diversas pesquisas culturais e coloca exemplos de interferências adultas nas questões morais que surgem no dia-a-dia das crianças. Por trás dessas diversas formas de interferência existem orientações para objetivos, crenças e valores específicos para cada cultura (Valsiner, Branco & Dantas, 1997). As formas como as crianças de uma determinada cultura respondem as interferências adultas também estão de acordo com as orientações para objetivos, crenças e valores da cultura específica na qual elas se desenvolvem.

A aprendizagem da ordem moral da comunidade 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 (Schweder & Much, 1987). Sendo assim, as crianças apreendem à medida que participam de práticas culturais e são orientadas pelos valores de sua comunidade. Esta participação orientada inclui esforços tanto dos parceiros sociais como das próprias crianças, que cumprem papéis ativamente centrais no seu processo de socialização. De acordo com Rogoff (2005), o desenvolvimento moral 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 não há um educador ativo nem 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.

3.3. Desenvolvimento e Educação Moral na Perspectiva Sociocultural Construtivista

Vários autores, desde perspectivas teóricas diferentes, têm realizado diversas e significativas contribuições para a compreensão da relação entre o desenvolvimento e a educação moral. Entre eles, podemos destacar nomes como Kohlberg (1984), DeVries e Zan (1998), La Taille (1998), Puig (1998), Rogoff (2005) e Serrano (2002), que têm enfatizado o papel fundamental das relações e interações sociais para o desenvolvimento moral, assim como têm enfatizado a necessidade de uma educação que contemple este desenvolvimento de forma consciente e planejada.

DeVries e Zan (1998), a partir das idéias apontadas por Piaget (1932/1994) sobre o desenvolvimento do juízo moral, ressaltam a importância das relações e interações das crianças com seus colegas e com os adultos para o seu desenvolvimento moral. De acordo com as autoras, a rede de relações interpessoais que forma a experiência da criança configura o ambiente sócio-moral no qual ela está imersa. Dependendo da natureza do ambiente sócio-moral, a criança aprende que o mundo das pessoas é coercitivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório. A relação adulto-criança é fundamental, uma vez que é o adulto quem tem a possibilidade de estabelecer o ambiente sócio-moral, organizando as atividades e relacionando-se com as crianças de modo predominantemente coercitivo ou cooperativo. Para as autoras, o relacionamento dos adultos com as crianças pode, muitas vezes, incentivar (ou não) o desenvolvimento da moralidade autônoma. Além disso, as formas e estratégias de intervenção do adulto nas questões sócio-morais das crianças se constituem, também, elementos significativos para o desenvolvimento e educação moral.

Para Puig (1998), a intervenção educativa em prol do desenvolvimento da moralidade deve acontecer a partir de uma perspectiva que entenda a educação moral como construção da personalidade, e deve levar em conta as situações produzidas na realidade social. O autor afirma que educar moralmente supõe considerar a incerteza da experiência vital do ser humano. A notável imprevisibilidade das experiências de problematização moral exige a construção de um modo de ser pessoal aberto à improvisação e à criatividade. Puig (1998) também enfatiza que a consciência moral heterônoma ou autônoma tem sua origem nas práticas sociais e, mais precisamente, nas interações mediadas pela linguagem. A inter-relação com os demais é a chave que nós permitirá explicar o aparecimento das modalidades heteronômica e autônoma da consciência pessoal. O autor, concordando com Piaget (1932/1994), sublinha que as relações de

respeito unilateral baseadas na coerção dão lugar a uma consciência moral heterônoma, enquanto as relações de respeito mútuo, baseadas na cooperação, permitem o aparecimento de formas morais autônomas.

De acordo com Puig (1998), a consciência moral depende da mediação que a linguagem realiza. Construimos consciência graças ao uso da linguagem na relação interpessoal. O uso da linguagem, como processo comunicativo, supõe uma representação mental do expressado. Por meio da linguagem, a criança se relaciona com seu grupo social, é capaz de se ver na perspectiva do outro e assumir o seu papel. Sendo assim, a linguagem utilizada nos processos comunicativos vai além da mera repetição passiva das influências sociais, abrindo espaço para a formação da consciência moral autônoma.

A perspectiva sociocultural construtivista propõe a integração dessas idéias e destaca o papel constitutivo da mediação semiótica que se dá pela linguagem e pelo afeto para o desenvolvimento moral, assim como a importância do contexto sócio-histórico-cultural em que o indivíduo se desenvolve (Barrios & Branco, 2007; Martins & Branco, 2001). As relações e interações das crianças com colegas e com adultos são fundamentais, uma vez que é no contexto dessas interações e relações que as crenças e valores morais são transmitidos e ativamente processados pela criança. Portanto, características, conteúdo e qualidade dessas interações e relações são aspectos fundamentais para o processo educativo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento moral (Shweder & Much, 1987).

Além disso, a perspectiva sociocultural construtivista destaca, em especial, o papel fundamental da metacomunicação no desenvolvimento da pessoa, de forma geral, e no desenvolvimento e educação moral, de forma mais específica. As pessoas comunicam e metacomunicam as crenças e valores sócio-morais que fazem parte de sua cultura pessoal e da cultura coletiva, nas atividades e rotinas do dia-a-dia. Comunicação e metacomunicação que muitas vezes se contradizem, gerando ambigüidades que podem passar despercebidas para os adultos, mas não para as crianças, que são altamente sensíveis aos sinais metacomunicativos (Barrios & Branco, 2007). A importância das mensagens metacomunicativas para o desenvolvimento moral é ressaltada por diversos autores de diferentes formas. Para DeVries e Zan (1998), 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 acordo com Vygotsky (2004), as mensagens sócio-morais e as estratégias pedagógicas, que se veiculam no contexto escolar, refletem as crenças e valores

socioculturais de um momento histórico específico. Entretanto, essas crenças e valores têm um longo percurso filogenético e carregam consigo relações históricas entre a moral e o poder. Por muito tempo, a educação tradicional se concentrou em uma educação moral que se baseava em princípios autoritários, considerando a obediência como um ideal para o aluno. Atualmente, e em função de múltiplas mudanças sociais, esses princípios tem sido alvo de profundos questionamentos. Entretanto, eles persistem em muitas das práticas diárias do contexto escolar, podendo ser revelados através do estudo da metacomunicação.

3.4. Desenvolvimento Moral no Contexto Escolar

A perspectiva sociocultural construtivista, ao mesmo tempo em que enfatiza a importância das vivências cotidianas e não necessariamente escolares no desenvolvimento e educação moral das crianças, ressalta a importância da escola como contexto de desenvolvimento para a experiência sócio-moral das crianças. Na escola, não só está em jogo a aprendizagem de determinados conhecimentos e conteúdos, mas também o desenvolvimento da pessoa como um todo e dos padrões relacionais que têm como base as crenças e valores sócio-morais integrados no sistema motivacional do indivíduo.

A escola é um espaço típico de desenvolvimento e de socialização, em função do vasto mundo de relações e interações pessoais que as crianças estabelecem com seus professores e colegas. É no contexto dessas interações pessoais que se veiculam os significados, crenças e valores socioculturais, que são re-significados de modo único pela pessoa em desenvolvimento (Valsiner, 1989). No entanto, o conjunto de relações e interações pessoais que se estabelecem no contexto escolar, assim como o universo de valores que se veiculam através das mesmas fazem parte de um currículo oculto. Este último pode ser entendido como um conjunto de fatores não programados que determinam a totalidade das experiências vivenciadas pelas crianças em sua rotina escolar. Sua finalidade, mecanismos e efeitos são geralmente desprezados ou desconhecidos pelos educadores (Branco, 1989, 2003, no prelo).

De acordo com 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. Sendo assim, o

currículo oculto abrange a função socializadora da escola. O termo ‘oculto’ se refere ao fato de que essa função socializadora, muitas vezes, é ignorada pelos educadores, criando o um conflito não intencional entre os objetivos e a ação pedagógica. Como colocado anteriormente, o desenvolvimento e a educação moral fazem parte do processo de socialização da pessoa.

Outros autores, como DeVries e Zan (1998), também chamam a atenção para o papel e a importância do currículo oculto no desenvolvimento e educação moral das crianças. As autoras, assim como Branco (1989), enfatizam o papel do ambiente relacional no desenvolvimento e educação moral das crianças, e descrevem um conjunto de aspectos e padrões de interação que podem ser significativos para o desenvolvimento da moralidade. Alguns dos aspectos ressaltados por DeVries e Zan (1998) estão relacionados com o processo de estabelecimento e possível internalização de regras, com as estratégias de resolução de conflitos interpessoais, e com a motivação social (ajuda, cooperação, agressão, hostilidade, individualismo etc.). Na próxima seção abordaremos os mesmos de forma mais detalhada, uma vez que foram objeto de análise em nosso estudo.

3.5. Conflitos Pessoais, Internalização de Regras e Motivação Social

Como apontam Valsiner e Cairns (1992), o conflito tem sido estudado em diferentes áreas e em diferentes sentidos, pois as questões relativas ao conflito são tão importantes quanto complexas. De forma geral, o conflito tem sido conceitualizado como uma situação de oposição entre as partes integrantes de um sistema interativo. Na perspectiva tradicional do desenvolvimento, essa oposição tem sido classificada em duas formas específicas em função de suas possíveis conseqüências para o sistema: o conflito positivo e o conflito negativo. O conflito positivo é aquele no qual a relação de oposição entre as partes do sistema conduz à emergência de novos estados naquele sistema. Já o conflito negativo implica um choque de competição exclusiva, devastando uma parte ou outra e, desse modo, conduzindo à extinção do todo do qual são partes integrantes. Embora seja importante levar em conta as conseqüências da oposição para o sistema interativo, dita classificação estabelece uma dicotomia excludente entre ambos os tipos de conflito, e não ressalta o importante papel que os dois podem desempenhar para o desenvolvimento do indivíduo. Determinadas situações de oposição podem conduzir à extinção do sistema interativo, mas ao mesmo tempo, possibilitar mudanças significativas para as partes integrantes do mesmo.

Rey e Martinez (1989) afirmam que as situações de contradição são educativas, à medida que são capazes de produzir tensão emocional e colocar o sujeito diante da necessidade de apresentar ações qualitativamente diferentes das até então existentes, impulsionando, assim, seu desenvolvimento. Entretanto, as contradições que não se explicitam para serem elaboradas se convertem em objeto de tensão emocional entre os sujeitos, e se transformam em focos permanentes de mal-estar, produtores de disposições negativas que, em geral, não levam ao desenvolvimento. Para estes autores, o papel do conflito no desenvolvimento pessoal está relacionado com a explicitação e a forma de administrar as oposições e divergências.

Para Turiel (2002), o conflito é uma consequência das diferenças nas prescrições, conhecimentos e crenças que motivam e direcionam a ação humana, no contexto da interação. O conflito é característico da interação e intrínseco à condição humana, sendo, portanto, do âmbito da moralidade.

No caso específico do contexto escolar, o conflito está presente com frequência, tanto nas interações professor-criança como nas interações criança-criança. De acordo com DeVries e Zan (1998), o conflito interpessoal é um elemento presente e importante do ambiente sócio-moral da sala de aula, que deve ser conduzido de forma significativa para o desenvolvimento e a educação moral das crianças. Entretanto, a idéia da ocorrência de conflitos parece constantemente perturbar o professor, e este passa, assim, a procurar evitá-los como sendo algo sempre e exclusivamente negativo (Galvão, 2004; Lima, 2000).

DeVries e Zan (1998) ressaltam o significado de diversas estratégias e interferências educativas na hora de lidar com os conflitos interpessoais dentro de sala. Essas estratégias passam pela possibilidade de negociação das divergências por parte das próprias crianças, o reconhecimento dos sentimentos, desejos e percepções dos envolvidos na situação de conflito, a oportunidade de criar e sugerir soluções adequadas para a situação de conflito, e a oportunidade de compensação e restabelecimento do vínculo interpessoal. Em todas essas estratégias e interferências, o educador pode assumir uma posição de mediador, no sentido de ajudar as crianças a partir de sua experiência e, ao mesmo tempo, deixar o espaço para que elas se responsabilizem por seus conflitos e exerçam a autonomia e criatividade em suas negociações.

Os conflitos interpessoais, quando negociados e resolvidos de forma autônoma e criativa, podem se configurar experiências positivas que permitem a descentração por parte das crianças envolvidas. Perceber os sentimentos e necessidades do outro, assim como os próprios, é um elemento importante para a construção e expressão de sentimentos como a

empatia e respeito, que estão na base da motivação social (Hoffman, 2000). Por outro lado, nas situações de conflito também é possível perceber a necessidade de estabelecer regras e normas que orientam a ação em relação ao outro e ao convívio social de forma geral.

Segundo DeVries e Zan (1998), o objetivo mais amplo de envolver as crianças na tomada de decisões e estabelecimento de regras dentro de sala de aula é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual educadores e crianças possam praticar a cooperação. Além disso, o envolvimento das crianças no processo de definição e estabelecimento das regras pode promover o sentimento de necessidade de regras e justiça, promover o sentimento de autoria das regras que norteiam o convívio do grupo, e promover o sentimento de responsabilidade compartilhada pelo que acontece na classe e pela forma como o grupo se relaciona.

A regra, como construto sociocultural, é internalizada no contexto das interações concretas. Em função disso, participar do estabelecimento de regras pode representar uma clara oportunidade para que as crianças compreendam e re-signifiquem as regras sócio-morais, de forma criativa e singular, a partir de sua experiência subjetiva e única. Na opinião de Piaget (1932/1994), seguir as regras estabelecidas por outros em função da obediência não abre o espaço para a reflexão sobre o papel e funcionalidade das mesmas no convívio humano, nem para o compromisso interno e autônomo (auto-regulado) com elas. Insistindo que a criança siga apenas regras, valores e diretrizes estabelecidos unilateralmente por outros, o adulto pode contribuir para o desenvolvimento de uma moralidade conformista. Para que isso não aconteça, o professor deve reduzir o exercício da autoridade desnecessária, estabelecendo, assim, relações menos assimétricas e mais cooperativas com as crianças.

Autores como Piaget (1932/1994) e DeVries e Zan (1998) argumentam que é apenas evitando o exercício da autoridade desnecessária que o adulto abre o caminho para que as crianças desenvolvam relacionamentos autônomos, criatividade e sentimentos morais que levem em consideração o melhor para todos. Os relacionamentos autônomos operam através da cooperação, entendida como a possibilidade de coordenar os sentimentos e perspectivas próprias com a consciência dos sentimentos e perspectivas dos outros. O motivo para a cooperação começa com um sentimento de mútua afeição e confiança, que vai se transformando em sentimentos de simpatia e consciência das intenções de si mesmo e dos outros. Neste ponto, percebemos a grande convergência entre o pensamento construtivista e a perspectiva sociocultural, que enfatiza o papel fundamental da re-significação—isto é, da dimensão semiótica—para os processos de internalização

através dos quais processos inter-pessoais se transformam em intra-pessoais (Valsiner, 1989, 2007; Vygotsky, 1960/1987)

Ainda sobre esta questão, Turiel (2002) especifica que definir a moralidade desde a perspectiva da internalização das regras e normas sociais significa não justificar o uso de estratégias de intervenção voltadas para a obediência e autoridade, mesmo que o objetivo seja promover a motivação social. A moralidade não deve ser imposta para a criança, e não deve estar baseada, única e exclusivamente, em sentimentos negativos como a ansiedade e a culpa. As crianças, desde pequenas, têm a possibilidade de construir e expressar sentimentos como simpatia, empatia, respeito e amor.

Numerosas e diversificadas são as estratégias e interferências educativas que têm como objetivo o desenvolvimento e a educação moral das crianças. Essas estratégias podem diferir de uma cultura para outra, como apontado por Rogoff (2005), e podem perpassar por estratégias que incluem obediência, promoção da culpa e da vergonha, e/ou pelo incentivo da empatia e descentração, incluindo também diferentes tipos de sanções compatíveis com a diversas práticas sociais. Entretanto, é fundamental que o adulto reflita sobre as possíveis conseqüências dessas estratégias educativas, tanto em nível emocional como moral (La Taille, 2004).

Quais as possíveis implicações dessas estratégias educativas para o desenvolvimento moral das crianças? Que habilidades de participação social, negociação e afirmação de suas próprias posições e pontos de vista podem ser desenvolvidas no contexto das interações adulto-crianças e criança-criança? Qual o objetivo ulterior dessas estratégias educativas? O que prevalece em nossas salas de aula, o controle do comportamento e a disciplina, ou o desenvolvimento de uma moralidade autônoma e criativa? Como investigar e trabalhar estas questões?

Todas as questões explicitadas até o momento são consideradas como fundamentais pela perspectiva sociocultural construtivista, que propõe a sua integração e aponta aspectos importantes para o estudo e compreensão do desenvolvimento moral. O primeiro deles é a importância da qualidade das interações sociais, uma vez que é por meio da relação com outros sujeitos que a criança elege valores, regras e normas que direcionarão seu comportamento moral. O segundo, refere-se à necessidade de maior compreensão do papel da cultura no desenvolvimento humano, uma vez que esta abrange a criação e transformação histórica de instrumentos e signos que atuam como mediadores do desenvolvimento. O terceiro aspecto refere-se à participação ativa do sujeito no seu processo de desenvolvimento e no desenvolvimento histórico-cultural da humanidade.

Participação ativa que perpassa os conceitos e pressupostos de internalização, externalização, cultura coletiva, cultura pessoal e o modelo bidirecional de transmissão cultural. O quarto refere-se à integração sistêmica, dinâmica e complexa entre práticas culturais e as crenças e valores morais no universo motivacional do indivíduo, que estão na base de sua ação, e nas práticas concretas promovidas nos variados contextos de desenvolvimento. Este último aspecto é uma contribuição significativa para o estudo e compreensão do desenvolvimento moral, que deve ser entendido de forma ampla já que a questão da moralidade abrange, além de aspectos concernentes à filosofia e antropologia, as dimensões psicológicas interdependentes da cognição, da emoção e da ação intencional (Barrios e Branco, 2007).

III - OBJETIVOS

O principal objetivo do estudo foi identificar e analisar processos, estratégias e mecanismos presentes nas interações professora-criança, que possam ser significativos para o desenvolvimento moral das crianças de uma instituição de Educação Infantil. Este objetivo se desdobrou em três objetivos específicos:

- (a) Identificar os possíveis significados das interações sociais professora-criança para o desenvolvimento moral das crianças, através da análise microgenética das interações no contexto das atividades do cotidiano escolar, e no contexto de duas atividades estruturadas e planejadas pela professora com o objetivo específico de promover discussões sobre questões morais entre as crianças.
- (b) Identificar as conceituações dos profissionais da escola sobre questões de natureza moral e outros temas centrais para o estudo do desenvolvimento moral, a partir da análise interpretativa de sua elaboração discursiva, obtida em situação de entrevista individual.
- (c) Identificar padrões de consistência e inconsistência entre a elaboração discursiva dos profissionais da escola e as interações concretas analisadas.

IV - METODOLOGIA

1. Considerações Metodológicas

A psicologia do desenvolvimento, seguindo o modelo clássico de ciência, tem se aproximado de seu objeto de estudo de forma descontextualizada e/ou fragmentada, assim como tem adotado pressupostos epistemológicos voltados para uma concepção determinista da realidade. A visão cartesiana e a tradição positivista têm sustentado trabalhos científicos na área que se preocupam de forma exagerada com o processamento estatístico de dados coletados de forma descontextualizada, sem levar em conta o caráter complexo dos fenômenos do desenvolvimento, nem a relação dialética entre os pressupostos teóricos da ciência e os métodos através dos quais esses pressupostos teóricos são construídos e reconstruídos.

A emergência de um novo paradigma, holístico e sistêmico, para o estudo do desenvolvimento humano traz consigo a insatisfação de vários pesquisadores em relação às limitações que os paradigmas positivista e cartesiano impuseram às ciências (Branco & Rocha, 1998). Sendo assim, numerosos estudiosos do desenvolvimento propõem adotar uma abordagem que leve em conta a natureza sistêmica e inter-relacionada dos processos de desenvolvimento, assim como os contextos nos quais estes acontecem. Como colocado por Dessen (2005): “precisamos empregar metodologias apropriadas para captar os fenômenos de desenvolvimento do indivíduo, visto como integrado e integrando unidades que são dinâmicas e mudam ao longo do tempo” (p. 276).

No entanto, a visão dessa necessidade não deve ser entendida como o desmerecimento dos avanços e importantes estudos realizados a partir das diversas conceituações de ciência. Ela deve ser entendida no marco da integração e da pluralidade, tanto teórica como metodológica. Por outro lado, não existe, *a priori*, um método de pesquisa que seja mais apropriado ou eficiente. A escolha do método de pesquisa constitui um desafio para o pesquisador, que deve levar em consideração vários fatores, dentre eles a natureza do fenômeno a ser investigado e os pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa (Fleith & Costa Jr., 2005).

A perspectiva sociocultural construtivista apresenta uma visão de metodologia como processo cíclico de produção de conhecimento, que envolve diferentes momentos, assim como a participação ativa do pesquisador no processo de aproximação dos dados e a clareza do mesmo acerca de seu próprio papel na construção da pesquisa científica. De

acordo com Branco e Valsiner (1997), a metodologia é o processo de pensamento dos procedimentos de intervenção em interação com o fenômeno estudado. Procedimentos de intervenção que podem ser diversificados, sempre que compatibilizados às questões específicas que o pesquisador pretende estudar (Branco, 1993).

Além da consideração da dimensão processual da produção do conhecimento, a perspectiva sociocultural construtivista aponta outros aspectos fundamentais para o estudo do desenvolvimento humano. O primeiro deles é a necessidade de desenvolver uma abordagem metodológica que leve em conta as inter-relações entre cognição, afeto, motivação e cultura, ressaltando a natureza sistêmica e dinâmica do desenvolvimento do indivíduo. Sendo assim, o estudo do desenvolvimento humano no contexto sociocultural construtivista não adota categorias estáticas, universais e definidas *a priori*. As categorias, co-construídas no processo de produção do conhecimento, devem contemplar o caráter complexo e dinâmico dos fenômenos do desenvolvimento, que acontecem em contextos socioculturais específicos (Martins & Branco, 2001).

O segundo aspecto é a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano, uma vez que é por meio da relação com outros sujeitos que a pessoa entra em contato, de forma ativa, com o conjunto de significados compartilhados culturalmente. Em função do caráter dinâmico e complexo das interações sociais, a perspectiva sociocultural construtivista aponta a importância do estudo minucioso das mesmas.

O terceiro aspecto está relacionado com o papel fundamental que ocupa a linguagem no estudo e compreensão do desenvolvimento humano. A linguagem representa a realidade psicológica e, ao mesmo tempo, participa de sua constituição. Assim, é importante o estudo da elaboração discursiva dos sujeitos a partir do seu contato com o universo de significados transmitidos e re-significados culturalmente.

A partir desses aspectos essenciais para a compreensão dos processos de desenvolvimento e para o estudo das interações sociais, foi que se tomou a decisão de utilizar metodologicamente a análise microgenética das atividades do dia-a-dia e de atividades especialmente planejadas para promover discussões sobre temáticas relacionadas à moralidade, gravadas em vídeo. Além disso, foram realizadas entrevistas com as professoras e diretores da instituição. Os dados empíricos obtidos através da aplicação de técnicas e instrumentos específicos de investigação foram analisados em termos de indicadores relacionados aos objetivos da pesquisa, de forma a articular estes indicadores com o intuito de facilitar o processo de inferência relativo à atribuição de sentido (Rey, 1997) às experiências concretas das crianças no dia-a-dia da instituição.

2. Método

2.1. Participantes

O estudo foi realizado em uma escola de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Para selecionar a escola estudada, estabeleceram-se, anteriormente, três critérios: 1) pertencer ao sistema público de ensino do Distrito Federal; 2) atender crianças na faixa etária de 4 a 6 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, participou do estudo o grupo de professoras, diretores e crianças do período matutino da escola, uma vez que se pretendia analisar a prática pedagógica da instituição. A participação dos mesmos ficou restrita às sessões de observação direta nos diferentes espaços da escola e nas diferentes atividades que aconteceram no dia-a-dia da instituição.

Após a etapa anterior, foi selecionada uma turma específica com 16 crianças de 6 anos para o estudo e análise das interações professora-criança no contexto das atividades realizadas no dia-a-dia, e no contexto de duas atividades estruturadas e planejadas pela professora, com o objetivo específico de promover discussões sobre temáticas relacionadas à moralidade entre as crianças. Esta turma específica—liderada pela professora aqui denominada P3—foi selecionada levando em consideração o interesse e consentimento da professora e dos pais das crianças para as gravações em vídeo que foram realizadas. O último critério etário (crianças de 6 anos de idade) foi estabelecido em função das atividades que a professora estruturou, as quais demandaram a utilização da linguagem entre os participantes.

Na última fase da pesquisa, participaram os diretores e as professoras da escola que concordaram em realizar uma entrevista individual semi-estruturada e gravada em áudio. Ao total, participaram nove profissionais da instituição. Nas entrevistas participaram tanto as professoras do turno matutino como as professoras do turno vespertino.

As professoras foram abordadas diretamente em uma reunião realizada para apresentar a pesquisa, explicar seus objetivos, procedimentos e benefícios, assim como convidá-las para participarem da mesma.

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

As informações relativas aos profissionais que participaram da pesquisa aparecem na Tabela 1 e foram obtidas durante a entrevista individual.

Tabela 1 - Informações sobre os profissionais participantes da pesquisa

| Identificação | Idade | Formação | Experiência Educação | Tempo na Escola | Cargos Ocupados na Escola |
|-----------------------|-------|-----------|----------------------|-----------------|--|
| D1 | 48 | Pedagogia | 13 anos | 3 anos | Cargo administrativo |
| D2 | 41 | Geografia | 20 anos | 12 anos | Cargo administrativo Professora |
| P1 | 36 | Pedagogia | 18 anos | 5 anos | Professora |
| P2 | 35 | Pedagogia | 15 anos | 4 anos | Professora |
| P3 Professora-foco | 44 | Pedagogia | 26 anos | 10 anos | Professora |
| P4 | 38 | Pedagogia | 14 anos | 4 anos | Professora Coordenadora |
| P5 | 38 | Pedagogia | 10 anos | 7 anos | Cargo administrativo Professora Coordenadora |
| P6 | 48 | Pedagogia | 22 anos | 4 anos | Professora |
| P7 | 38 | Pedagogia | 17 anos | 7 anos | Professora Coordenadora |

Nota. D = membro da diretoria da escola; P = professora de educação infantil.

2.2. Equipamento e Materiais

Os equipamentos utilizados foram uma câmera de vídeo super VHS, marca Panasonic, modelo PV-D300, uma TV e um vídeo-cassete para gravação e transcrição das sessões gravadas em vídeo. Para registrar as entrevistas individuais com as professoras e diretores da escola foi usado um gravador, marca AIWA, modelo TP-M525.

De forma geral, a pesquisa contou com a elaboração e utilização de um protocolo e quatro roteiros de entrevistas, que aparecem nos anexos e serão explicitados, de forma mais detalhada, a seguir.

O protocolo utilizado para o registro, transcrição e análise das sessões de observação direta e das sessões gravadas em vídeo foi um protocolo elaborado e usado em pesquisas anteriores (Salomão, 2001; Tacca, 2000). O mesmo permite o registro detalhado das interações professora-criança e criança-criança, assim como auxilia na análise qualitativa das mesmas. (Anexo I)

Os roteiros elaborados e utilizados na pesquisa foram: (a) Roteiro de entrevista semi-estruturada com as professoras; (b) Roteiro de entrevista semi-estruturada com os diretores; (c) Roteiro de entrevista semi-estruturada com a professora-foco. Todos os roteiros foram elaborados, na sua versão final, após a inserção da pesquisadora no contexto da instituição e a partir dos objetivos da pesquisa. (Anexos II, III, e IV respectivamente.)

Os roteiros elaborados para as entrevistas com diretores e professoras tiveram como objetivo abordar questões de natureza moral e outros temas relevantes para o estudo do desenvolvimento moral, assim como questões relativas à organização e prática pedagógica da escola. O roteiro elaborado para a entrevista com a professora-foco teve como objetivo principal suscitar a análise e avaliação das atividades estruturadas, por parte da entrevistada.

2.3. Local dos Procedimentos: A Escola

A instituição escolhida, para a condução do estudo, foi uma escola de Educação Infantil localizada no Plano Piloto de Brasília. O prédio onde funcionava a escola estava situado em área residencial e ocupava parte de uma praça, junto com um parque infantil que era usado pelas crianças da escola. Na frente da instituição havia canteiros ornamentais, cuidados e mantidos pelas crianças e professoras.

A escola contava com quatro salas de aula amplas, arejadas e bem iluminadas, com mobiliários e brinquedos pedagógicos para atender crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. Todas as salas tinham banheiros exclusivos para os alunos e acesso a um pátio lateral que era usado para realizar atividades coletivas e específicas de cada turma. Além disso, a escola contava com um pátio interno coberto, no qual funcionava um refeitório composto por quatro mesas e oito bancos coletivos. Ao lado do pátio interno havia um parque com tanque de areia e brinquedos variados bem conservados (escorregador, balanço e trepa-trepa), assim como uma pequena praça com jogos de amarelinha pintados no chão, um chuveiro, uma pia, uma faixa de pedestre e semáforos, que eram usados em atividades pedagógicas relativas ao trânsito. Após o pátio interno, ficava a sala de apoio e ludoteca e

uma casinha para brincar. Todos esses espaços eram utilizados para desenvolver diferentes atividades com as crianças.

A escola contava, também, com uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de professores, uma cozinha, uma sala de depósito de gêneros e banheiros específicos para funcionários e professores. De forma geral, o espaço da instituição era agradável e estava bem cuidado e organizado. Nos diferentes espaços da escola havia murais para recados, informações, exposições de fotos e trabalhos das crianças.

A clientela atendida, de acordo com a diretoria da escola, estava composta por crianças provenientes de diversas comunidades. Na época da pesquisa, a escola atendia 145 alunos, distribuídos em sete turmas e dois turnos. O turno matutino funcionava das 7h às 12h15 e atendia 77 crianças, distribuídas em 4 turmas organizadas da seguinte forma: uma de 1º Período (crianças de 4 anos), duas de 2º Período (crianças de 5 anos) e uma turma de 1º Ano de Ensino Fundamental (crianças de 6 anos). O turno vespertino funcionava das 13h às 18h15 e atendia 68 crianças, distribuídas em 3 turmas organizadas da seguinte forma: uma de 1º Período (crianças de 4 anos), uma de 2º Período (crianças de 5 anos) e uma turma de 1º Ano de Ensino Fundamental (crianças de 6 anos). A escola atendia 4 crianças com necessidades educativas especiais.

A escola contava com duas instâncias participativas: a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho Escolar. As duas instâncias tinham como objetivo principal proporcionar à comunidade escolar (pais, professores e funcionários) uma participação ativa na organização e gerenciamento escolar. A APM solicitava dos pais uma contribuição mensal, não obrigatória, de R\$ 20,00 por aluno.

A gestão da escola era conduzida pelo diretor e pela vice-diretora, mas os outros membros da instituição tinham uma participação efetiva na tomada de decisões. Na época da pesquisa, a escola contava com uma equipe pedagógica composta por oito professoras que atuavam em regime de jornada ampliada, sendo sete professoras regentes e uma professora de apoio psicopedagógico. Além da equipe pedagógica, a escola contava com uma secretaria escolar, cinco funcionárias de serviços gerais, duas porteiras, e três vigias. No momento de realização da pesquisa, a escola não contava com coordenador pedagógico. Em função disso, os diretores da escola orientavam e apoiavam o fazer pedagógico das professoras.

O trabalho da escola seguia uma rotina pré-estabelecida composta por atividades como: roda, atividades nas mesas, higiene, lanche e parque. A escola também realizava outras programações como: passeios pedagógicos e de lazer, atividades pedagógicas

coletivas em datas comemorativas e a comemoração dos aniversariantes do mês. Todas essas atividades eram organizadas em conjunto pela direção e pela equipe pedagógica.

O Projeto Pedagógico da escola foi elaborado de forma participativa e apontava os valores humanos e sociais como fundamento da prática pedagógica e do trabalho educativo. De acordo com os profissionais da escola, o trabalho da instituição era voltado para o desenvolvimento integral da criança e seguia os parâmetros estabelecidos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil elaborado pelo Ministério da Educação (MEC).

2.4. Procedimentos para Obtenção das Informações

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas ou fases distintas:

1ª Fase: Contato com a escola, seleção das turmas e da turma-foco.

2ª Fase: Sessões de observação direta nos diferentes espaços e da escola, e na sala da turma selecionada para participar das sessões gravadas em vídeo e das atividades estruturadas.

3ª Fase: Sessões gravadas em vídeo e sessões de atividades estruturadas na turma-foco.

4ª Fase: Entrevistas individuais semi-estruturas.

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

2.4.1. Contato com a Escola, Seleção das Turmas e da Turma-Foco

A escola selecionada para participar da pesquisa foi indicada por uma profissional vinculada à SEE-DF, em função da abertura da equipe pedagógica e da direção para a realização de pesquisas. Uma vez que a instituição se enquadrava nos critérios estabelecidos para a seleção da escola, efetuou-se contato telefônico e marcou-se um encontro para a apresentação do projeto de pesquisa. Nesse primeiro encontro, tanto a coordenadora como o diretor mostraram interesse na pesquisa e solicitaram uma reunião com a equipe pedagógica, para apresentar a pesquisa, explicar seus objetivos, procedimentos e benefícios, assim como convidar todas as professoras para participarem da mesma. A equipe pedagógica foi muito receptiva e todas as professoras aceitaram participar da pesquisa.

A confirmação da participação da escola no estudo aconteceu após obter a autorização da SEE-DF e a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da

Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília. Após dita confirmação, foram selecionadas as turmas que participariam nas sessões de observação direta (todas as turmas do turno matutino) e a turma-foco, que também participaria nas sessões gravadas em vídeo e nas atividades estruturadas.

2.4.2. Sessões de Observação Direta

Na presente pesquisa, optamos por utilizar a observação naturalística direta tanto como recurso de aproximação etnográfica ao objeto e contexto de estudo, como técnica para obter informações sobre a dinâmica das interações sociais, as quais constituem um foco de análise fundamental quando se pretende estudar e analisar questões relativas ao desenvolvimento moral da criança.

Apesar das dificuldades da observação, não só pela presença do observador no contexto estudado, mas também por ela ser um recorte específico de uma dinâmica complexa, a mesma se mostrou uma técnica indispensável para o levantamento inicial de informações relativas às questões estudadas, possibilitando uma definição melhor das etapas seguintes da pesquisa.

Além disso, através da observação nos diferentes espaços do contexto escolar, foi possível o contato direto com o fenômeno em estudo, na forma como o mesmo se apresentou na dinâmica das interações sociais professoras-crianças, no contexto das atividades realizadas no dia-a-dia da instituição como um todo. Sendo assim, as sessões de observação direta permitiram expandir o estudo para além da turma-foco selecionada para o estudo intensivo, possibilitando uma análise mais ampla da prática pedagógica da instituição pesquisada.

As sessões de observação direta foram realizadas de modo ininterrupto, nos diferentes espaços da escola, em horários diferentes e de acordo com a rotina das turmas do período matutino. Foram realizadas sessões de observações com duração entre 3 e 4 horas, aproximadamente. Ao todo, foram realizadas 10 sessões de observação direta, totalizando 35 horas e 10 minutos de observação, durante os meses de fevereiro e março de 2008. Todas as sessões de observação direta foram registradas no diário de campo, de acordo com o protocolo de registro, transcrição e análise utilizado na pesquisa.

Em cada sessão foram observadas diferentes atividades, que receberam um título, de acordo com a temática ou o objetivo principal de cada uma delas. A Tabela 2 apresenta as informações relativas às sessões de observação direta.

Tabela 2- Sessões de observação direta na escola e nas turmas do matutino

| Sessão | Atividades | Data | Duração |
|-------------------------|---|-------------|------------------------------|
| 1 | -Chegada na escola (Todas as turmas) -Formação (Todas as turmas) -Sessão de filme (Turma A) -Brincadeira livre no parque (Turma C) -Lanche (Todas as turmas) -Escovação (Turmas A e B) | 25/02/08 | 04h00min h (7:00 – 11:00) |
| 2 | -Formação (Todas as turmas) -Atividade psicomotora (Turma-foco) -Brincadeira livre na casinha (Turma B) -Lanche (Todas as turmas) -Escovação (Turmas A e B) | 26/02/08 | 03h28min h (7h32 – 11h) |
| 3 | -Aniversariantes do mês (Todas as turmas) -Escovação (Turmas A e B) -Brincadeira livre no parque (Turma-foco) -Saída da escola (Todas as turmas) | 27/02/08 | 03h15min h (9h – 12h15) |
| 4 <u>Turma C</u> | -Escolhendo uma atividade -Brincando com massinha -Desenhando os olhos do colega -Lanche | 28/02/08 | 03h15min h (7h45 – 11h) |
| 5 <u>Turma-foco</u> | -Dia do brinquedo -Roda de história -Jogos Pedagógicos -Lanche -Sessão de filme | 29/02/08 | 03h40min h (7h50 – 11h30) |
| 6 <u>Turma A</u> | -Formação -Roda de história -Atividade psicomotora -Desenhando as partes do corpo -Lanche -Escovação | 03/03/08 | 03h30min h (7h30 – 11h) |
| 7 <u>Turma-foco</u> | -Revisão coletiva do dever de casa -Figuras geométricas -Formando palavras (primeira parte da atividade) -Lanche -Formando palavras (segunda parte da atividade) | 04/03/08 | 03h26min h (8h04 – 11h30) |
| 8 <u>Turma-foco</u> | -As partes do corpo humano -Mata Letrinha -Roda de história -Lanche -Brincadeira livre na casinha | 05/03/08 | 03h30min h (7h55 – 11h25) |
| 9 <u>Turma-foco</u> | -Formação -As partes do corpo humano -Roda de história -O som das letras -Lanche -Sessão de filme | 06/03/08 | 03h31min h (7h29 – 11h) |
| 10 <u>Turma-foco</u> | -Dia do brinquedo -Atividade psicomotora -Lanche -Sessão de filme | 07/03/08 | 03h35min h (7h55 – 11h30) |

Nota. Turma A = crianças de 4 anos, Turmas B e C = crianças de 5 anos.

2.4.3. Sessões Gravadas em Vídeo e Sessões Estruturadas na Turma-Foco

As sessões gravadas em vídeo e as sessões estruturadas aconteceram após as sessões de observação direta. Para participar de ditas sessões foi selecionada uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental, do período matutino, composta por 16 crianças com 6 anos de idade e sua professora. Todas as crianças da turma participaram das sessões gravadas e das sessões estruturadas, de acordo com a presença delas nos diferentes dias de gravação.

Em um primeiro momento foram gravadas atividades do dia-a-dia da turma selecionada, o que possibilitou o contato direto com o fenômeno em estudo, na forma como o mesmo se apresentou na dinâmica das interações sociais professora-criança. Em um segundo momento foram gravadas duas atividades estruturadas e planejadas pela professora da turma com o objetivo específico de promover discussões sobre temáticas relacionadas à moralidade entre as crianças. Para a realização das atividades estruturadas foi entregue para a professora 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. As atividades devem ser planejadas da forma que a professora achar adequado, sempre que de acordo com o objetivo anteriormente solicitado”. As atividades estruturadas aconteceram em dias consecutivos selecionados pela professora-foco, em função do planejamento da turma.

As sessões foram gravadas de modo ininterrupto e em horários diferentes, de acordo com a rotina da turma. Foram gravadas sessões com duração entre 1 e 2 horas, aproximadamente. Ao todo, foram realizadas 7 sessões de gravação, totalizando 10 horas e 11 minutos de gravação, durante o mês de março de 2008.

Em cada sessão de gravação foram registradas diferentes atividades, que receberam um título, de acordo com a temática principal desenvolvida em cada uma delas. A Tabela 3 apresenta as informações relativas às sessões gravadas em vídeo e às sessões estruturadas. As cinco primeiras sessões correspondem às atividades cotidianas da turma e as duas últimas (sessões 6 e 7) às atividades estruturadas e planejadas especificamente para a pesquisa.

Tabela 3- Sessões gravadas em vídeo e sessões estruturadas na turma-foco

| Sessão | Atividades | Data | Duração |
|--------|--|----------|-----------------------------|
| 1 | -O corpo humano: importância e higiene dos dentes -Conservação da quantidade com massinha -Fazendo dentes com massinha | 11/03/08 | 01h34min h (8h20 – 9h54) |
| 2 | -Trabalhando com quantidades: o número 7 -O som das letras -Procurando palavras com a letra “B” | 13/03/08 | 01h02min h 8h06 – 9h08 |
| 3 | -Roda de conversa -Escrevendo a palavra Páscoa -Dia do brinquedo -Desenho sobre a Páscoa -Saída para o parque | 14/03/08 | 01h31min h (7h57 – 9h28) |
| 4 | -Caixa surpresa: a letra “P” -Organizando as fichas de nomes -Escrevendo palavras com a letra “P” -Trabalhando com quantidades: o número 8 -Dobradura de um coelho | 17/03/08 | 01h28min h (8h03 – 9h31) |
| 5 | -Roda de conversa -Misturando cores: a cor marrom | 18/03/08 | 01h02min h (7h56 – 8h58) |
| 6 | -Recolhendo o dever de casa -Calendário -A gente pode... (Atividade Estruturada 1) -Desenho sobre o recesso -Saída para o lanche | 24/03/08 | 01h41min h (8h08 – 9h49) |
| 7 | -Recolhendo o dever de casa -Calendário -A gente não pode... (Atividade Estruturada 2) -Dever de casa -Saída para o lanche | 25/03/08 | 01h53min h (8h02 – 9h55) |

2.4.4. Entrevistas Individuais Semi-Estruturadas

As entrevistas individuais foram realizadas após a fase de observação direta e de gravação em vídeo, nos espaços disponíveis na escola e no turno contrário ao trabalho de regência das professoras, para não atrapalhar o desenvolvimento das atividades com as crianças. No caso dos diretores, procurou-se em conjunto um horário adequado, que não obstaculizasse o trabalho dos mesmos. Todas as entrevistas foram marcadas com antecedência, de acordo com o interesse em participar e com as conveniências de cada entrevistado.

As entrevistas individuais semi-estruturadas foram realizadas a partir de três roteiros, conforme explicado na sessão de equipamentos e materiais. Um roteiro geral para as entrevistas com as professoras da escola, contendo questões pertinentes a todas. Um roteiro específico para as entrevistas com os diretores da escola, contendo as mesmas

questões do roteiro anterior, além de questões gerais sobre a escola e questões específicas sobre a proposta pedagógica da escola. Um roteiro específico elaborado para uma entrevista com a professora-foco, contendo questões relacionadas às atividades estruturadas e planejadas por ela. Na entrevista com a professora-foco, foi solicitada uma análise e avaliação das atividades estruturadas, o que permitiu a reflexão da professora sobre sua prática pedagógica e as atividades especificamente realizadas para a pesquisa. Outras perguntas sobre temas centrais para o estudo foram inclusas na dita entrevista.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas na íntegra. As informações relativas à realização das entrevistas aparecem na Tabela 4. As entrevistas individuais aconteceram durante os meses de abril e maio.

Tabela 4 - Entrevistas individuais

| Identificação | Data | Local | Início | Término | Duração |
|---|-------------|----------------------|---------------|----------------|----------------|
| D1 | 11/04 | Sala da direção | 9h05 | 10h10 | 01h05min h |
| D2 | 03/04 | Sala da direção | 9h08 | 10h12 | 01h04min h |
| P1 | 17/04 | Sala de apoio | 15h05 | 16h20 | 01h15min h |
| P2 | 15/05 | Sala 3 | 14h41 | 15h45 | 01h04min h |
| P3 Professora-foco / Entrevista individual | 19/05 | Sala 4 | 15h10 | 16h06 | 00h56min min |
| P3 Professora-foco / Entrevista sobre as atividades estruturadas | 30/05 | Sala de apoio | 8h05 | 9h35 | 01h30min h |
| P4 | 10/04 | Sala de apoio | 9h30 | 10h33 | 01h03min h |
| P5 | 08/05 | Sala de apoio | 10h56 | 11h36 | 00h40min min |
| P6 | 17/04 | Sala dos professores | 9h50 | 11h25 | 01h35min h |
| P7 | 24/04 | Sala de apoio | 14h55 | 15h30 | 00h35min min |

2.5. Procedimentos de Análise

2.5.1. Análise das Observações Diretas

No marco da psicologia, a observação naturalística direta tem sido apontada por alguns autores como um dos métodos fundamentais para o estudo do desenvolvimento humano. Mukhina (1996) não só ressalta a importância da observação, como também

ressalta suas desvantagens e as características que vão delimitar sua rigorosidade. Uma vez que na observação é impossível registrar cada movimento e cada palavra dos sujeitos em interação, as observações naturalísticas diretas são sempre mais ou menos seletivas: registra-se aquilo que, na opinião do observador, tem importância ou significado. Em função disso, cabe ao pesquisador delimitar quais são os aspectos fundamentais a serem observados e interpretados, a partir do objetivo do seu estudo (Branco & Mettel, 1995).

No marco da antropologia, a observação participante da vida do grupo em estudo é considerada uma forma básica de pesquisa etnográfica, que permite a inserção no contexto a ser estudado. Sendo assim, é fundamental tomar parte da rotina do grupo pesquisado e anotar cuidadosamente todas as informações que serão uma fonte valiosa para a construção dos dados e para a interpretação (Tacca, 2000).

Como colocamos anteriormente, optamos por utilizar a observação naturalística direta tanto como recurso de aproximação etnográfica ao objeto e contexto de estudo, como técnica para obter informações sobre a dinâmica das interações sociais. Apesar das desvantagens da observação, a mesma se mostrou uma técnica indispensável, permitindo expandir o estudo para além da turma-foco selecionada para o estudo intensivo, e possibilitando uma análise mais ampla da prática pedagógica da instituição pesquisada.

Uma vez que a observação naturalística direta é um recorte específico no tempo de uma dinâmica complexa, optamos por uma análise interpretativa geral das mesmas, focalizando nossa atenção nas interações professoras-crianças registradas cuidadosamente no diário de campo e segundo o protocolo de registro, transcrição e análise utilizado na pesquisa.

No primeiro momento, optamos por realizar uma leitura e análise preliminar das sessões de observação direta, com o intuito de selecionar aquelas nas quais fosse possível analisar interações que pudessem ser significativas para o desenvolvimento moral das crianças. No segundo momento, passamos à análise interpretativa geral dos episódios dessas sessões, procurando abranger as especificidades comunicativas das interações registradas, dentro das possibilidades que a observação naturalística direta oferece.

Das sessões de observação realizadas nos diferentes espaços da escola, selecionamos 3 sessões para análise e um total de 5 episódios. Essas sessões correspondem às atividades do dia-a-dia das turmas A, e B. Não foram selecionados episódios relativos às atividades cotidianas da turma C, uma vez que a professora da dita turma não participou da entrevista individual por opção pessoal. Os episódios selecionados para análise estão relacionados com o processo de estabelecimento e possível internalização de regras,

estratégias de resolução de conflitos interpessoais, com a motivação social (ajuda, cooperação, agressão, hostilidade, individualismo etc.), e demais questões relacionadas ao tema deste trabalho. Os episódios analisados receberam um título, de acordo com as questões mais relevantes de cada um. Na Tabela 5, apresentamos as informações relativas às sessões de observação direta, que foram selecionadas e analisadas.

Tabela 5 – Sessões de observação direta selecionadas para análise

| Número da Sessão | Data | Atividades e Episódios |
|-------------------------|-------------|---|
| Sessão 1 | 25/02/2008 | Chegada na escola Formação Sessão de filme – Episódio I Brincadeira livre no parque Lanche Escovação |
| Sessão 2 | 26/02/2008 | Formação Atividade psicomotora Brincadeira livre na casinha – Episódios I e II Lanche Escovação |
| Sessão 6 | 03/03/2008 | Formação Roda de histórias Atividade psicomotora Desenhando as partes do corpo – Episódio I e II Lanche Escovação |

2.5.2. Análise Microgenética das Interações Sociais na Turma-Foco

O estudo das interações sociais que acontecem no marco de contextos socioculturais específicos traz grandes desafios metodológicos para os pesquisadores, em função do caráter complexo, dinâmico e inter-relacionado de ambos os elementos. Nos contextos sociais determinados acontecem constantes e sutis mudanças, que se veiculam, principalmente, através de mensagens verbais e não-verbais transmitidas e re-significadas pelas pessoas em interação. O estudo dessas especificidades comunicativas demanda uma análise mais detalhada e pormenorizada.

É em função desse caráter dinâmico e complexo das interações sociais, que a perspectiva sociocultural construtivista aponta a importância da análise microgenética para o estudo das mesmas. Esta análise permite seu estudo minucioso, assim como possibilita abranger a dinâmica das transformações contínuas e a emergência de novidades que acontecem no marco das interações sociais e que são de vital importância para os processos

de construção de significados e para o desenvolvimento (Branco & Rocha, 1998; Branco & Valsiner, 1997).

A análise microgenética permite o estudo de fenômenos em suas etapas de transição e mudança incluindo aspectos qualitativos e quantitativos. Os fenômenos podem e devem ser analisados em suas seqüências mínimas, acompanhando as mudanças e as estratégias utilizadas pelos indivíduos na produção das mesmas. Sendo assim, o pesquisador deve registrar situações que possibilitem a ocorrência do fenômeno em estudo, com recursos que permitam a observação de detalhes (gravação em vídeo) e que favoreçam a análise da situação interativa desde seu início (Tacca, 2000).

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 das atividades do dia-a-dia e de atividades especialmente planejadas para promover discussões sobre temáticas relacionadas à moralidade, gravadas em vídeo.

Inicialmente, realizamos uma observação e análise previa de todas as sessões gravadas em vídeo, procurando identificar os trechos mais significativos para nosso estudo. Após esse momento inicial, realizamos a transcrição dos trechos selecionados, destacando o tempo de ocorrência e a continuidade das interações, o número do episódio selecionado para análise, as ações e verbalizações da professora e das crianças, e as observações gerais relativas às atividades e ao contexto em que as mesmas aconteceram.

Das 5 primeiras sessões gravadas em vídeo, selecionamos 4 sessões para análise e um total de 10 episódios. Essas sessões correspondem às atividades do dia-a-dia da turma-foco. Os episódios selecionados para análise estão, também, relacionados com o processo de estabelecimento e possível internalização de regras, estratégias de resolução de conflitos interpessoais, com a motivação social (ajuda, cooperação, agressão, hostilidade, individualismo etc.) e demais questões relacionadas ao tema do trabalho. Os episódios analisados receberam um título, de acordo com as questões mais relevantes de cada um.

No caso das duas atividades estruturadas (sessões 6 e 7), realizamos a transcrição e análise integral das mesmas, em função de sua importância para nosso estudo. As duas atividades estruturadas foram divididas em sete episódios, utilizando como critério o fato destes conterem interações julgadas de interesse significativo para o desenvolvimento moral das crianças. Nos diferentes episódios, utilizamos como unidades de análise pequenos trechos dos diálogos entre a professora e as crianças, possibilitando, assim, uma análise minuciosa das interações professora-criança. Os episódios das atividades estruturadas também receberam um título, de acordo com as questões mais relevantes de

cada um. Na Tabela 6, apresentamos as informações relativas às sessões gravadas em vídeo e as duas sessões estruturadas, que foram selecionadas e analisadas.

Tabela 6 – Sessões gravadas em vídeo selecionadas para análise

| Número da Sessão | Data | Atividades e Episódios |
|--|-------------|---|
| Sessão 1 | 11/03/08 | O corpo humano: importância e higiene dos dentes – Episódios I e II Conservação da quantidade com massinha Fazendo dentes com massinha – Episódio III |
| Sessão 2 | 13/03/08 | Recolhendo o dever de casa – Episódio I Trabalhando com quantidades: o número 7 – Episódio II O som das letras Procurando palavras com a letra “B” |
| Sessão 3 | 14/03/08 | Roda de conversa – Episódio I Escrevendo a palavra Páscoa – Episódio II Dia do brinquedo Desenho sobre a Páscoa Saída para o parque – Episódio III |
| Sessão 4 | 17/03/08 | Caixa surpresa: a letra “P” Organizando as fichas de nomes – Episódio I Escrevendo palavras com a letra “P”- Episódio II Trabalhando com quantidades: o número 8 Dobradura de um coelho |
| Sessão 6 Atividade Estruturada 1 | 24/03/08 | Recolhendo o dever de casa Calendário A gente pode... (Atividade Estruturada 1) – Episódios I, II e III Desenho sobre o recesso Saída para o lanche |
| Sessão 7 Atividade Estruturada 2 | 25/03/08 | Recolhendo o dever de casa Calendário A gente não pode... (Atividade Estruturada 2) – Episódios I, II, III e IV Dever de casa Saída para o lanche |

2.5.3. Análise Interpretativa das Entrevistas

A entrevista individual foi a técnica escolhida para registrar as falas e reflexões das professoras e diretores da escola acerca de sua prática pedagógica e dos temas centrais do estudo. Esta técnica possibilitou a coordenação de interpretações por parte do entrevistador e do entrevistado, assim como permitiu que o entrevistado construísse sua própria interpretação das perguntas, evocando novas interpretações. De acordo com Branco e Valsiner (1997), na situação de entrevista, o entrevistador e o entrevistado aparecem como construtores ativos do discurso, que estão constantemente produzindo novas compreensões sobre os temas abordados e sobre o próprio evento da entrevista.

A análise do discurso das professoras e diretores da escola foi realizada em dois momentos específicos. No primeiro momento, optamos por realizar uma leitura e interpretação preliminar da transcrição de todas as entrevistas individuais. A partir dessa interpretação preliminar e de palavras-chaves das questões contidas nos roteiros, passamos à elaboração das categorias de análise comuns a todas as professoras e diretores da escola. No segundo momento, realizamos uma análise detalhada de todas as categorias elaboradas, em cada uma das entrevistas. Da transcrição das falas foram retirados trechos que pudessem ilustrar as questões presentes no discurso das professoras e que fornecessem indicadores de suas concepções acerca dos temas abordados e das categorias analisadas. Na Tabela 7, apresentamos as categorias de análise comuns a todas as professoras e diretores da escola.

Tabela 7 – Categorias de análise para a interpretação das entrevistas individuais

| Categorias de Análise | |
|---|--|
| 1. Percepção da formação profissional | Formação acadêmica Formação prática |
| 2. Percepção da profissão | Satisfação com a profissão Preferência pela Educação Infantil |
| 3. Definição de criança e infância | |
| 4. Definição de Educação Infantil | Importância da Educação Infantil para a criança Principais objetivos da Educação Infantil |
| 5. Rotina do dia-a-dia | Atividades diversificadas Importância e objetivos das atividades Atividades importantes para o desenvolvimento moral |
| 6. Planejamento | Planejamento conjunto Participação das crianças no planejamento Organização das crianças nas atividades |
| 7. Regras | Principais regras a serem respeitadas pelas crianças Definição, comunicação e modificação das regras Principais mecanismos para garantir o respeito pelas regras |
| 8. Conflitos | Papel do conflito interpessoal no desenvolvimento moral Conflitos comuns entre as crianças Principais mecanismos para lidar com os conflitos |
| 9. Percepção da relação professor-criança | Relação com as crianças Principais desafios e dificuldades |
| 10. O conceito de moral | Moral um conceito complexo Exemplos de ações certas e erradas moralmente Moral e convenção social |
| 11. O conceito de desenvolvimento moral | Como a criança desenvolve a moralidade Instancias que participam no processo O desenvolvimento moral na Educação Infantil |
| 12. Percepção da prática pedagógica (Análise das situações hipotéticas) | Em situações de conflitos Em situações de transgressão de regras Em situações de desrespeito |

A entrevista semi-estruturada realizada especificamente com a professora-foco, sobre as atividades estruturadas, foi analisada a partir de categorias elaboradas de acordo com os objetivos da entrevista e as palavras-chaves das questões contidas no roteiro. Uma vez que a entrevista tinha como objetivo principal a análise, avaliação e reflexão da professora sobre as atividades estruturadas e sobre temas centrais do estudo, as categorias estabelecidas se centraram nessas questões. Na Tabela 8, apresentamos as mesmas.

Tabela 8 – Categorias de análise para a interpretação da entrevista com a professora-foco

| Categorias de Análise | |
|--|--|
| 1. Objetivos das atividades estruturadas | Planejamento das atividades e sub-atividades Adequação das atividades aos objetivos solicitados |
| 2. Avaliação das atividades | Avaliação da interpretação e participação das crianças Avaliação do direcionamento e realização das atividades Satisfação com as atividades realizadas |
| 3. Conceitos norteadores | Moral Desenvolvimento moral Educação moral |

A seguir, passamos à análise dos resultados obtidos no trabalho.

V - RESULTADOS

Os resultados aparecem em uma seqüência que permite estabelecer conexões entre a prática pedagógica das professoras observadas e o seu discurso, começando pela professora-foco que planejou e realizou as atividades estruturadas para ‘promover o desenvolvimento moral’, segundo suas concepções. Para uma melhor compreensão dos resultados intercalamos informações significativas sobre a escola, as turmas e as atividades analisadas. Além disso, cada protocolo de análise é identificado para facilitar a compreensão do leitor.

Inicialmente, apresentamos uma breve descrição da rotina e das atividades características da instituição pesquisada. Esta descrição foi realizada a partir das informações obtidas nas sessões de observação direta e nas entrevistas individuais com as professoras e diretores da escola. Em seguida, são apresentados os resultados referentes à análise da turma-foco. A análise dos episódios relativos às sessões de atividades estruturadas e às sessões gravadas em vídeo é seguida da análise das duas entrevistas realizadas com a professora-foco. Esta seção foi intitulada “Estudo intensivo na turma-foco: análise das observações e das entrevistas com a professora”.

Em terceiro lugar, apresentamos a análise dos episódios relativos às sessões de observação direta realizadas nas outras turmas do período matutino, assim como a análise das entrevistas individuais realizadas com as professoras dessas turmas, sendo esta seção denominada “Análise das observações e entrevistas com demais professoras do turno matutino”.

Em quarto lugar, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com as professoras do turno vespertino e com os diretores da escola. Esta seção foi intitulada “Análise das entrevistas com outros profissionais da escola”. Uma vez que as categorias de análise elaboradas são comuns a todas as professoras e diretores da escola, optamos por apresentar uma análise conjunta das entrevistas, destacando algumas particularidades das análises individuais, quando necessário.

Como foi explicitado na seção dos Procedimentos de Análise no capítulo Metodologia, buscou-se enfatizar nas análises, particularmente, as interações que podem ser consideradas significativas para o *desenvolvimento moral* das crianças, outorgando-se uma especial atenção às interações professora-criança, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Os episódios selecionados para análise estão, assim, relacionados com o processo de estabelecimento e possível internalização de regras, estratégias de resolução de conflitos

interpessoais, negociação de dilemas e orientações relativas à motivação social (ajuda, cooperação, agressão, hostilidade, individualismo etc.).

As análises das entrevistas individuais seguem a seqüência das categorias apresentadas no item Procedimentos de Análise, no capítulo Metodologia.

1. Breve Descrição das Atividades e Rotina da Escola

A escola estudada programava atividades pedagógicas diversificadas, de acordo com os objetivos pautados para a Educação Infantil, pelo Referencial Curricular Nacional (RECNEI). Sendo assim, as atividades de motricidade, desenho, leitura e escrita, dentre outras, faziam parte do dia-a-dia da instituição e estavam inseridas dentro de uma rotina que permitia a organização da escola e das turmas específicas, assim como o uso dos espaços coletivos por todos. As atividades pedagógicas mais usuais eram as seguintes:

Roda: Era na roda que acontecia a maioria das atividades pedagógicas da sala: desenho, narração de histórias, atividades de escrita e matemática. No espaço da roda, as crianças e professoras tinham a possibilidade de realizar essas atividades tanto de forma individual como coletiva.

Jogos Pedagógicos: As professoras utilizavam diversos jogos pedagógicos, destinados ao desenvolvimento de habilidades relativas às diferentes áreas do conhecimento como linguagem escrita e matemática. Os jogos eram distribuídos em mesas separadas, formando espaços ou “cantinhos” de jogos. As crianças, organizadas em pequenos grupos, passavam por cada “cantinho” e tinham a possibilidade de participar de todos os jogos. A professora passava por cada mesa, ajudando as crianças e explicando os jogos que exigiam maior concentração ou habilidades específicas. Cada sala contava com um acervo de jogos pedagógicos adequados para a faixa etária da turma.

Filme: Cada turma tinha um dia específico para assistir um filme, na sala de apoio ou ludoteca. As crianças combinavam, antes, quem ficaria responsável por levar um filme para assistir. Eram as próprias crianças que escolhiam o filme que compartilhariam com seus colegas. Caso a criança responsável pelo filme esquecesse de levá-lo, o grupo pedia emprestado um filme para outra turma ou usava o material disponível na escola.

Brincadeira livre no parque: Cada turma tinha dias e horários específicos para usar o parque da escola. As crianças tinham a possibilidade de brincar e interagir livremente durante o horário de parque, enquanto as professoras observavam a brincadeira.

Brincadeira livre na casinha: As diferentes turmas tinham a possibilidade de brincar livremente em uma casa de bonecas, disposta no final do pátio interno da escola. A casa de bonecas contava com diferentes brinquedos de faz-de-conta, para uso coletivo. Cada turma usava a casa de bonecas em dias e horários específicos, estabelecidos com antecedência.

Atividades de psicomotricidade no pátio: As professoras planejavam diversos jogos e atividades, destinados ao desenvolvimento de habilidades psicomotoras. Essas atividades aconteciam no pátio interno da escola, motivo pelo qual cada turma tinha um dia e horário específico para a realização das mesmas. Algumas das atividades realizadas eram circuitos de psicomotricidade e jogos de regras como pique-pega.

Dia do brinquedo de casa: Toda sexta-feira as crianças tinham a oportunidade de levar um brinquedo de casa para mostrar e compartilhar com os colegas de seu grupo. O brinquedo de casa era mostrado e passado no espaço da roda. Após esse primeiro momento de socialização, as crianças podiam brincar com seus brinquedos e os dos colegas.

A rotina estabelecida para os dois turnos da escola era a seguinte:

- Recepção das crianças na entrada da escola.
- Entrada das crianças na escola e formação no pátio interno.
- Atividades pedagógicas nas salas e nos diferentes espaços da escola.
- Lanche e higiene pessoal.
- Atividades pedagógicas nas salas e nos diferentes espaços da escola.
- Saída da escola.

Muitas das atividades realizadas no dia-a-dia se encaixavam em projetos pedagógicos elaborados em conjunto pelos profissionais da escola, durante a coordenação. De acordo com as professoras e diretores, alguns desses projetos estavam relacionados com as datas comemorativas mais importantes e tentavam ir além do significado da data, trabalhando objetivos da Educação Infantil. Outros projetos pedagógicos que a escola realizava estavam voltados para a formação de hábitos importantes como a leitura, a alimentação saudável e a higiene.

2. Estudo Intensivo na Turma-Foco: Análise das Observações e das Entrevistas com a Professora

2.1. Breve Descrição da Turma Selecionada

A turma de 1º Ano do Ensino Fundamental, selecionada para participar das sessões gravadas em vídeo e das duas atividades estruturadas, estava composta por 16 crianças de 6 anos de idade, sendo 13 meninos e 3 meninas. Uma das crianças da turma tinha necessidades educativas especiais, fato pelo qual ficava com uma acompanhante dentro de sala.

A sala de aula era ampla, arejada e bem iluminada, com mobiliários e brinquedos pedagógicos específicos para crianças na faixa dos 6 anos. Havia um banheiro exclusivo para os alunos e um quartinho com prateleiras que servia como armário para o material pedagógico. Os brinquedos e jogos pedagógicos estavam organizados em prateleiras em uma das paredes. A sala contava com duas portas, uma delas dando acesso a um pátio lateral usado para realizar atividades coletivas e específicas de cada turma. A porta principal dava acesso direto ao pátio interno da escola, à sala de apoio e ludoteca, assim como a uma casinha para brincar.

No fundo da sala, localizava-se a porta com acesso ao pátio lateral, o quadro de giz, cartazes com as letras do alfabeto e uma estante baixa para guardar material de escrita, desenho e pintura. Na frente, localizava-se a porta principal, o quadro de prego usado nas atividades de escrita e o calendário. Nas paredes laterais estavam dois murais com desenhos e cartazes confeccionados pelas crianças.

A sala contava com 6 mesas baixas, adequadas ao tamanho das crianças, cada qual com 4 cadeiras, distribuídas ao redor do centro da sala e formando um espaço central, onde aconteceram a maioria das atividades filmadas. As crianças e a professora sentavam nesse espaço central, formando uma roda. Para sentar no chão, cada membro do grupo tinha um tapete de EVA, que ficava guardado em um baú perto da porta principal.

Na época da pesquisa, um dos murais da sala tinha afixadas as regras da turma onde se lia “Nossas Regras”. Todas as regras estavam escritas e desenhadas pelas crianças, em folhas individuais. As regras estabelecidas na turma do 1º Ano de Ensino Fundamental eram as seguintes:

- Levantar o dedo para falar; Respeitar os mais velhos; Brincar na hora certa; Cuidar dos materiais; Não sujar a sala; Saber ouvir; Não brigar; Ser amigo de todos; Falar baixo; Não jogar areia nos colegas; Lanche com cuidado; Cuidar dos materiais da escola; Respeitar os colegas; Cuidar das plantas; Não falar palavras feias; Ser um bom aluno; Respeitar os pais; Prestar atenção na aula; Ser bom filho; Dar descarga.

Além do mural com as regras desenhadas pelas crianças, a sala contava com um cartaz confeccionado pela professora com algumas das regras anteriores:

- Horários para brincar, comer, conversar, estudar; Respeitar os mais velhos, os pais, os amigos e (os) outros; Falar baixo; Levantar o dedo para falar ou pedir algo; Saber usar o banheiro; Saber lanchar; Cuidar dos materiais individuais e coletivos; Saber ouvir; Não pode brigar e falar palavras feias.

De acordo com a professora do 1º Ano de Ensino Fundamental o estabelecimento dessas regras foi importante, uma vez que as crianças não conseguiam brincar nem participar das atividades por motivos de conflitos. Após o estabelecimento e cumprimento das regras, o grupo começou interagir de forma diferente, brincando e participando mais. A delimitação das regras aconteceu na primeira semana do ano escolar.

2.2. Análise Microgenética de Episódios das Atividades Estruturadas

As duas atividades estruturadas, planejadas e desenvolvidas pela professora-foco, foram realizadas em dois dias subsequentes. Para sua realização, a professora selecionou o livro intitulado “A gente pode... A gente não pode...”, da autora Anna Cláudia Ramos e com ilustrações de Ana Raquel. O livro, indicado pela autora para crianças com 3 ou 4 anos (e não para a idade das crianças da turma!) é dividido em duas partes. A professora, seguindo a divisão do livro, planejou a primeira atividade estruturada a partir do texto “A gente pode...”, e a segunda atividade estruturada a partir do texto “A gente não pode...”. Cada uma das atividades contou com diferentes sub-atividades, explicitadas a seguir:

Atividade Estruturada 1 (24/03/2008):

1. Apresentação da atividade.
2. Leitura e interpretação do texto “A gente pode...”
3. Representação do livro através de mímica.
4. Desenho individual a partir do texto.

Atividade Estruturada 2 (25/03/2008):

1. Apresentação da atividade.
2. Leitura e interpretação do texto “A gente não pode...”
3. Desenho e confecção de um livro a partir do texto.

O livro, de acordo com a ficha técnica, foi resultado de uma pesquisa realizada pela autora com alunos de diferentes escolas. Nessa pesquisa, os alunos conversavam e

respondiam sobre o que eles achavam que podiam e não podiam fazer com a idade que tinham. Sendo assim, os ‘podes’ e ‘não podes’ apresentados pelo livro surgiram das respostas e comentários de diferentes crianças de 3 e 4 anos de idade, e a própria autora recomenda a leitura do livro como base para uma discussão com estas crianças.

As duas atividades estruturadas foram transcritas e analisadas integralmente. As duas atividades estruturadas foram divididas em sete episódios, utilizando como critério o fato destes conterem interações julgadas de interesse significativo para o desenvolvimento moral das crianças. Nos diferentes episódios, utilizamos como unidade de análise pequenos trechos dos diálogos entre a professora e as crianças. Os episódios das atividades estruturadas receberam um título, de acordo com as questões mais relevantes de cada um.

Atividade Estruturada 1: “A gente pode...”

Legenda para a leitura do protocolo:

- **F (menina) e M (menino):** As crianças foram numeradas começando pelas meninas, e de acordo com sua distribuição no espaço. No momento da gravação, a turma contava com 2 meninas, e 11 meninos (13 crianças).
- **F* e M*:** Quatro crianças de *outra* turma, que ficaram na sala em função da ausência da professora dessa turma. As quatro participaram em vários momentos da atividade, mas não ficaram na roda porque não tinham autorização para participar das filmagens.
- **CrS:** Várias crianças falam ao mesmo tempo ou respondem juntas.
- **P3:** Professora da turma.
- : Pausa na fala.
- → : Primeira fala ou explicação que deve ser lida no protocolo.
- “” : Leitura dos trechos do livro e letra de música.
- Texto sublinhado: Falas das crianças que não foram respondidas por P3.

Episódio I – “Igual a gente faz!”

| <p>ATIVIDADE: Apresentação da atividade estruturada para as crianças, seguida da leitura e interpretação do livro selecionado para a mesma. As crianças estão sentadas em roda, no chão. Elas prestam atenção às explicações da professora sobre a atividade que vai começar. A professora está sentada em uma cadeira, no espaço da roda e na frente da turma.</p> <p>TEMPO: 8h14 (Início da Atividade)</p> | |
|--|----------------------------|
| PROFESSORA - P3 | CRIANÇAS |
| <p>(1) 00:06 Apresentação da atividade. P3: Vamos lá. Vamos começar. Hoje, nós vamos começar a aula diferente. A gente já conversou sobre este livro (pegando o livro). Quem contou este livro nem foi a tia K. (referindo-se a ela mesma). Quem contou este livro foi a tia B. Eu pedi para a tia B. contar para vocês. Então, a tia K. gostaria de contar novamente.</p> <p>P3: Agora!</p> | <p>M6: É agora?</p> |

| | |
|--|--|
| <p>P3: Não, não é grande. Então, vamos lá. “E agora minha gente uma história eu vou contar. Uma história bem bonita, todo mundo vai gostar”.</p> <p>P3: Então, vamos ouvir a história. Quem escreveu foi Anna Claudia Ramos. Quem fez o desenho e pintura foi Ana Raquel. O nome da história é “A gente pode...”.</p> <p>A professora olha para M6.</p> <p>P3: Deu para parar e ouvir? Então, vamos lá.</p> | <p>M6: É grande, tia?</p> <p>Crs: “...minha gente uma história eu vou contar. Uma história bem bonita, todo mundo vai gostar.”</p> <p>M6: A gente pode. A gente pode.</p> <p>M6 pára de falar.</p> |
| <p><i>A intervenção da professora com M6, que se mostra participativo e interessado, metacomunica para as crianças que é necessário ficar em silêncio e ouvir a história. Dessa forma, a professora estabelece, assimetricamente, uma regra. Tudo indica que a regra tem como objetivo manter a ordem e a disciplina a despeito da motivação das crianças para interagir e participar.</i></p> | |
| <p>(2) 00:08 Leitura e interpretação da página 1. A professora levanta da cadeira e fica em pé de frente para a roda. Começa a leitura do livro, com as imagens de frente para as crianças.</p> <p>P3: “A gente pode desenhar. Fazer pintura na escola e em casa. Brincar com os amigos.” Isso a gente pode fazer. Então, vamos ver. Desenhar. Que que é desenhar? Eu vou perguntar um por um. Que que é desenhar, F2, para você? Que que é desenhar?”</p> <p>P3: Que que é desenhar, M5, para você?</p> <p>P3: Você gosta de desenhar?</p> <p>P3: Muito bom! Fazer pintura na escola e em casa. E que que é para você fazer uma pintura. (Apontando para M4.)</p> <p>P3: Sim. Mas, essa pintura que você gosta, você acha ela linda?</p> <p>P3: Vai ficar bonita. Brincar com os amigos. O que que é isso, M7? Brincar com os amigos.</p> <p>P3: Ah! Dividir os brinquedos! Muito bem! Vamos continuar.</p> | <p>F2 fica em silêncio.</p> <p>M5: Desenhar é quando eu faço um desenho.</p> <p>M5 faz um sinal afirmativo com a cabeça.</p> <p>M4: Pintura... Eu gosto de pintar.</p> <p>M4: Eu acho que é porque vai ficar bonita.</p> <p>M7: Dividir os brinquedos.</p> |
| <p><i>Neste trecho, a professora fica em pé com o livro acima das crianças, dificultando a visualização das imagens. Ao sair do espaço da roda e ficar em pé, ela abandona uma posição mais simétrica</i></p> | |

| | |
|---|---|
| <p><i>em relação às crianças, e adota uma postura de autoridade. Além disso, estabelece outra regra para manter a ordem e disciplina: as crianças devem participar apenas de acordo com a oportunidade outorgada por ela.</i></p> <p><i>Também chamam a atenção as primeiras perguntas realizadas a partir do texto. São perguntas conceituais (Que que é desenhar? Que que é fazer uma pintura?) que podem ser difíceis até para crianças mais velhas. Se por um lado o livro apresentado está aquém das possibilidades das crianças, as perguntas realizadas neste trecho estão além dessas possibilidades, podendo restringir ou inibir a participação das mesmas. De qualquer forma, são inadequadas, pois as respostas somente podem ser óbvias (desenhar é desenhar!).</i></p> <p><i>A resposta de M7 (brincar com os amigos é dividir os brinquedos) não foi aproveitada para suscitar uma discussão sobre questões relacionadas à cooperação.</i></p> | |
| <p>(3) 00:12 Leitura e interpretação da página 2.</p> <p>P3: “A gente pode brincar de ler história sem rasgar o livro. Escovar os dentes. Abrir o lanche sozinho. Brincar com massinha.”</p> <p>O que é, M11, brincar de ler histórias sem rasgar o livro?</p> <p>P3: É para ler. Mas, tem que fazer o quê? Cuidando de quê?</p> <p>P3: Do livro!!! Não estragando, nem amassando. O que que é, M8, escovar os dentes?</p> <p>P3: Para ficar limpo. Muito bem! Abrir o lanche sozinho. O que que é, M6?</p> <p>P3: Ah! Já cresceu! Isso mesmo, muito bem! Brincar com massinha. Oh, M12! Que que é isso?</p> <p>P3: Ah! Fazer boneco de massinha. A gente pode o que mais...?</p> | <p>M11: É para ler o livro.</p> <p>M11: Do livro.</p> <p>M8: Para o dente ficar limpo.</p> <p>M6: Que você é um... um rapaz.</p> <p>M12: Boneco de massinha e bolinha.</p> |
| <p><i>As perguntas da professora tenderiam a eliciar respostas óbvias. Mas M8, de forma criativa, ao invés de responder “o que é...”, responde para que serve, e M6 responde o que a ação significa (você já é um rapaz)!</i></p> | |
| <p>(4) 00:15 Leitura e interpretação da página 3.</p> <p>P3: “Descer e subir escada sozinho, menos a escada rolante, que é perigosa.” Que que é isso F2?</p> <p>P3: Ah! Muito bem! Porque cai e pode...</p> <p>P3: Machucar. Pode cair e machucar. Então, vamos continuar.</p> | <p>F2: Escada rolante? ...Porque cai.</p> <p>F2: Machucar.</p> <p>M6: <u>Tia! Eu não uso escada rolante porque pode machucar.</u></p> |
| <p><i>P3 prossegue canalizando respostas óbvias. As crianças continuam criativas, mas P3 não</i></p> | |

| | |
|--|--|
| <p><i>aproveita as respostas das crianças. No final do trecho, M6 fez uma colocação a partir de sua vivência pessoal. No entanto, essa colocação não foi aproveitada para suscitar uma discussão mais ampla sobre os cuidados necessários na escada rolante.</i></p> <p><i>O fato da professora não levar em conta a fala de uma criança, que não foi escolhida para responder a pergunta, é um indicador de que as crianças devem participar somente quando ela manda.</i></p> | |
| <p>(5) 00:15 Leitura e interpretação da página 4.</p> <p>P3: “Ir ao banheiro sozinho e dar descarga. Pedir ajuda a um adulto pra limpar o bumbum e lavar as mãos depois.” Fazer a limpeza. O que que é isso? M3!</p> <p>P3: Vamos! O que que é isso!?</p> <p>P3: Fedido! Sujo! Agora o M9. Pedir ajuda a um adulto para limpar o bumbum. Que que é isso? Para não ficar como?</p> <p>P3: Sujo! Para não ficar sujo. Até você aprender. Vamos continuar.</p> | <p>M3 fica em silêncio.</p> <p>M3: Não pode deixar fedido.</p> <p>M9: Sujo. F2: E assado.</p> |
| <p><i>A professora, ao mesmo tempo em que encoraja a participação da criança escolhida por ela (M3), não considera a participação de F2. Mais uma vez, a professora indica que cada criança deve participar apenas na sua vez, a despeito de sua motivação.</i></p> <p><i>Aqui já é possível se observar o padrão de “diálogo” adotado por P3: diálogo mecânico, sem espaço para a co-construção dos ‘podes’ apresentados e sem interação entre as crianças.</i></p> | |
| <p>(6) 00:17 Leitura e interpretação da página 5.</p> <p>P3: “Guardar a mochila e a lancheira. Dividir a mesa com os amigos na hora do lanche.” Então, vamos lá. Quem que não chamei ainda? (Olhando para a roda de crianças.)</p> <p>P3: F1... Não, eu quero M10. M10, guardar a mochila e a lancheira. Que que é isso?</p> <p>P3: Tem que guardar. Tudo isso para que? Para não deixar...</p> <p>P3: Espalhado. Muito bem M10. Vamos lá, F1. Dividir a mesa com os amigos, na hora do lanche.</p> <p>P3: Ser gentil. Muito bem! Vamos lá.</p> | <p>M4: Não chamou F1.</p> <p>M10: Que você tem que guardar a mochila e a lancheira no lugar que é.</p> <p>M10: Espalhado.</p> <p>F1: É ser gentil.</p> |
| <p><i>A frase “F1... Não, eu quero M10”, indica mais uma vez, que todos só devem participar no momento selecionado pela professora, e ressalta sua posição de autoridade. No entanto, ela tem o cuidado de garantir que todos participem de alguma forma, na interpretação do texto.</i></p> <p><i>P3 não discute com as crianças porque é importante cuidar dos pertences pessoais e manter o material organizado para as atividades. Embora a professora elogie e enfatize a resposta de F1, não aproveita a mesma para suscitar uma discussão sobre questões relacionadas à motivação</i></p> | |

| | |
|--|---|
| <i>social e à moralidade.</i> | |
| <p>(7) 00:19 Leitura e interpretação da página 6. P3: “Falar obrigado e por favor. Ajudar a guardar os brinquedos. Emprestar os brinquedos para o amigo.” Quem eu não chamei ainda?</p> <p>P3: Já chamei todo mundo. Então, vou chamar as crianças da outra tia, para eles participarem um pouco. Falar obrigado e por favor. Que que é isso? (Apontando para uma das crianças.)</p> <p>P3: Fala meu amor. Que que é isso? Que palavrinha é essa? São palavrinhas como? Você sabe falar obrigado e por favor? Que quer dizer isso?</p> <p>P3: Ah! É para pedir! São palavrinhas mágicas. Vamos lá, continuando. Guardar os brinquedos. Que que é isso? Para não deixar os brinquedos como? (Falando com outra criança da outra turma.)</p> <p>P3: Deixem ela falar... É para não deixar como?</p> <p>P3: Espalhado. Emprestar o brinquedo para o amigo. Que que é isso? (Falando com a terceira criança da outra turma.)</p> <p>P3: Ser amigo. Não ser egoísta. Vamos embora!</p> | <p>M5: Todo mundo.</p> <p>F* fica em silêncio, olhando para a professora.</p> <p>F*: É para pedir.</p> <p>Crs: Espalhados... Espalhados.</p> <p>F*: Espalhado.</p> <p>M*: Ser amigo.</p> |
| <i>M* refere-se à cooperação e ajuda, mas P3 não aproveita para discutir com o grupo. Limita-se a complementar a fala da criança com suas próprias crenças e valores: emprestar o brinquedo para o amigo é não ser egoísta. Neste trecho, permanece o padrão mecânico do “diálogo” em um ritmo e tempo específico. A última fala da professora (“Vamos embora”!) deixa isto bem claro.</i> | |
| <p>(8) 00:23 Leitura e interpretação da página 7. P3: “Dar a chupeta para um bebê. Andar de bicicleta com rodinhas.” Se estiver em casa ou na rua, quem tiver um irmão pode dar a chupeta para o bebê, não é?</p> <p>P3: Pode. Andar de bicicleta com rodinhas. Não é vergonha, não. Quando a gente não sabe andar, ainda, de bicicleta, tem que ter o auxílio de alguma pessoa ou de algum instrumento... Ou algum objeto e pode ser a rodinha da bicicleta... A professora pára de falar, olha para M7 e faz um gesto com a mão, pedindo para esperar.</p> <p>P3: Deixa eu acabar de contar a história. Depois vocês falam. Continuando...</p> | <p>Crs: Pode.</p> <p>M7: <u>Oh tia! Tia!</u></p> |
| <i>A partir deste trecho, a dinâmica da atividade muda. Uma vez que todas as crianças já</i> | |

| | |
|---|---|
| <p><i>participaram, a professora começa a dissertar sobre as questões apresentadas pelo livro, restringindo mais a possibilidade de participação das crianças. Um indicador dessa atitude é a inibição da fala de M7. A fala da professora (“Deixa eu acabar de contar a história. Depois vocês falam.”) indica que contar a história é mais importante do que a discussão entre e com as crianças.</i></p> | |
| <p>(9) 00:26 Leitura e interpretação da página 8. P3: “Tomar água e suco no copo. Subir no escorregador sozinho.” Que que é isso? É muito feio você beber água no bico da garrafa. Por quê? Porque você vai transmitir todas as bactérias que você tem para aquela água, para aquele suco. Então, tem que ter um copo. É por isso que a gente pode beber água...? P3: No copo. Subir no escorregador sozinho! Pela escadinha! A professora olha para M4 e coloca o dedo na frente da boca, solicitando silêncio, enquanto continua sua fala. P3: Porque se você ainda não sabe trabalhar com o escorregador, você pode cair e machucar. O que que a gente pode também?</p> | <p>M6: <u>No bico...</u> F2: <u>Essa água é só para a gente.</u> Crs: No copo. M4: <u>Igual a gente faz!</u> M4 fica em silêncio. As outras crianças estão em silêncio, acompanhando a fala da professora.</p> |
| <p><i>A motivação das crianças continua sem espaço de expressão, já que a orientação para objetivos da professora, é o controle total das falas e dos temas, não sendo responsiva às crianças. É neste trecho que M4 faz uma colocação importante: em relação a regras de segurança e tarefas de destreza física, eles já estão bem além do livro!</i></p> | |
| <p>(10) 00:28 Leitura e interpretação da página 9. P3: “Começar a se vestir sozinho.” Por quê? Porque você já está crescendo, não vai ter a mamãe o tempo inteiro. Então, você tem que se vestir sozinho. Calçar uma meia, vestir uma calça comprida ou uma blusa. Colocar uma cueca ou uma calcinha. P3: Não! Não é de rir, não! (Olhando para o local onde está a criança que riu.) Vamos ver mais.</p> | <p>M6: <u>E que já...</u> F* ri. F* pára de rir e fica em silêncio, olhando para as outras crianças e para a professora.</p> |
| <p><i>A intervenção da professora com F* indica que as crianças devem controlar seu comportamento, inclusive suas expressões espontâneas de emoção. A ênfase na fala e a frase dita (“Não! Não é de rir, não!”) metacomunica a desaprovação da professora em relação às ações da criança. Em função disso, a intervenção acaba colocando em evidência a criança perante o grupo, o que é visível na sua reação. F* foi punida por seu riso, o que indica que “rir” é algo errado.</i></p> | |
| <p>(11) 00:29 Leitura e interpretação da página 10. P3: “Ajudar a guardar as roupas.” Você não vai chegar da escola e jogar tudo no chão. Você</p> | <p>As crianças estão em silêncio e prestam atenção na fala da professora.</p> |

| | |
|--|---|
| mesmo vai pisar na roupa. Então, você pode guardar as roupas, para ficar no lugar certo e organizado. O último... | |
| <p>(12) 00:29 Leitura e interpretação da página 11.</p> <p>P3: “Andar na calçada de mãos dadas com um adulto.”</p> <p>Por que não é para andar sozinho na calçada? Às vezes... Se você vê uma coisa interessante e tem aquele impulso de correr, e vem um carro? Atropela. Então, por isso tem que andar na calçada de mãos...?</p> <p>P3: Dadas. “E agora minha gente, uma história terminou. Batam palmas de alegria, batam palmas, por favor”.</p> | <p>Crs: Dadas.</p> <p>“...uma história terminou. Batam palmas de alegria, batam palmas, por favor”.</p> <p>A maioria das crianças bate palmas.</p> |
| <p><i>Nos trechos 11 e 12, é importante ressaltar que a participação das crianças foi diminuindo, até todas ficarem em silêncio, escutando a professora e respondendo no momento estabelecido por ela.</i></p> | |

No primeiro episódio, as ações e esforços da professora se orientaram para uma pseudo-interpretação do texto por parte das crianças. Isto porque suas perguntas eram do tipo “o que”, sugerindo respostas óbvias. A forma como a professora realizou algumas das perguntas e elogiou as respostas de algumas crianças indicaram que ela esperava respostas óbvias e específicas e acabou canalizando as respostas das crianças em uma direção determinada, sem qualquer avaliação ou julgamento.

Podemos encontrar exemplos disto em vários momentos do episódio (trechos 3, 4 e 7), nos quais a professora fez perguntas mais amplas e pouco específicas (“O que é brincar de ler histórias sem rasgar o livro?”, “Falar obrigado e por favor. Que que é isso?”). As perguntas suscitaram respostas diversificadas por parte das crianças e, diante dessas respostas, a professora continuou perguntando até chegar à resposta que ela achava adequada e certa. O elogio das respostas serviu mais para indicar quais eram essas respostas adequadas. No entanto, a professora se preocupou com a participação de todas as crianças e encorajou diretamente aquelas que ficaram mais inibidas na hora de responder (trechos 5 e 7).

O padrão de ‘diálogo’ da professora ficou claro desde o primeiro momento da atividade (trecho 2), quando ela disse que escolheria e daria a vez para as crianças participarem, chamando-as pelo nome. Dessa forma, ela manteve um grande controle sobre a turma e sobre a atividade, que não chegou a ser uma discussão.

Podemos dizer que a professora não só comunicou, mas também que metacomunicou a sua intenção de direcionar e controlar a participação das crianças. Em

vários momentos ela usou indicadores simples para metacomunicar que só era possível participar nos momentos estabelecidos por ela. Um dos indicadores mais usados foi não levar em conta a fala das crianças às quais ela não tinha perguntado em um momento específico. Em alguns momentos (trechos 7 e 8), a professora solicitou diretamente que as crianças não participassem, pois era a vez de alguma criança, ou dela, falar.

No momento em que se completou a participação de todas as crianças (trecho 8), a professora começou a interpretar o texto sozinha, transmitindo várias crenças e valores para as crianças, mas estas não mais conseguiram participar, nem mesmo solicitando espaço para isso. No seu discurso monológico, a professora interpretava o texto desde uma perspectiva adulta e acabou transmitindo regras e limites pouco compreensíveis para as crianças: “precisa tomar água e suco no copo para não transmitir as bactérias para aquela água ou suco”, “a criança que está crescendo não vai ter a mamãe o tempo todo e pode colocar a roupa sozinha”, “precisa guardar a roupa para não pisar a roupa que fica espalhada pelo chão”. A professora podia ter abordado essas questões a partir da autonomia crescente das crianças e de suas vivências específicas no dia-a-dia. No entanto, as colocações das crianças nesse sentido não foram levadas em conta: “Essa água é só para a gente”, “Igual a gente faz!”.

O direcionamento e controle exercido pela professora em relação à participação das crianças indicaram a ênfase absoluta que ela deu à ordem e à disciplina. Estes prevaleceram em relação às necessidades e à motivação das crianças para participar e sugerir respostas. Além disso, ao centralizar em si a fala, a professora inibiu as interações criança-criança. Como vemos no protocolo, as crianças não tiveram a possibilidade de interagir, trocando idéias e discutindo sobre o texto e os temas por ele abordados.

Outros indicadores da ênfase na ordem e na disciplina foram as intervenções da professora nos momentos em que as crianças fizeram colocações descontextualizadas em relação à atividade (repetir o título do livro, rir de alguma palavra). Nesses momentos (trechos 1 e 10), a professora interveio de forma enfática, metacomunicando sua desaprovação em relação às ações das crianças. Por sua vez, as crianças tentaram se adequar às exigências e às regras estabelecidas pela professora. As respostas das crianças, diante das perguntas da professora, foram muito restritas, o que pode ter como base vários fatores. Um deles pode ser a insegurança e a preocupação das crianças em apresentar uma resposta correta, de acordo com as expectativas da professora.

Outro inibidor das respostas das crianças pode ter sido o tipo de pergunta realizada. A professora fez perguntas relativas a conceitos que podem ser difíceis até para crianças

mais velhas: “Que que é desenhar?”, “E que que é para você fazer uma pintura”. Perguntas sem qualquer sentido no contexto específico, pois desenhar para uma criança é desenhar e pintar é pintar. Mesmo assim, algumas crianças conseguiram responder e interpretar os ‘podes’ do texto segundo suas experiências: “Brincar de massinha é fazer um boneco de massinha”, “Dividir a mesa com os amigos é ser gentil” e “Escovar os dentes é para o dente ficar limpo”.

O que mais nos surpreendeu, entretanto, foi que a maioria das questões lidas e interpretadas no episódio não estava relacionada à moralidade. Muitos dos ‘podes’ interpretados se referem a regras colocadas pelo adulto em função da segurança e saúde das crianças, bem como a tarefas de destreza física, que estão bem aquém das possibilidades reais das crianças, em função de sua faixa etária. Esta questão foi notada por uma das crianças, no trecho 9 (“Igual a gente faz!”).

Além disso, os ‘podes’ que, de alguma forma se relacionam à moral, foram apresentados e interpretados de forma desconexa de seus aspectos morais e sociais. No trecho 2, a frase “A gente pode brincar com os amigos” foi interpretada por uma criança como a possibilidade de dividir e compartilhar os brinquedos com o outro. Interpretação que não foi aproveitada na direção de explorar mais os motivos sociais dessa partilha, a partir das próprias experiências das crianças, que costumam ter conflitos em função dos objetos e brinquedos. Além disto, fica implícito que o natural é brincar sozinho, mas que a gente ‘pode’, ou tem permissão, para brincar com o colega!

No episódio, não se estabeleceu uma discussão sobre questões relativas à moralidade, como solicitado antes da realização da atividade. Por um lado, não houve uma discussão entendida como co-construção das crenças e valores relacionados às regras, normas e limites que foram apresentados para as crianças. Por outro lado, a maioria dessas regras, normas e limites não se relacionam com a moralidade, e aqueles que podem estar relacionados não foram discutidos e analisados em uma perspectiva moral. Entretanto, todas essas questões, assim como as interações que aconteceram ao longo do episódio, podem ser significativas para a experiência e o desenvolvimento social e moral das crianças. Uma vez que o desenvolvimento da moralidade acontece no contexto das interações sociais, a qualidade e o conteúdo dessas interações se constituem experiências significativas, que podem abrir o espaço para o desenvolvimento da heteronomia.

Sobre a interação da professora com as crianças, podemos concluir que a mesma esteve marcada pela assimetria característica da relação adulto-criança. Além dos elementos já apontados, outros como ler o texto em pé, com o livro fora da visão das

crianças, remarcaram a posição de autoridade da professora, assim como o predomínio do modelo unidirecional de transmissão de cultura e de conhecimentos. Nesse modelo, cabe ao adulto transmitir os conhecimentos, enquanto cabe a criança uma interpretação passiva dos mesmos. Em termos morais, isto certamente reforça a heteronomia.

Episódio II – “Tá demorando demais!”

| <p>ATIVIDADE: Representação do livro através de mímica. As crianças continuam sentadas em roda, no chão. Algumas se mexem no lugar e outras conversam. A professora está em pé, frente a roda.</p> <p>TEMPO: 8h39</p> | |
|---|--|
| PROFESSORA – P3 | CRIANÇAS |
| <p>(1) 00:31 Apresentação da atividade de mímica. P3: Agora, eu vou querer... Eu vou escolher alguns alunos... A gente entendeu bem a história...</p> <p>P3: Não, desenho não. Nada de desenho. Agora, vamos fazer uma coisa bem legal. Oh, M4, junta com M5, vocês vão lá trás e vão fazer uma cena, como se fosse uma mímica, sobre o que a gente pode e a gente vai tentar adivinhar.</p> <p>P3: Não. Eu contei o que pode. A gente não contou o que não pode. Hoje, foi só o que pode. A professora volta falar com M4 e M5.</p> <p>P3: Vocês vão escolher uma parte... Entram em acordo, vocês dois, o que vocês mais gostaram e...</p> <p>P3: Não. Eu falei M4 e M5. Vão fazer a mímica, para a gente adivinhar o que foi. Olha o tanto de coisas que vocês podem escolher! Se foi desenhar ou pintar. Brincar com os amigos, brincar de contar histórias, escovar os dentes, comer sozinho... Guardar os materiais... Se foi de subir na escada, ou se foi de ir no banheiro sozinho e dar descarga... dividir seu lanche, sentar na mesa com o amigo... Vai escolher um... Dar chupeta para o bebê, emprestar os brinquedos... Vocês vão escolher um... Subir na escada do escorregador... Se é se vestir sozinho, se é andar na calçada com a mamãe. A professora se dirige ao quatinho onde fica guardado o material da sala e chama M4 e M5 com a mão.</p> <p>P3: Ah! Você quer contar o acidente!</p> | <p>M7: Desenho.</p> <p>M11: O que não pode...</p> <p>M3: Eu e M5.</p> <p>M7: Eu quero contar o acidente em Minas Gerais. (Falando bem baixinho.)</p> <p>M7 faz um gesto afirmativo com a cabeça.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>P3: Espera só um minutinho, deixa a gente acabar. Aí, vocês contam o que vocês fizeram no recesso de vocês. A professora entra no quartinho com M4 e M5.</p> <p>P3: Por favor! Por favor! (Solicitando silêncio, em função da fala de F1.)</p> <p>A professora sai do quartinho com M4 e M5. P3: Eles vão fazer a mímica. Então, vamos prestar atenção. Vocês não podem falar. Depois, eu vou chamar mais duas crianças. Tá bom? Pode começar.</p> | <p>F1: Eu fui...</p> <p>A maioria das crianças fica em silêncio, esperando a representação. Algumas conversam bem baixinho.</p> |
| <p><i>Neste trecho, a professora comunica diretamente que as duplas para realizar a atividade serão selecionadas por ela. Dessa forma, a participação das crianças continua sob o controle e direcionamento da professora.</i></p> <p><i>Já no começo da atividade, as crianças indicaram sua orientação para conversar sobre o recesso. A professora, ao mesmo tempo em que anuncia a possibilidade de levar em conta os objetivos e interesses das crianças, indica que está disposta a manter o planejamento da atividade.</i></p> <p><i>A intervenção da professora em função da fala de F1 metacomunica sua desaprovação em relação às ações da criança, e é o primeiro indicativo de que as crianças devem ficar em silêncio enquanto esperam a representação dos colegas.</i></p> | |
| <p>(2) 00:36 Representação da página 1: A gente pode desenhar, fazer pintura na escola e em casa.</p> <p>P3: Uê! Mas, vocês não pegam mais nada!? É só isso?</p> <p>P3: Vocês estão pintando?</p> <p>P3: Ah! Muito bem! Vamos ver... M6 e M3. Eu vou pegar todo mundo. Vai pensando sem falar. A professora entra com M6 e M3 no quartinho.</p> <p>A professora sai com as crianças do quartinho. P3: Vamos lá! Podem começar.</p> | <p>→M4 e M5 fazem gestos com as mãos, como se estivessem desenhando ou pintando em um papel imaginário.</p> <p>M6: Pintando!</p> <p>M4 e M5 fazem gestos afirmativos com a cabeça.</p> <p>As crianças conversam baixinho e se mexem no lugar, enquanto esperam.</p> |
| <p><i>Na primeira parte deste trecho, a professora intervém em relação à apresentação de M4 e M5. Através de sua fala, ela metacomunica seu desapontamento e suas expectativas em relação à apresentação realizada pelas duas crianças, o que pode restringir ou inibir a participação das mesmas. No entanto e após a intervenção de M6, a professora muda sua atitude e acaba elogiando a participação da dupla.</i></p> <p><i>A fala da professora para o grupo estabelece duas regras, que devem ser seguidas pelas crianças: participar de acordo com a oportunidade outorgada por ela e esperar em silêncio a representação de cada dupla. As duas regras para a realização da atividade, foram colocadas de forma assimétrica pela professora e parecem ter como objetivo principal o cumprimento da ordem e da disciplina.</i></p> | |
| <p>(3) 00:39 Representação da página 7: A gente pode</p> | <p>M6 e M3 fazem vários gestos, como se</p> |

| | |
|---|---|
| <p>dar a chupeta para um bebê.</p> <p>P3: Calma gente. Vamos prestar atenção. Oh! Eles fizeram dois gestos... um de dar a chupeta para o bebê e outro de como chupa chupeta. Não foi?</p> <p>P3: Então, eles escolheram dar a chupeta para o bebê. Palmas para eles.</p> <p>P3: M10 e M11... Depois, M7 e M12. Psiu!! Se falar, não dá certo. A professora entra no quartinho com M10 e M11.</p> <p>P3: Psiu!!</p> | <p>estivessem colocando algo na boca ou dando algo para alguém. F1: Que que é isso? M9: Que que é isso?</p> <p>M6 e M3 respondem que sim com a cabeça.</p> <p>As crianças batem palmas. Algumas conversam e se mexem bastante.</p> <p>As crianças ficam em silêncio, aguardando a próxima representação. Elas se mexem no lugar. M5: Tá demorando demais! Tia!</p> |
| <p><i>Neste trecho, aumentam as mostras de cansaço e impaciência, por parte das crianças. Parece que a atividade não gera muito entusiasmo, pelo contrário. Uma das crianças (M5) chega reclamar diretamente da demora da atividade. Reclamação que não foi levada em conta pela professora. Ao mesmo tempo em que aumentam as mostras de cansaço e impaciência das crianças, aumentam as ações da professora no sentido de controlar o comportamento delas, em função da organização e realização da atividade. É importante ressaltar que, nesse ponto da atividade, as crianças tinham mais de 39 minutos na roda, que começou antes da atividade estruturada.</i></p> | |
| <p>(4) 00:43 Representação da página 2: A gente pode escovar os dentes. A professora sai do quartinho com M10 e M11. P3: Começa do início. Não deixem de fazer nada do que vocês combinaram.</p> <p>P3: Ah! Muito bem! Vamos lá, M7 e M12. A professora entra com M7 e M12 no quartinho.</p> <p>P3: O pessoal lá está bagunçando! (Referindo-se as crianças da outra turma, que estão conversando.) Dá licença, ou eu vou ter que tirar. Vamos começar.</p> | <p>M10 e M11 fazem como se estivessem pegando vários objetos de um estojo ou bolsa. Preparam alguns desses objetos imaginários e começam fazer de conta que escovam os dentes. Crs: Escovar os dentes!</p> <p>Várias crianças começam se mexer pelo espaço da sala, escorregando no chão de um lado a outro da roda. A maioria das crianças conversa.</p> |
| <p><i>Neste trecho aparece de forma mais explícita o conflito entre as necessidades e motivações das crianças e as orientações para objetivos da professora. Por um lado, as crianças estão cansadas de ficar no mesmo espaço, precisando se mexer e interagir entre elas, indicando cansaço com relação às atividades. Por outro, a professora está orientada para manter a atividade dentro dos</i></p> | |

| | |
|---|--|
| <p><i>parâmetros estabelecidos por ela, controlando o comportamento do grupo. Para exercer o dito controle, a professora muda de estratégia. Ao invés de solicitar silêncio como nos trechos anteriores, assume uma atitude punitiva e comunica para as crianças que a transgressão das regras estabelecidas por ela anteriormente, terá como consequência a exclusão da atividade.</i></p> | |
| <p>(5) 00:45 Representação da página 9: A gente pode começar a se vestir sozinho.</p> <p>P3: É isso M12?</p> <p>P3: Palmas. Agora F2 e M8. Calma! Silêncio!! Silêncio!! A professora entra com F2 e M8 no quartinho.</p> <p>P3: Quem está falando aqui!? A professora pergunta desde a porta do quartinho.</p> | <p>→M7 e M12 fazem como se estivessem vestindo várias peças de roupas. Primeiro calçam os sapatos, depois, vestem calça e blusa. M6: Colocar a roupa sozinho.</p> <p>M12: É. As crianças se mexem e falam mais alto.</p> <p>As crianças continuam falando.</p> |
| <p><i>As mostras de cansaço e a necessidade de interação continuaram aumentando. A professora enfatiza sua desaprovação em relação às ações das crianças através do tom da voz (Silêncio!! Silêncio!!) e de sua atitude punitiva (Quem está falando aqui!?). Dessa forma, a professora indica que está disposta a continuar a atividade e que elas devem se adequar às regras estabelecidas. Por outro lado e, talvez em função do conflito que se estabeleceu, a professora começa mudar o ritmo da atividade. Se em um primeiro momento (trecho 2) ela indicou que esperava representações elaboradas por parte das crianças, a partir deste trecho ela começa fechar as representações de forma mais rápida.</i></p> | |
| <p>(6) 00:46 Representação da página 11: A gente pode andar na calçada de mãos dadas com um adulto.</p> <p>P3: Onde?</p> <p>P3: Muito bem. Quem falta?</p> <p>P3: Já foi. M9 vai fazer com F1. F1 cochicha aí com ele. M13, você vai fazer comigo. Venha! A professora entra com M13 no quartinho.</p> <p>A professora sai do quartinho, junto com M13. P3: Pronto. F1 e M9 vão fazer primeiro. Depois, M13 e eu. Vocês podem começar.</p> | <p>→F2 e M8 saem do quartinho e começam andar pelo espaço da sala, de mãos dadas. M3: Andar de mãos dadas.</p> <p>M3: Na calçada.</p> <p>F1: O M7.</p> <p>F1 e M9 conversam baixinho no lugar. As crianças aguardam as duas representações em silêncio.</p> |
| <p>(7) 00:48 Representação da página 2: A gente pode brincar com massinha.</p> <p>P3: É isso F1?</p> | <p>→F1 e M9 fazem de conta que amassam alguma coisa. M4: Brincando de massinha!</p> <p>F1: É. A gente está brincando de massinha.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>P3: Ah! (Bate palmas.)</p> <p>P3: Agora M13 e eu. Vamos lá, nós dois.</p> | <p>Algumas crianças batem palmas.</p> |
| <p><i>Embora nos trechos 6 e 7 as mostras de cansaço e impaciência das crianças diminuam, as duas representações foram realizadas em um ritmo rápido e de uma forma mecânica. Também é importante observar que a forma como a professora elogia as representações das crianças muda em relação aos trechos anteriores. Tanto as crianças quanto a professora parecem pouco comprometidas com a atividade. Mesmo assim, a atividade continua, apesar de não corresponder aos interesses dos participantes, do cansaço e da possível falta de motivação. Nesse sentido, cumprir com a atividade até o final se constitui para P3 uma regra que não pode ser mudada.</i></p> | |
| <p>(8) 00:50 Representação da página 5: A gente pode dividir a mesa com os amigos na hora do lanche. A professora e M13 fazem gestos de servir e comer.</p> <p>P3: É isso aí! Só comendo? Primeiro, dividindo o quê?</p> <p>P3: Dividindo a comida. E depois?</p> <p>P3: Dividindo as coisas e comendo. Obrigada. Agora vocês duas. (Referindo-se as duas meninas da outra turma.) A professora entra no quartinho com as duas meninas.</p> <p>A professora sai do quartinho com as duas meninas.</p> | <p>M3: Lavando as mãos! M8: Comendo! Estão comendo!</p> <p>F1: Dividindo a comida.</p> <p>M7: Comendo.</p> <p>As crianças conversam enquanto esperam.</p> |
| <p><i>Neste trecho é importante ressaltar que a criança que fez a representação com a professora (M13) não teve a possibilidade de se colocar em relação a sua própria participação. É a professora que interage com o restante do grupo, sem deixar espaço para M13 se colocar. A atitude da professora indica seu papel central no direcionamento e controle da atividade, o qual ela não deixa de lado em um momento em que isso pode ser importante para a criança que está participando junto com ela. Novamente, as crianças começam interagir entre elas, contrariando a professora.</i></p> | |
| <p>(9) 00:53 Representação criada pelas crianças: A gente pode ajudar em casa. P3: Prestem atenção no que elas vão fazer.</p> <p>P3: Elas estão ajudando nas coisas da casa. Lavando as coisas. É que elas disseram que a gente também pode ajudar nas coisas da casa. Foi muito bom! Podem sentar. Agora vocês dois. (Referindo-se aos meninos da outra turma.)</p> | <p>As duas crianças fazem como se estivessem lavando algumas coisas.</p> <p>M4: Que que é isso. Elas estão lavando?</p> <p>As duas meninas sentam e os dois meninos vão até a professora.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>A professora entra no quartinho com os dois meninos. A professora e os dois meninos saem do quartinho.</p> | <p>As crianças conversam.</p> |
| <p><i>No trecho 9 é importante ressaltar que a professora se mostra flexível em relação à apresentação das duas crianças, que não segue nenhuma das questões apresentadas pelo livro. Dessa forma, ela abre o espaço para que as crianças re-criem o texto a partir de suas próprias experiências, o que não aconteceu nas outras representações.</i></p> <p><i>Entretanto, as crianças que representaram não tiveram a oportunidade de explicar para o grupo o que elas próprias fizeram. A professora, ao mesmo tempo em que se mostra flexível em relação à participação das crianças, continua direcionando a atividade desde sua posição de autoridade.</i></p> | |
| <p>(10) 00:56 Representação da página 7: A gente pode andar de bicicleta com rodinhas. P3: Vamos ver o que eles vão fazer. Pode começar.</p> <p>P3: Andando de bicicleta. Eles gostaram dessa parte da história.</p> | <p>Os dois meninos se movimentam de um lugar para outro, como se estivessem andando de bicicleta. M6: Eles estão correndo? M13: Estão andando de bicicleta.</p> |
| <p><i>Na última representação o texto é retomado ao pé da letra, sem nenhuma re-criação dos ‘podes’ abordados, por parte das crianças. As crianças que representaram não tiveram a possibilidade de se colocar em relação a sua própria apresentação, o que foi uma característica predominante ao longo da atividade. A interação entre as crianças é mediada pela professora, que responde e pergunta por elas.</i></p> | |
| <p>(11) 00:56 Avaliação da história. P3: Vocês gostaram da história?</p> <p>P3: Você não gostou? Por quê?</p> <p>P3: Uê! Se você não gostou, eu quero saber por quê! Você gostou ou não gostou?</p> <p>P3: Ah! Então, porque está falando besteira?</p> <p>P3: Ah! Você amou! ...</p> | <p>Crs: Gostei! Eu gostei! M5: Eu não gostei.</p> <p>M5 fica em silêncio.</p> <p>M5: Gostei.</p> <p>M6: Eu não gostei, eu amei.</p> |
| <p><i>M5, que já tinha reclamado em relação à duração da atividade, mostrou sua insatisfação com a mesma, avaliando a história de forma negativa. A professora interveio, inibindo e desqualificando a opinião da criança. Ao mesmo tempo, a intervenção da professora canalizou as respostas das crianças para uma avaliação positiva da atividade, como indica a fala de M6. Diante da intervenção da professora, M5 muda de opinião. Dessa forma, a professora acabou inibindo a possibilidade das crianças se colocarem de forma sincera expressando idéias ou sentimentos.</i></p> | |
| <p>(12) 00:57 Apresentação da atividade de desenho. →P3: Bom, agora vamos fazer outra coisa. Vocês não fizeram uma demonstração? Cada um foi com o amigo e fez uma coisa. Agora, vocês vão sentar na mesa com esse amigo. Cada um vai fazer o seu,</p> | <p>As crianças continuam sentadas na roda.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>mas cada um vai ajudar o outro que precisar. Vão desenhar e escrever o que vocês fizeram. Então, por exemplo, o M13, comigo, foi lanchar. A gente coloca lanche e desenha. Estou dando um exemplo. F1 escreve massinha e desenha alguém amassando a massinha no lugar. F2 e M8 fizeram andando de mão dadas. Coloca andando e faz o desenho andando com o papai e a mamãe. O M4 foi com quem?</p> <p>P3: Fizeram o quê?</p> <p>P3: Então, vocês escrevem desenhando e desenharam vocês desenhando. M12 foi com quem?</p> <p>P3: Com M7. O que vocês fizeram?</p> <p>P3: Então, vestir. Escreve vestindo a roupa e desenha. M6 foi com quem?</p> <p>P3: M6 foi com quem?</p> <p>P3: Fizeram o que?</p> <p>P3: Então escreve colocar a chupeta no bebê e desenha. O M10 foi com quem?</p> <p>P3: E fizeram o quê?</p> <p>P3: Então escreve dentes e depois desenha. Todo mundo entendeu, não foi?</p> | <p>M5: Comigo.</p> <p>M5: Desenho.</p> <p>M7: Comigo.</p> <p>M7: Colocar a roupa.</p> <p>F1: Com M3.</p> <p>M6: Com M3.</p> <p>M6: O da chupeta.</p> <p>F1: O M11.</p> <p>M11: Escovar os dentes.</p> <p>As crianças ficam em silêncio.</p> |
| <p><i>No trecho 12, a professora aproveita o final da atividade para apresentar e direcionar a próxima, antes de abrir o espaço para conversar sobre o recesso. A apresentação da atividade aconteceu de modo rápido e bastante diretivo. Embora a professora diga que ela ‘está dando um exemplo’, acaba dizendo para as crianças o que elas devem desenhar e escrever. Dessa forma, a professora restringe novamente a possibilidade de elaboração e re-criação conjunta das questões apresentadas pelo texto.</i></p> <p><i>É importante ressaltar que, ao apresentar a atividade de desenho, ela sugere a cooperação e ajuda entre as crianças. Embora o desenho seja individual, as crianças podem se ajudar mutuamente. Ou seja, não se trata de atividade cooperativa, mas individual com permissão para “ajudar” o outro.</i></p> | |
| <p>(13) 01:01 Conversa sobre o recesso. P3: Então, antes de passar para a mesa, vamos falar do recesso. O que vocês fizeram no recesso?</p> | <p>→M13 está falando com F2, sentada do seu lado.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Vamos contar para M13 parar de conversa fiada.</p> <p>P3: Fala M7! O que você queria contar? É um de cada vez e rápido.</p> | <p>M13 pára de falar e presta atenção no que acontece na roda.</p> |
| <p><i>No final da atividade, a professora levou em conta as orientações para objetivos das crianças e abriu um espaço para conversar sobre o recesso. Entretanto, ela estabeleceu, através da intervenção com M13, que a conversa devia seguir as mesmas regras da atividade anterior: as crianças deviam ficar em silêncio e participar segundo seu direcionamento e orientação. Além disso, a conversa precisava ser rápida em função da próxima atividade, já apresentada.</i></p> | |

No segundo episódio, estabeleceu-se um conflito entre as orientações para objetivos da professora e as orientações para objetivos das crianças. Enquanto a professora se orientava para realizar a atividade de acordo com o planejamento, as crianças indicaram sua orientação para conversar sobre o recesso. Sendo assim, estabeleceu-se uma negociação em relação à atividade, logo no começo do episódio (trecho 1).

De forma geral, essa negociação esteve marcada pela assimetria na interação adulto-criança, uma vez que a professora manteve o compromisso de cumprir fielmente o planejamento da atividade, apesar das mostras de cansaço, impaciência e desinteresse das crianças. A partir das interações entre P3 e as crianças, podemos concluir que não houve de fato qualquer negociação. As mostras de cansaço e desinteresse por parte das crianças aumentaram ao longo do episódio, o que pode estar relacionado a vários fatores. Por um lado, o tempo prolongado de permanência na roda e na atividade que, como colocado por uma criança, demorou demais. Por outro lado, a atividade de representação foi uma reprodução mecânica das ações interpretadas no episódio anterior. Neste ponto, vale a pena ressaltar que não foi possível gravar em vídeo a organização das representações por parte das duplas selecionadas. Sendo assim, não foi possível saber se houve direcionamento, por parte da professora, nesses momentos de organização.

Ao mesmo tempo em que aumentaram as mostras de desinteresse e cansaço das crianças, aumentaram as intervenções da professora no sentido de controlar o comportamento das crianças, em função da organização, da disciplina e do sucesso da atividade. As intervenções da professora variaram do pedido explícito de silêncio à ameaça de retirar as crianças da atividade, caso continuassem conversando, o que foi visto por ela como bagunça (trecho 4). Dessa forma, a professora não só acabou inibindo as interações entre as crianças, como também inibiu a possibilidade das crianças trocarem idéias sobre a atividade proposta e as regras representadas.

Como no episódio anterior, a professora direcionou a participação das crianças, dando a vez de cada uma representar, assim como estabelecendo as duplas que fariam a mímica. O direcionamento e controle exercido em relação à participação das crianças também indicaram a ênfase que ela deu a ordem e a disciplina, aspectos que prevaleceram durante toda a sessão. Nesta parte da atividade, também não houve uma discussão entendida como co-construção das crenças e valores relacionados às regras, normas e limites que foram representados pelas crianças.

O direcionamento da participação das crianças apareceu de forma muito específica no trecho 11. No momento em que a professora sugeriu uma avaliação da história lida, uma das crianças mostra sua insatisfação com a história e a atividade. A professora interferiu inibindo e desqualificando a opinião da criança. Por outro lado, a intervenção da professora comunicou, para o restante do grupo, que só era possível avaliar a história de forma positiva, uma vez que a avaliação negativa foi entendida e qualificada como ‘besteira’. Sendo assim, a intervenção realizada canalizou a participação das crianças numa direção específica, segundo as orientações e expectativas da professora.

No final do episódio (trecho 13), a professora levou em conta as orientações para objetivos das crianças e abriu um espaço para conversar sobre o recesso. Entretanto, ao intervir com uma das crianças, ela comunicou que essa conversa devia acontecer de acordo com seu direcionamento e as regras de organização e disciplina estabelecidas. Qualquer interação fora das regras estabelecidas seria ‘conversa fiada’.

Como no episódio anterior, as crianças tentaram se adequar às exigências e às regras estabelecidas pela professora, assim como participar de acordo com a oportunidade dada por ela e segundo sua coordenação. Também é importante sinalizar que, apesar da autoridade e controle exercidos pela professora, há um contexto afetivo positivo entre ela e as crianças. Em vários momentos do episódio, a professora avaliou de forma positiva a participação das duplas e incentivou o elogio e o reconhecimento entre as crianças. Elementos importantes para as interações sociais entre elas.

Ao longo do episódio, as regras para a realização da atividade foram estabelecidas de forma assimétrica pela professora, sem levar em conta os interesses e necessidades das crianças. Como colocamos nos trechos 6 e 7, continuar a atividade até o final acabou se constituindo uma regra que devia ser cumprida e não podia ser mudada em função dos participantes, sendo essa a questão principal do episódio. Questão em estreita relação com a moralidade, em função de sua dimensão normativa. Nesse contexto, o conceito de regra não aparece como uma legislação que tem uma funcionalidade determinada e pode ser

estabelecida pelas pessoas envolvidas, em função de seus interesses. A regra passa ser um limite estabelecido por uma autoridade, e que deve ser cumprido ao pé da letra, a despeito dos interesses e necessidades dos participantes da atividade ou situação específica. Por sua vez, os participantes não têm a possibilidade de se constituírem legisladores, negociando as regras de forma flexível e autônoma.

Episódio III – “É para o amigo ajudar”

| <p>ATIVIDADE: Desenho individual a partir do texto. Para a realização da atividade, as crianças sentam nas mesas, de acordo com a orientação da professora. As duplas formadas para a atividade de mímica ficam juntas para a realização do desenho.</p> <p>TEMPO: 9h20</p> | |
|---|--|
| PROFESSORA – P3 | CRIANÇAS |
| <p>(1) 01:12 →A professora solicita que todas as crianças guardem o tapete e sentem às mesas, formando as duplas da atividade de mímica. Ela começa repartir o material que será usado na atividade de desenho. P3: Não esqueçam de colocar o nome no cantinho. (Indo de mesa em mesa, repartindo o material e observando o que as crianças estão fazendo.) P3: É bem bonito que a tia A. vai levar. Cada um faz seu desenho bem bonito. Não pode falar, é para desenhar.</p> <p>A professora passa pelas mesas, ajudando as crianças que estão escrevendo. P3: Ajudem quem está precisando, mas falem baixo. A professora sai da sala.</p> | <p>As crianças vão guardando os tapetes, ocupando as mesas e cadeiras e esperando o material da atividade. Algumas conversam entre elas. Outras andam pelo espaço da sala, procurando um lugar para sentar.</p> <p>As crianças, já nas mesas, desenham e escrevem em sua folha. Algumas se auxiliam com as letras do alfabeto, que estão encima do quadro preto.</p> <p>As crianças conversam entre elas e observam os desenhos dos colegas. Algumas crianças levantam e vão até outras mesas para interagir com os colegas.</p> |
| <p><i>No começo da atividade, a professora estabelece novamente a regra de não conversar durante a atividade. No entanto e pouco tempo depois, ela própria flexibiliza a regra, uma vez que é contrária a orientação dada por ela no episódio anterior: ajudar quem estiver precisando. Mesmo assim, a possibilidade de estabelecer as regras do grupo e de flexibilizar as mesmas se mantém centrada na figura da professora.</i></p> <p><i>Neste trecho é importante ressaltar que a professora se mostra solícita, ajudando as crianças na tarefa de escrita. Também é importante chamar a atenção para as interações entre as crianças, que aumentam na hora que a professora sai da sala. Nesse momento, as crianças interagem e se mexem pelo espaço, sem deixar de fazer as tarefas solicitadas.</i></p> | |
| <p>(2) 01:23 →A professora entra na sala.</p> <p>P3: Então, você quer ajuda da tia K.</p> <p>P3: Mas eu falei que era o amigo que ia ajudar. Eu</p> | <p>M7: Tia! Me ajuda.</p> <p>M5: Eu também.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>não vou ter tempo de ajudar todo mundo. Vocês não precisam esperar por mim para fazer e se ajudar. A professora começa ajudar M7. P3: F1, ajuda ele aqui. (Solicitando que F1 acabe de ajudar M7, que está perto dela.)</p> <p>A professora vai ajudar M5 que está em outra mesa. Conversa com M5 sobre a palavra que ele está escrevendo e vai mostrando as letras do alfabeto da sala. Também pronuncia a palavra mais devagar e pergunta quais as letras que ele ouve. Após ajudar a criança, continua passando pelas mesas, observando o trabalho das crianças e oferecendo suporte para elas.</p> | <p>F1 fica mais perto de M7 e conversa com ele sobre o desenho e a escrita.</p> <p>As outras crianças continuam desenhando e escrevendo. Algumas conversam.</p> |
| <p><i>Neste trecho, a professora continua ajudando as crianças, de forma mais individualizada e de acordo com as solicitações. Além disso, a professora encoraja a autonomia das crianças na hora de fazer a tarefa e a ajuda entre elas. A diferença do primeiro trecho, ela não ressalta motivos pró-sociais para que as crianças se ajudem mutuamente. Como aparece no trecho, ela explica que as crianças devem se ajudar porque ela não vai ter tempo de ajudar todo mundo. Mesmo assim, ela incentiva ações pró-sociais entre as crianças através da fala e de sua própria atitude. Além disso, a professora dá espaço para que as trocas entre as crianças aconteçam. No trecho, as crianças continuam interagindo e engajadas na atividade.</i></p> | |
| <p>(3) 01:29 P3: Vou recolher para a gente fazer outra coisa.</p> <p>P3: Quem acabou, né? Acabou M6? Acabou, né?</p> <p>A professora pega o desenho de M6 e vai mesa por mesa, perguntando quem acabou e recolhendo os desenhos. P3: Quem gostaria de uma folha em branco para fazer o desenho do recesso?</p> <p>P3: Vou pegar então.</p> <p>P3: Quem mais gostaria de fazer alguma coisa sobre o recesso? Você quer M6?</p> <p>P3: Então, tá. A professora continua recolhendo os desenhos da atividade estruturada e repartindo folhas para o desenho sobre o recesso.</p> | <p>M7: Eu não acabei tia.</p> <p>M6 responde com um gesto afirmativo.</p> <p>M8: Eu! M5: Eu! Eu!</p> <p>M6: É.</p> |
| <p><i>No final da atividade a professora sugere outra que vem ao encontro dos interesses das crianças no episódio anterior. Dessa forma, ela tenta levar em conta as orientações para objetivos das crianças, que se mostram motivadas em relação à atividade sugerida.</i></p> | |

No terceiro episódio, as crianças estavam envolvidas em uma atividade individual de desenho que foi explicada e combinada no episódio anterior. No primeiro momento (trecho 1), a professora estabeleceu que a atividade seria realizada de forma individual e em silêncio: “Cada um faz seu desenho bem bonito. Não pode falar, é para desenhar”,

indicando ênfase no individualismo, na organização e na disciplina. No entanto, diante das interações das crianças e em função de uma orientação que ela deu anteriormente (ajudar quem precisar), mostrou flexibilidade, acatando as orientações para objetivos das crianças, sem deixar de estabelecer regras para a atividade. No mesmo trecho, a professora orientou as crianças para se ajudarem mutuamente, conversando em tom baixo. Essa orientação se manteve ao longo do episódio. Nos trechos 1 e 2 do episódio, a professora comunicou explicitamente que todos podiam ajudar a quem estivesse precisando. Já no trecho 2, solicitou diretamente para uma criança que ajudasse outra que estava perto. Sendo assim, podemos concluir que, apesar da atividade ser individual, a professora incentivou a interação entre as crianças, no sentido da ajuda mútua. Como colocamos no protocolo, a professora também incentivou a autonomia das crianças em relação à tarefa solicitada.

Dessa forma, a professora não só incentivou interações pró-sociais entre as crianças, como transmitiu sua crença de que é importante ajudar o outro, sobretudo se esse outro estiver precisando. Além disso, incluiu a participação ativa das crianças na atividade, a partir de trocas significativas entre elas e pessoas mais experientes, procurando levar a criança menos experiente a atingir níveis mais elevados de desenvolvimento. Também indicou sua confiança na competência das crianças para estabelecer essas trocas significativas e construir de forma conjunta o conhecimento.

Uma vez que neste episódio as crianças tiveram a possibilidade de participar ativamente, podemos concluir que a interação entre a professora e as crianças foi mais simétrica do que nos episódios anteriores. Por um lado, as crianças tiveram a oportunidade de coordenar seus pontos de vista e estabelecer interações de reciprocidade. Ou seja, interações constituintes, nas quais se estabelecem regras e acordos mútuos entre os participantes, elementos importantes para a dimensão moral (Piaget, 1932/1994). Por outro lado, a professora assumiu uma postura menos diretiva e autoritária, sem deixar de estabelecer regras consideradas por ela importantes, para o sucesso da atividade.

Ao longo do episódio, a professora se mostrou solícita, aproximando-se das crianças e fornecendo ajuda sempre que necessário. Dessa forma, ela própria também estabeleceu trocas significativas com as crianças, que lhe permitiriam conhecer quais as possibilidades e dúvidas do grupo e de cada criança de forma individual. A atitude pró-social da professora também é importante para o estabelecimento de trocas entre as crianças.

No trecho 3, a professora levou em conta as orientações para objetivos das crianças e sugeriu desenhar sobre o recesso. Sugestão que foi acatada pelas crianças com

entusiasmo. Dessa forma, a professora não só considerou os interesses das crianças, como indicou a possibilidade de modificar a rotina em função desses interesses.

Atividade Estruturada 2: “A gente não pode...”

Legenda para a leitura do protocolo:

- **F (feminino) e M (masculino):** Crianças da turma, que foram numeradas começando pelas meninas e de acordo com sua distribuição no espaço. No momento da gravação, a turma contava com 3 crianças do sexo feminino e 11 do sexo masculino (14 crianças).
- **Crs:** Várias crianças falam ao mesmo tempo ou respondem juntas.
- **P3:** Professora da turma.
- **.... :** Pausa na fala.
- **→ :** Primeira fala ou explicação que deve ser lida no protocolo.
- **“” :** Leitura dos trechos do livro e letra de música.
- Texto sublinhado: Falas das crianças que não foram levadas em conta pela professora, durante a atividade analisada.

Episódio I – “O M8 está atrapalhando!”

| ATIVIDADE: Apresentação da Atividade Estruturada para as crianças. As crianças estão sentadas na roda, no chão. A professora está sentada em uma cadeira, também no espaço da roda. | |
|--|--|
| TEMPO: 8h11 (Início da Atividade) | |
| PROFESSORA – P3 | CRIANÇAS |
| <p>(1) 00:09 P3: Podemos começar?</p> <p>P3: Oh! Ontem, nós fizemos um monte de atividades. Foi legal a atividade de ontem, não foi? Quem não veio perdeu. Porque ontem... Que que nós fizemos? Alguém lembra?</p> <p>P3: Não. Antes da caixinha de fósforo.</p> <p>P3: Então, M4 vai falar desde a hora que a gente chegou. Que que nós fizemos?</p> <p>P3: Não. É ele que vai contar. (Olhando para M10 e apontando para M4.)</p> <p>P3: Não. Antes, antes. O que que a tia K. fez?</p> <p>P3: Continua.</p> | <p>Crs: Podemos.</p> <p>F2: Caixinhas de fósforo.</p> <p>M4: Eu sei tia.</p> <p>M10: Tia! Tia!</p> <p>M4: A gente... A senhora pegou duas crianças...</p> <p>M4: O livro.</p> <p>M4: A gente...</p> |
| <i>Neste trecho, as crianças parecem engajadas na atividade e motivadas para participar. A professora intervém junto a M10, que queria responder a pergunta e estava solicitando um</i> | |

espaço para falar. Através de sua intervenção, a professora indica para as crianças que cada uma deve participar na sua vez, estabelecendo, assim, a mesma regra da sessão anterior para a realização da atividade.

| | |
|---|---|
| <p>(2) 00:11 P3: Como era o nome do livro? Fala, M9.</p> <p>P3: Ah! O que a gente pode.</p> <p>P3: Depois que a gente leu a história do que a gente pode, a gente fez o quê?</p> <p>P3: O M8 está atrapalhando! M4?</p> <p>P3: Isso! Fizemos uma brincadeira como demonstração do livro. E depois?</p> | <p>M9: O que a gente pode.</p> <p>M4: Aí, depois, a gente foi lá (apontando para o quarto dos materiais) e fez aquela brincadeira.</p> <p>M4: Fez aquela brincadeira. M8: Foi lá no quartinho.</p> <p>M8 fica em silêncio. M4: Fez a brincadeira.</p> <p>F2: Aí, a gente fez a caixa.</p> |
|---|---|

No segundo trecho, uma das crianças (M8) transgride a regra estabelecida e fala na vez de outra criança. A professora intervém metacomunicando, com o tom da voz, sua desaprovação em relação à ação da criança. Além disso, a frase usada por ela comunica para as crianças que qualquer intervenção fora da organização estabelecida será vista como uma forma de atrapalhar a realização da atividade. Nesse contexto, falar na sua vez e sem interromper a vez do colega não apareceu como uma questão de respeito e cuidado com o outro, que já iria responder a pergunta. Falar na sua vez torna-se mais uma regra voltada para a organização e sucesso da atividade realizada.

| | |
|---|---|
| <p>(3) 00: 13 P3: Ah! Mas isso foi depois. O que que nós fizemos para a tia A.?</p> <p>P3: Desenho! Sobre o quê?</p> <p>P3: Do livro. Do que a gente pode. O que a gente pode fazer.</p> <p>P3: Não. Nós não falamos ontem do que não pode. O que que nós fizemos também?</p> <p>P3: Quando vocês fizeram o desenho para a tia A., o que que vocês fizeram também? Escreveram o quê?</p> <p>P3: O que que escreveu... M4?</p> | <p>M7: Desenho.</p> <p>M9: Do que pode.</p> <p>M14: O que não pode.</p> <p>As crianças ficam em silêncio.</p> <p>As crianças continuam em silêncio, prestando atenção na fala da professora.</p> <p>M4 fica em silêncio olhando para a</p> |
|---|---|

| | |
|---|--|
| <p>P3: Oh! Nós escrevemos sobre o quê? Quando vocês fizeram o desenho para a tia A., escreveram sobre o quê?</p> <p>P3: Sobre o que apresentou! Depois, fizeram montagem de sucata. Ontem, a montagem de sucata foi longa. Vocês fizeram o quê?</p> <p>P3: Moveis... Brinquedos. Com caixinhas de quê?</p> <p>P3: Então, fizemos móveis e brinquedos com caixinhas de fósforo. Vamos ver o que que nós vamos fazer hoje. Se ontem a gente viu o que a gente pode, hoje nós vamos ver o que a gente não pode.</p> | <p>professora.</p> <p>M8: O que apresentou.</p> <p>F2: Móveis. M5: Brinquedos.</p> <p>M5: De fósforo.</p> <p>Crs: Não pode.</p> |
| <p><i>Neste trecho, as crianças respondem de acordo com seu interesse e com o que lembram sobre a realização das atividades. A professora tenta aproveitar as respostas das crianças para seus objetivos, até conseguir descrever a rotina do dia anterior na seqüência temporal adequada. As crianças continuam motivadas por participar, e tentam fazê-lo de acordo com a regra estabelecida pela professora, no começo da atividade. Como é possível observar, cada criança fala na sua vez e a professora não precisa intervir em relação à regra estabelecida.</i></p> | |

No primeiro episódio, as ações e esforços da professora se orientaram para a apresentação da segunda atividade estruturada. No trecho 1, a professora lançou uma pergunta para o grupo, sobre as atividades realizadas no dia anterior, com o intuito de aproveitar as respostas para a apresentação do livro. A pergunta suscitou respostas diversificadas por parte das crianças, algumas delas fora das expectativas da professora. Diante disso, a professora continuou perguntando até chegar à resposta que lhe permitiria apresentar o texto e a atividade do dia.

A forma como a professora direcionou a apresentação da atividade, assim como suas interações com as crianças, indicaram sua orientação para cumprir fielmente o planejamento realizado por ela. Mesmo nos momentos em que as crianças mostraram sua motivação para falar sobre outras atividades (confeção de brinquedos com sucata, por exemplo) a professora aproveitou a resposta das crianças na direção estabelecida por ela, até conseguir descrever a rotina do dia anterior na seqüência temporal adequada, e apresentar a atividade estruturada.

Neste episódio, de forma geral, a professora se mostrou mais flexível em relação à participação das crianças. No entanto, não deixou de estabelecer regras para que essa

participação acontecesse de forma que não ‘atrapalhasse’ o andamento da atividade. Como aparece no protocolo de análise, a professora não selecionou *a priori* a criança que iria responder sua pergunta, nem delimitou que ela outorgaria a vez de cada uma falar. As crianças foram respondendo de acordo com suas lembranças sobre a rotina do dia anterior, e a professora foi aproveitando as respostas. A regra estabelecida em relação à participação foi ‘cada uma falar na sua vez’.

A regra anterior foi estabelecida, assimetricamente, pela professora e no marco de suas interações com as crianças, através de diferentes estratégias. No trecho 2, uma criança (M10) solicitou um espaço para falar e responder a pergunta lançada ao grupo. A intervenção da professora aconteceu no sentido de esclarecer que outra criança responderia a pergunta (“Não. É ele que vai contar.”), sem estabelecer outras possibilidades para a criança, que acabou desistindo de participar nesse momento da atividade. No trecho 3, uma criança (M8) transgrediu a regra estabelecida em relação à participação, respondendo a pergunta direcionada a outra criança (M4). Embora a resposta estivesse certa, a mesma não foi levada em conta pela professora, que interveio de forma enfática, metacomunicando sua desaprovação em relação à ação da criança. Além disso, a professora interpretou a ação dela como uma forma de ‘atrapalhar’, indicando que as participações fora da ordem estabelecida interferiam no andamento e sucesso da atividade.

A intervenção da professora com M8 indicou a ênfase que a professora deu à organização e disciplina, em detrimento de outras questões que podem ser importantes para as relações sociais entre as crianças da turma. Embora a regra ‘falar na sua vez’ possa estar relacionada com o respeito e cuidado com o outro, ela foi colocada no sentido de manter a disciplina, a organização e o sucesso da atividade, sem nenhuma alusão a motivos sociais. Por outro lado, a estratégia usada pela professora para intervir junto à criança, acabou colocando-la em evidência perante o grupo, podendo inibir sua motivação para participar da atividade, assim como canalizar as ações das crianças na direção esperada por ela. Como explicitamos no protocolo de análise, no trecho 3 as crianças tentaram se adequar às exigências e à regra estabelecida pela professora, respondendo ou falando na sua vez e de acordo com sua coordenação.

Episódio II – “Porque aqui não deixa”

ATIVIDADE: Leitura do livro selecionado para a atividade estruturada. A professora fica em pé e começa a leitura do livro. As crianças continuam sentadas na roda. Elas prestam atenção à atividade.

TEMPO: 8h17

| PROFESSORA – P3 | CRIANÇAS |
|---|---|
| <p>(1) 00:15 Leitura e interpretação da página 1. →P3: Continuando o livro! “E agora minha gente uma história eu vou contar. Uma história bem bonita, todo mundo vai gostar.” Da Anna Claudia e da Ana Raquel. Só que ontem, a gente viu o que a gente pode e hoje vamos ver o que a gente não pode. Então, vamos ver o que a gente não pode... “A gente não pode tomar remédio sozinho” F2, por que a gente não pode tomar remédio sozinho?</p> <p>P3: Muito bem! E outra coisa? Vamos lá... M8. Por que que não pode, M8?</p> <p>P3: Não, M8.</p> <p>P3: Fala M4.</p> <p>P3: Morre? De quê?</p> <p>P3: Ah! Se tomar bastante remédio. Não pode. Isso! O remédio pode curar e o remédio pode matar, se a criança tomar o remédio errado.</p> <p>A professora olha para M7 e pede para esperar com um gesto da mão. P3: Mocinho, de aqui a pouco você fala. Eu te chamo.</p> | <p>CrS: “...minha gente uma história eu vou contar. Uma história bem bonita, todo mundo vai gostar.”</p> <p>F2: Porque se não pode quebrar o vidro e pode... pode cortar o pé.</p> <p>M7 levanta a mão.</p> <p>M4: Porque...</p> <p>M8: Porque se não vai... para o médico e põe gesso no braço.</p> <p>M4: Se não morre.</p> <p>M4: Do remédio.</p> <p>M7 levanta a mão novamente.</p> |
| <p><i>Neste trecho da atividade, a professora estabeleceu a primeira regra relacionada com a participação das crianças: a vez de participar será outorgada por ela, a despeito da motivação das crianças.</i></p> <p><i>A regra foi estabelecida no marco das interações com as crianças (M4 e M7) que queriam participar, mesmo não sendo selecionadas no momento específico.</i></p> <p><i>As crianças se mostram motivadas e tentam participar a partir de suas vivências e conhecimentos. Por sua vez, a professora acolhe as respostas das crianças e tenta esclarecê-las quando necessário.</i></p> | |
| <p>(2) 00:17 Leitura e interpretação da página 2. P3: Vamos lá. A gente não pode “Trocar a comida por doces e biscoitos.” Por quê? M13.</p> | <p>M13: Porque dá dor de barriga.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>P3: Pode dar um problema de saúde. Por quê? Oh! M6.</p> <p>P3: Porque essas coisas aqui é para lanche e não para refeições... De comida, de arroz, feijão, verduras e legumes.</p> <p>A professora olha para M5.</p> <p>P3: Eu estou contando uma história e está participando quem eu estou chamando!</p> <p>A professora vai até M7 e tira o pedaço de tapete da mão dele.</p> <p>P3: Eu vi, vi. Chega para trás, M7. Vamos.</p> | <p>M6: Porque não está na hora de jantar.</p> <p>M5: <u>Eu gosto...</u></p> <p>M7 tem um pedaço de tapete na mão e está brincando com ele.</p> <p>M8: É o M7 que foi.</p> |
| <p><i>A professora intervém junto a M5, “Eu estou contando uma história e está participando quem eu estou chamando!”, posicionando-se de forma inflexível. Além disso, ela possivelmente perdeu a oportunidade de suscitar uma discussão mais ampla sobre a questão abordada: a fala de M5 indica que a colocação dele seria a favor dos doces e biscoitos.</i></p> <p><i>Ao interferir com M7, que brinca com um pedaço de tapete, a professora estabelece outra regra voltada para a disciplina, a ordem e o controle do comportamento das crianças: durante a atividade todos devem ficar atentos. Tanto a fala da professora (“Eu vi, vi. Chega para trás, M7. Vamos.”) como a forma que usou para tirar o pedaço de tapete da criança, acabam metacomunicando sua desaprovação em relação às ações de M7.</i></p> | |
| <p>(3) 00:17 Leitura e interpretação da página 3.</p> <p>P3: Vamos. “Apertar o irmãozinho, nem a irmãzinha...” Apertar como? Oh... M9... Não, M9 não tem irmão.</p> <p>P3: Não. Ele não tem irmão pequeno, não. Quem tem é M11. M11...</p> <p>P3: Não. Eu quero o M11. Por que a gente não pode, M11?</p> <p>P3: Justamente. Se pegar muito forte, pode machucar a criança, quebra o ossinho. Porque ela é muito fraquinha. Muito bem, M11! Parabéns! “A gente não pode ficar pedindo colo na rua toda hora.” Por quê?</p> <p>P3: Não. Cada um uma vez. M7.</p> <p>P3: Isso! Vocês não têm perninhas para andar?</p> | <p>M7: Tem.</p> <p>M14: <u>Eu tenho! Eu tenho! (Levantando o braço.)</u></p> <p>M5: <u>Eu também tenho.</u></p> <p>M11: Porque se pegar muito forte, quebra o braço.</p> <p>M4: <u>A mão também.</u></p> <p>M4: <u>Por...</u></p> <p>M7: Porque a mãe fica cansada.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>P3: Isso! Vamos continuar. Cada um de uma vez.</p> | <p>Algumas crianças respondem que sim com a cabeça.</p> <p>M5: E pode quebra a coluna da mamãe.</p> |
| <p><i>Neste trecho, várias crianças se mostram interessadas em participar, a partir de sua experiência pessoal. No entanto, essa motivação não foi levada em conta pela professora, que continua controlando a vez de cada criança participar, desde uma posição bastante autoritária. Frases como “Eu quero M11” indicam que a participação depende da vontade dela. Os motivos para não pedir colo na rua a toda hora, foram abordados desde uma perspectiva adulta e não a partir da autonomia crescente das crianças que, em função da idade, não precisam mais de colo. Além disso, a questão de não machucar o irmãozinho ou a irmãzinha podia ter sido abordada de forma mais abrangente e ampla, e desde uma perspectiva mais pró-social com base nas próprias experiências das crianças.</i></p> | |
| <p>(4) 00:20 Leitura e interpretação da página 4. P3: “A gente não pode puxar o rabo do cachorro, nem do gatinho.” Por quê? M12.</p> <p>P3: Eu quero M12. Cada um de uma vez.</p> <p>P3: Oh, M7! Que que eu falei!? É um de cada vez! Fala M12.</p> <p>P3: Machuca o animal. Você acha que você gostaria de alguém te apertar? Não, né? Então, o animal também não gosta.</p> | <p>M7: <u>Porque se não morde.</u></p> <p>M7: <u>Por que se não morde.</u></p> <p>M12: Porque machuca.</p> |
| <p><i>A intervenção da professora com M7, que insiste em participar, indicou seu desapontamento e desaprovação em relação às ações da criança. Elementos que foram metacomunicados através do tom da voz. A resposta da criança, que se refere à reação do animal caso seja machucado, não foi levada em conta, nem aproveitada com o intuito de suscitar uma discussão mais ampla. De forma geral, a questão abordada pelo livro não foi aproveitada no sentido de estabelecer uma discussão sobre o cuidado com os animais, em função de sua condição de seres vivos com os quais interagimos e convivemos. A professora fecha a interpretação dessa página tentando suscitar a empatia das crianças em relação aos animais. No entanto, ela não deixa as crianças responderem sua pergunta. Ela mesma responde e passa para a página seguinte.</i></p> | |
| <p>(5) 00:21 Leitura e interpretação da página 5. P3: “A gente não pode pegar o lanche do amigo se ele não deixar.” Por quê? M9.</p> <p>P3: Hum-hum... Porque primeiro, a gente tem que ser muito educado e pedir. ‘Amigo, você pode me dar um pedacinho de seu lanche?’ Sem falar não é bom. Não tem que pegar o lanche do amigo. Tem que ser educado.</p> <p>P3: Agora não! Você vai participar... “A gente não pode, M5, jogar o lanche no chão.” Por quê?</p> | <p>M9: Porque ele não deixou.</p> <p>M5: <u>Tem que...</u></p> <p>M5 fica em silêncio.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>P3: Agora é hora de você falar. Agora é a vez de M5.</p> <p>P3: Ah! Porque fica tudo sujo. E a gente pode ficar brincando com comida?</p> <p>P3: Não podemos.</p> <p>P3: Nem jogando.</p> | <p>M8 levanta o braço.</p> <p>M5: Porque fica tudo sujo.</p> <p>Crs: Não!</p> <p>M7: Nem jogando.</p> |
| <p><i>A questão abordada neste trecho também não foi aproveitada no sentido de estabelecer uma co-construção relativa a questões sociais e morais. Diante da resposta de M9, a professora começou dissertar sobre a questão, colocando suas próprias crenças e valores: pegar o lanche do amigo se ele não deixar não é ser educado, e é bom e necessário ter educação. Em função disso, podemos dizer que a questão foi abordada desde a perspectiva da polidez e não de motivos sociais e morais mais específicos. Uma vez que a questão abordada pelo texto faz parte do cotidiano das crianças, podia ser mais explorada a partir da experiência delas.</i></p> <p><i>Neste trecho chama a atenção a intervenção da professora com M5, que tenta participar burlando a regra estabelecida. Momentos depois de dizer para M5 que não é a vez dele participar, a professora o chama para interpretar um dos ‘não pode’ do texto. Diante do silêncio da criança, a professora especifica “Agora é a vez de você falar”, desde uma perspectiva bastante assimétrica e autoritária.</i></p> | |
| <p>(6) 00:23 Leitura e interpretação da página 6.</p> <p>P3: “A gente não pode comer meleca.” Por que, M14? É M14. Oh! M9, vai para trás...</p> <p>P3: Isso mesmo! As pessoas não podem ficar com catarro na boca.</p> <p>P3: O que M11?</p> <p>P3: Oh! Oh! Continuando... “A gente não pode jogar lixo no chão.” Por que, F3?</p> <p>P3: O chão vai ficar sujo. E a gente tem alguma empregada para ficar limpando?</p> <p>P3: E outra coisa. A educação da gente exige que a gente jogue o lixo aonde?</p> <p>P3: Na lixeira. Porque se jogar o lixo no chão, também, o que vai acontecer? Vai sujar o mundo. E o mundo vai ficar o quê? Vai ficar pobre, mais do que é. Sem dar o ar para a gente, para respirar. E sem dar alimento... Agora não, que eu quero continuar a história.</p> | <p><u>M4:</u> Eca!</p> <p>M14: Porque as pessoas não podem ficar com catarro na boca.</p> <p>M11 fala alguma coisa ininteligível.</p> <p><u>M11:</u> Porque é cheio de micróbios.</p> <p><u>M2:</u> Porque faz mal.</p> <p>F3: Porque fica sujo.</p> <p>Crs: Não!</p> <p>Crs: Na lixeira.</p> <p><u>M6:</u> O mundo vai ficar...</p> <p><u>M4:</u> E o mundo...</p> <p><u>M6:</u> Não vai dar alimento.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>A professora olha para M6. P3: Deixa eu continuar a história. Eu vou tirar! Estou falando!...</p> | |
| <p><i>No trecho 6, aparecem vários indicadores da assimetria na interação professora-criança e da ênfase na disciplina, na ordem e no controle do comportamento das crianças. Além de chamar a atenção de M9, que deve ficar em um espaço específico da roda, a professora interfere de forma autoritária e punitiva, com as crianças que queriam participar. Retirar a criança da atividade aparece como uma estratégia ou mecanismo para controlar suas ações na direção desejada. Estratégia que parece eficiente, uma vez que M6 não tenta burlar mais a regra de participação estabelecida pela professora, como pode ser observado no restante do protocolo.</i></p> <p><i>Vale ressaltar a atitude da professora em relação à fala de M11, assim como em relação às intervenções de outras crianças, que não foram levadas em conta. Ao mesmo tempo em que a professora solicita que M11 fale, ela não considera a fala da criança, passando imediatamente para a leitura do próximo 'não pode' do texto. Essa atitude vem ao encontro de suas orientações para objetivos, que aparecem na sua fala: "Agora não, que eu quero continuar a história".</i></p> <p><i>As questões abordadas pelo texto foram interpretadas pela professora, que acabou dissertando sobre as mesmas a partir de suas próprias crenças e valores. Essas questões não foram discutidas desde uma perspectiva social e moral, mas desde a perspectiva da polidez.</i></p> | |
| <p>(7) 00:26 Leitura e interpretação da página 7. P3: "A gente não pode... Oh! M4, puxar o cabelo das pessoas." Por quê? P3: Doe. Se ficar puxando... E a pessoa vai ficar careca, também. E é uma falta de educação. Como que vai ficar puxando, a toda hora, o cabelo da pessoa, do amiguinho? Não dá.</p> | <p>M4: Por cai e dói.</p> |
| <p><i>A página 7 do livro aborda uma questão importante em termos de moralidade e que faz parte do cotidiano das crianças pequenas, que costumam resolver seus conflitos interpessoais através do confronto físico. Mesmo assim, a questão não foi discutida sob a perspectiva da moralidade, de forma abrangente e a partir das experiências das crianças. A professora se limitou a transmitir suas próprias crenças e valores: não pode puxar o cabelo das pessoas porque doe e é uma falta de educação. Mais uma vez, uma questão relacionada com o cuidado e o respeito pelo outro foi abordada desde a perspectiva da polidez e descontextualizadas de questões morais.</i></p> | |
| <p>(8) 00:26 Leitura e interpretação da página 8. P3: "A gente não pode morder o amigo." Por que, F1? P3: Fica uma marca. P3: Não é cachorro, é gente. Muito bem, F1! Parabéns! É isso mesmo. Por que "a gente não pode empurrar e nem machucar o amigo?"... M8, você já falou. M7 também. M13. M13, por que a gente não pode empurrar e machucar o amigo? A professora senta em uma cadeira, no espaço da roda. P3: Além de doer, o que a pessoa faz?</p> | <p>F1: Porque se não fica uma marca. F1: Não é cachorro. M4: <u>Tia. Tia.</u> M13: A pessoa... Porque se não doe e também grita. M13: Grita.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>P3: Grita. E machuca, não é? E outra coisa: Você gostaria de alguém te empurrando, te jogando no chão e te batendo? Fala, M7.</p> <p>P3: Continuando. Deixa eu acabar a minha história. Depois, você conta a sua.</p> | <p>M7 levanta o dedo.</p> <p><u>M7: Quando eu estava em casa...</u></p> |
| <p><i>No trecho 8, também é abordada uma questão importante em termos de moralidade e que faz parte do cotidiano das crianças. A questão não foi discutida a partir das experiências das crianças, nem em função de motivos sociais e morais, como o cuidado com as pessoas. Como em trecho anterior, a professora tenta suscitar a empatia das crianças, perguntando se alguém gostaria de ser machucado. No entanto, ela não deixa as crianças responderem sua pergunta. Ela mesma responde e passa para a página seguinte.</i></p> <p><i>Ao mesmo tempo em que a professora solicita a participação de M7, que pediu a palavra, não leva em conta a fala da criança, passando para a próxima página do livro e indicando sua orientação: acabar a história.</i></p> | |
| <p>(9) 00:28 Leitura e interpretação da página 9.</p> <p>P3: “A gente não pode pedir as coisas gritando ou chorando.” Assim: ‘Ai! Ai! Mamãe me dá isso aí!’ ou ‘Eu não agüento, eu quero agora’. Pode fazer isso?</p> <p>A professora olha para M5, sentado de seu lado. Ela abaixa a cabeça, ficando quase à altura dele, e fala.</p> <p>P3: Sua mãe me contou que você faz isso. Por que, M5? Por que a gente não pode pedir as coisas gritando ou chorando? ...</p> <p>P3: Deixem ele responder. Eu queria chegar nessa parte. Por que, M5?</p> <p>P3: Deixem ele responder. Ele, agora, vai pensar e vai falar porque que a gente não pode fazer esse tipo de coisa.</p> <p>P3: Não. Deixa ele responder. Ele está pensando.</p> <p>P3: Por quê? Responde.</p> <p>P3: Depois você me responde?</p> <p>P3: Fala para ele, F3. Por que que não pode?</p> <p>P3: Fala para ele, M6. Por que que não pode?</p> | <p>Crs: Não.</p> <p><u>M4: Nada a ver.</u></p> <p>M5 fica em silêncio, com a boca apertada, olhando para os colegas.</p> <p><u>M10: Porque...</u></p> <p><u>M8: Porque é bonito.</u></p> <p>M5 continua em silêncio.</p> <p><u>M13: Eu sei...</u></p> <p>M5 fala algo ininteligível, abaixa a cabeça e coloca as mãos na frente do rosto.</p> <p>M5 fica em silêncio, com a cabeça baixa.</p> <p>M5 fica em silêncio.</p> <p>M5 continua em silêncio.</p> <p>F3 fica em silêncio, também com a cabeça baixa.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>P3: Fala para ele, M4. Por que que não pode?</p> <p>P3: Por isso! Eu falei por que as crianças não podem pedir as coisas, assim, gritando. Fala, M12.</p> <p>P3: Por que, M6?</p> <p>P3: Por que, F1?</p> <p>P3: Não é ser educado! Você precisa... Todo mundo tem o quê? (Assinalando os ouvidos.)</p> <p>P3: Ouvidos! Você precisa gritar com alguém para ele ouvir? Não! Você tem que falar baixo, ser educado. Não precisa ter gritos. Não precisa gritar. Espera aí, que tem mais. “A gente na pode gritar quando não quer fazer alguma coisa.” Você tem que falar por que você não quer fazer. Não é assim: ‘não quero porque não’. Isso é justificativa?</p> <p>P3: Não, é falar as coisas direito. Então, tem que saber.</p> | <p>M6 fica em silêncio. F1, M7 e M8 levantam os braços.</p> <p>M4: Porque ele acha muito legal o brinquedo. M12: Eu tia.</p> <p>M12: Porque a mãe não deixa.</p> <p>M6: Porque a mãe dá uma surra.</p> <p>F1: Porque... não é ser educado.</p> <p>Crs: Ouvidos.</p> <p>Crs: Não. M12: Não é falar...</p> |
| <p><i>A professora coloca em evidencia, perante os colegas e de forma negativa, uma criança da turma (M5). Ao perguntar diretamente para a criança e insistir na resposta, a professora indica sua desaprovação em relação às ações da criança. Além disso, a fala da professora “Eu queria chegar nessa parte” indica que a ação dela foi proposital.</i></p> <p><i>M5 mostrou-se bastante constrangido em relação à situação. Ele se manteve com a cabeça baixa, colocou as mãos na frente do rosto e se recusou a responder. Mesmo diante das mostras de constrangimento da criança, a professora continuou insistindo na resposta e na exposição de M5. Uma vez que ele não respondeu, a professora solicitou que o grupo respondesse para ele. Algumas crianças se mostraram solidárias com M5 e permaneceram em silêncio. Outras responderam enfatizando a assimetria característica da interação adulto-criança, e indicando que a regra apresentada parte da perspectiva e das necessidades do adulto e não necessariamente da perspectiva e necessidades da criança.</i></p> <p><i>As respostas das crianças (“Porque ele acha muito legal o brinquedo”, “Porque a mãe não deixa”, “Porque a mãe dá uma surra”) indicam pouco entendimento das regras quando colocadas desde a perspectiva adulta.</i></p> <p><i>A partir da resposta de F1 (“... não é ser educado”), a professora interpreta a regra desde a perspectiva da polidez, sem abordar questões relativas à moralidade.</i></p> | |
| <p>(10) 00:33 Leitura e interpretação da página 10.</p> <p>P3: Vamos lá. Por que não pode “subir na janela?”</p> <p>P3: Porque cai. E pode acontecer o quê?</p> <p>P3: Pode acontecer um acidente e machucar. Pode acontecer um acidente grave e quebrar um osso, um</p> | <p>Crs: Porque cai.</p> <p>Crs: Machucar</p> |

| | |
|---|--|
| <p>braço, uma perna. Por que que não pode “desenhar nas paredes da casa, nem da escola”, M5! (Olhando para M5.)</p> <p>P3: Não!! (Olhando para M11 com expressão muito séria e franzindo a testa.)</p> <p>P3: Não! Não é isso, não! Por que que não pode ficar desenhando na parede de casa e da escola? Por quê?</p> <p>P3: Ah! Isso, F1! Porque vai ficar muito feio.</p> <p>P3: É! Os outros chegam aí... Né, M5? E está tudo riscado, como ontem. Você foi apagar, não foi? Então, não está certo. Isso não está certo. Então, o M11 está percebendo, agora, que as coisas não estão certas.</p> <p>P3: É! O M5, desculpa. (Pedindo desculpas para M11, por ter errado de nome).</p> | <p>M10: <u>E a bochecha...</u></p> <p>M5 fica em silêncio e olha para a professora e para a câmera de vídeo.</p> <p>M11: Porque aqui não deixa.</p> <p>M13: Porque a mamãe briga.</p> <p>F1: Fica feio.</p> <p>F1: Fica muito feio!</p> <p>M5 está em silêncio, com uma expressão bastante séria e olhando para a professora, para as outras crianças e para o chão.</p> <p>M11: O M5!</p> |
| <p><i>No trecho 10, M5 foi colocado novamente em evidência de forma negativa perante o grupo. A professora aproveitou uma das questões colocadas pelo texto para re-lembrar um acontecido, que envolvia a criança. No dia anterior, M5 tinha riscado uma parede da escola, que limpou com o intuito de reparar as conseqüências de sua transgressão. Uma vez que a reparação já tinha acontecido, e ela é uma estratégia importante para o desenvolvimento moral da criança em função de sua reciprocidade em relação à transgressão, a exposição da criança (estratégia da vergonha) era completamente desnecessária no marco da atividade. Além disso, a criança tinha sido exposta momentos antes e dava sinais de constrangimento. Diante da resposta de M11 (“Porque aqui não deixa.”), a professora interveio metacomunicando seu desapontamento e desaprovação, através do tom da voz e da expressão do rosto. A resposta da criança enfatiza a assimetria característica da interação adulto-criança, e indica pouco entendimento das regras quando colocadas desde uma perspectiva adulta.</i></p> | |
| <p>(11)00:36 Leitura e interpretação da página 11.</p> <p>P3: “A gente não pode gritar assim: Me dá, eu quero agora!” Será que as pessoas, quando vão atender você, elas podem atender agora?</p> <p>P3: Não! A tia, aqui na sala... Eu vou dar um exemplo da tia K. (ela mesma). Aqui na sala, eu não vou no lugar de cada um para ajudar? Mas tem que ser agora?</p> <p>P3: Não. Você tem que ter a paciência e não ser egoísta. Esperar a tia ajudar o amigo, para depois ajudar você. É igual em casa. A mamãe... Às vezes, a mamãe está fazendo uma coisa séria e você fica: ‘mamãe, mamãe eu quero agora!’ Está certo?</p> | <p>M8: Não!</p> <p>Crs: Não!</p> <p>Crs: Não!</p> |

| | |
|--|--|
| <p>P3: Não! A mamãe vai fazer, mas tem que esperar um momentinho, tá?</p> <p>P3: Às vezes, ela está tomando banho. Não tem como a pessoa parar.</p> <p>P3: Lógico! Agora... Cruza as pernas, F3. Não é assim que a gente funciona, não é assim! Não é dessa maneira! A gente não pode... Então, um monte de coisas que a gente não pode fazer.</p> | <p>F1: Às vezes, quando a mamãe demora, eu tenho que ficar esperando. Mamãe anda!</p> <p>M4: Às vezes, ela está fazendo as coisas. F3 esticou as pernas.</p> <p>F3 senta com as pernas cruzadas.</p> |
| <p><i>A questão abordada no último trecho foi explicada pela professora desde a perspectiva adulta e não desde a perspectiva e a experiência das crianças.</i></p> <p><i>A intervenção com F3, que esticou as pernas, indica a ênfase dada na disciplina e no controle do comportamento das crianças, que devem manter uma postura corporal determinada no espaço da roda e no contexto da atividade. O tom da voz e a fala da professora indicaram sua desaprovação em relação à postura corporal da criança, que tentou se adequar às regras e exigências da professora.</i></p> | |

No segundo episódio, as ações e esforços da professora se orientaram para a interpretação do texto por parte das crianças. A partir da regra estabelecida em relação à participação das crianças, a professora centralizou em torno de si a oportunidade de responder e interpretar o texto lido. Embora as crianças estivessem motivadas para participar, a professora comunicou e metacomunicou, através de vários indicadores, que só era possível participar nos momentos estabelecidos por ela. Um dos indicadores mais usados foi não levar em conta a fala das crianças às quais ela não tinha perguntado em um momento específico, conforme destacamos no protocolo de registro e análise. Em alguns momentos do episódio, a professora solicitou diretamente que as crianças não participassem, pois ela já tinha selecionado outra criança para interpretar o texto. No trecho 1, essa intervenção aconteceu com duas crianças (M4 e M7). No entanto, a professora estabeleceu outras possibilidades para que essas crianças participassem, sempre sob seu direcionamento e de acordo com suas orientações para objetivos. Já nos trechos 2 e 4, a professora interveio com outras crianças (M5 e M7), re-lembrando diretamente a regra estabelecida por ela e metacomunicando sua desaprovação em relação às ações das crianças: “Eu estou contando uma história e está participando quem eu estou chamando!”, “Que que eu falei!? É um de cada vez!”.

Além de comunicar e metacomunicar a regra de participação estabelecida, a professora usou outras estratégias para validá-la. No trecho 6, várias crianças (M4, M11, F2 e M6) fizeram comentários sobre o texto, transgredindo a regra de participação. Diante disso e da insistência de M6 para participar, a professora deixou claro que uma nova transgressão da regra teria como consequência a exclusão das crianças da atividade: “Eu vou tirar! Estou falando!”. A estratégia usada, por um lado, é uma sanção que não se sustenta na sua reciprocidade com a regra transgredida e acaba reforçando a assimetria na interação adulto-criança, assim como a visão heterônoma da regra, por parte das crianças. Por outro lado, indicou a atitude punitiva e inflexível da professora em relação às regras estabelecidas. Uma vez que a regra de participação não estava de acordo com as necessidades e motivação das crianças, a professora podia ter negociado com o grupo a modificação da mesma.

Dessa forma, a professora tentou consolidar e validar, ao longo do episódio, uma regra que restringiu a participação das crianças e a possibilidade de discutir os temas abordados a partir das opiniões e experiências delas.

O direcionamento e controle exercido, por parte da professora, em relação à participação indicaram a ênfase que ela deu a ordem e a disciplina. Aspectos que acabaram prevalecendo em relação à necessidade e motivação das crianças para participar e sugerir respostas, e em relação aos objetivos solicitados. Além disso, ao centralizar em torno de si a oportunidade de participar, a professora restringiu as interações criança-criança. Como podemos observar no protocolo, as crianças não tiveram a possibilidade de interagir, trocando idéias e discutindo sobre o texto e os temas por ele abordados.

Outro elemento que indicou a ênfase na ordem e na disciplina foi o controle exercido em relação às ações das crianças e a sua postura corporal no espaço da roda e durante a atividade. Várias interferências da professora aconteceram no sentido de estabelecer e re-lembrar que era necessário prestar atenção na atividade e manter uma postura adequada para a ocasião. Podemos encontrar um exemplo dessa questão no trecho 11, no qual a professora interveio junto a uma criança (F3), que esticou as pernas. A fala da professora (“Cruza as pernas, F3. Não é assim que a gente funciona, não é assim! Não é dessa maneira!”) foi enfática e indicou sua desaprovação em relação às ações da criança, além de inflexibilidade em relação às regras e diante das necessidades dela. Uma vez que o grupo tinha mais de 33 minutos na roda, era compreensível que as crianças sentissem a necessidade de mudar a posição do corpo.

Além das questões anteriores, chama a atenção o esforço da professora por interpretar o texto a partir dos valores e crenças que ela considerou pertinentes. Em alguns trechos do episódio (trechos 1, 6 e 10), é possível observar comentários das crianças que não foram levados em conta, uma vez que não se adequaram às regras apresentadas no livro, ou às interpretações da professora. Em outros momentos, a professora aproveitou as regras apresentadas no texto para dissertar sobre as mesmas e transmitir unidirecionalmente seus próprios valores e crenças, restando para as crianças a possibilidade de uma interpretação passiva.

Podemos encontrar exemplos da questão anterior na maioria dos trechos do episódio (trechos 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11). No trecho 6, as questões abordadas pelo texto foram interpretadas pela professora, que acabou dissertando sobre as mesmas a partir de suas próprias crenças e valores, sem a participação efetiva das crianças, que mostraram seu interesse de várias maneiras. Como colocamos no protocolo, no trecho 7 foi abordada uma questão importante em termos de moralidade. Questão que faz parte do cotidiano das crianças pequenas, que costumam resolver seus conflitos interpessoais através do confronto físico. Mesmo assim, a questão não foi discutida de forma abrangente e a partir das experiências das crianças. A professora se limitou a transmitir suas próprias crenças e valores: não pode puxar o cabelo das pessoas porque doe e é uma falta de educação. Nesse trecho, assim como em outros, uma questão relacionada com o cuidado e o respeito pelo outro foi abordada desde a perspectiva da polidez e descontextualizadas de questões morais.

Além de dissertar sobre as regras apresentadas pelo livro, a professora usou outras estratégias para transmitir valores e crenças sócio-morais, relacionadas ao cumprimento das regras estabelecidas. Uma das estratégias usadas foi a sanção em função da transgressão das regras, como colocamos anteriormente. No trecho 6, a professora indicou que o não cumprimento das regras de participação teria como consequência a exclusão das crianças da atividade. Dessa forma, a professora ressaltou a importância de seguir as regras ao pé da letra, mesmo quando essas regras não levam em conta as necessidades e interesses dos participantes da situação. Nesse caso específico, a estratégia usada pela professora pode acabar apresentando um conceito de regra desprovido de sua funcionalidade social.

Outras estratégias, usadas pela professora ao intervir junto às crianças, podem ser significativas para o desenvolvimento moral. Nos trechos 9 e 10, a professora interveio com uma criança (M5), em função dela ter transgredido determinadas regras em outros contextos. O mecanismo da vergonha, que se baseia na exposição dos erros da criança

perante si mesma e os outros, é apontado por vários autores (e.g. La Taille, 2004; Rogoff, 2005) como um mecanismo importante para o desenvolvimento da moralidade. No entanto, os autores mencionados enfatizam a importância de considerar os efeitos negativos da exposição da criança perante os outros. Como analisamos no protocolo, a criança repreendida deu mostras visíveis de constrangimento. Além disso, no trecho 10, a estratégia usada se mostrou desnecessária, uma vez que a criança já tinha reparado as conseqüências de sua transgressão no momento oportuno.

Como sublinhamos nos trechos 9 e 10, as respostas das crianças diante da interferência com M5 denotaram pouco entendimento das regras, o que pode acontecer quando as regras são colocadas sem a participação ativa das crianças (DeVries e Zan, 1998). De acordo com M11, M5 não podia riscar as paredes da escola porque na instituição não deixam. A resposta da criança indicou, que no contexto estudado, é possível que as regras sejam colocadas de forma assimétrica e desde a perspectiva adulta. Questão fundamental para nosso estudo.

A maioria das questões lidas e interpretadas no episódio está relacionada à moralidade. Muitos dos ‘não pode’ interpretados se referem a regras que têm como base questões sócio-morais relacionadas com o respeito pelo outro. No entanto, essas regras foram apresentadas e interpretadas de forma desconexa de seus motivos morais e sociais, como analisamos anteriormente.

De forma geral, este episódio apresentou padrões de interação semelhantes com os apresentados na primeira atividade estruturada. Nos dois episódios relativos à apresentação e interpretação das regras, chamam a atenção o direcionamento e controle excessivo da atividade e do comportamento das crianças, a restrição das interações criança-criança e a canalização das interpretações do texto em uma direção determinada. Todos esses elementos restringiram a possibilidade de estabelecer uma discussão, entendida como co-construção das crenças e valores relacionados às regras, normas e limites que foram apresentados para as crianças. Sendo assim, não se estabeleceu uma discussão sobre questões relativas à moralidade, como solicitado antes da realização da atividade.

Episódio III – “Uma idéia boa!”

| | |
|---|-----------------|
| <p>ATIVIDADE: Apresentação da atividade de desenho a partir do livro. As crianças continuam sentadas na roda. A professora está sentada em uma cadeira, também no espaço da roda. Ela explica e organiza a atividade de desenho sobre o livro. As crianças prestam atenção às orientações da professora.</p> <p>TEMPO: 8h39</p> | |
| PROFESSORA – P3 | CRIANÇAS |

| | |
|--|---|
| <p>(1) 00:38 P3: Ontem, nós fizemos uma dramatização. Hoje, não vamos fazer uma dramatização.</p> <p>P3: Não! Registrar, a gente tem que registrar! Mas, nós vamos fazer hoje juntos. Sabe como? Nós vamos fazer para a tia A. um painel. Viu tia A.? Que ela vai deixar lá para as pessoas verem. O que é um painel? A tia K. não faz... Também a tia S. e a tia R. Não fazem um cartaz e colocam lá fora? Para o papai e a mamãe? Por favor! Por favor! (Solicitando silêncio e atenção.) Então, a tia K. vai esticar um papel no chão, comprido. Nós vamos, juntos, escrever uma frase. Eu vou pegar um aluno para representar todo mundo e escrever essa frase lá encima. E todo mundo vai desenhar neste painel, para a tia A. E vamos pintar esse painel com caneta grande. O contorno com caneta grande e dentro com giz de cera. Vamos fazer um painel bonito para a tia A. Combinado?</p> | <p>M8: Desenho!?! Tem que desenhar isso!?</p> <p>M8 abaixa a cabeça e fica muito sério.</p> <p>As crianças se mexem, brincam com o tapete, olham para os lados. Algumas começam conversar.</p> <p>F2 e M12 levantam os braços e começam pular no lugar, com entusiasmo. M6 bate palmas. O restante das crianças continua se mexendo e olhando para os lados.</p> |
| <p><i>M8 mostra sua insatisfação em relação à atividade proposta pela professora. Além disso, as crianças dão mostras de desinteresse e distração, conversando, brincando e se mexendo no lugar. Diante da situação, a professora esclarece que a atividade precisa ser realizada conforme planejado por ela: “Não! Registrar, a gente tem que registrar!”. Para engajar as crianças na atividade, a professora sugere usar material diferente (caneta grande e giz de cera), o que anima algumas crianças.</i></p> | |
| <p>(2) 00:41 P3: Não! Nós vamos fazer... Você pode fazer, M7, o coração, mas primeiro, nós vamos fazer o que a gente não pode. Cada um vai escolher agora uma coisa e vai desenhar. Pode escolher e falar para a tia K. Oh! Boca fechada e pensando. Vamos lá. O que M12 pode fazer, para a tia A., nesse painel?</p> <p>P3: É o M12. Agora é hora de falar, invés de estar gritando.</p> | <p>→M7: Eu vou fazer um coração.</p> <p>Algumas crianças conversam. M12 conversa em um tom mais alto com alguém perto dele. A fala dele é ininteligível.</p> <p>M6: O M12?</p> <p>M12 fica em silêncio.</p> |
| <p><i>Como no trecho anterior, uma das crianças (M7) mostra desinteresse em relação à atividade proposta, indicando que deseja desenhar outra coisa. A professora, ao mesmo tempo em que tenta incluir o interesse da criança, enfatiza que a atividade precisa seguir os parâmetros e os objetivos estabelecidos por ela. Primeiro vão desenhar sobre o livro, depois cada um pode desenhar uma coisa diferente.</i></p> <p><i>A professora, através de sua fala e da intervenção com M12, relembra para as crianças as regras da atividade: ficar em silêncio e falar no momento estabelecido.</i></p> | |
| <p>(3) 00:43 →P3: O que que pode ser feito, M6? O que você vai fazer? A gente viu um monte de coisas que a gente não pode fazer. Oh! Tomar remédio sozinho, comer doces e biscoitos na hora errada, apertar o</p> | <p>As crianças continuam se mexendo no lugar.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>irmãozinho, ficar pedindo colo na rua, puxar o rabo do cachorro e do gatinho, pegar o lanche do amigo sem ele deixar, jogar lixo no chão, jogar lanche no chão, comer meleca...</p> <p>A professora faz um gesto com a mão, pedindo para esperar.</p> <p>P3: Pêra aí! Puxar o cabelo das pessoas, morder o amigo, empurrar o amigo para machucar, pedir as coisas gritando, gritar com as pessoas, subir na janela, desenhar as paredes da escola e da casa, gritar. Tem um monte de coisas. Qual que você vai desenhar?</p> <p>P3: Escolhe uma, M6.</p> <p>P3: Não. Então, só puxar o rabo do gato.</p> <p>P3: Então, apertar a mão do neném.</p> | <p>M8: <u>Tia! Tia!</u> M4: <u>Oh, tia! Tia!</u></p> <p>M6: O M12?</p> <p>M5: <u>Duas!?</u> M6: Não puxar a mão do neném e não puxar o rabo o gatinho.</p> <p>M8: <u>Ah, não! Desenhar!</u> M6: Apertar a mão do neném.</p> |
| <p><i>A professora continua centrada em seus objetivos e não leva em conta as mostras de desinteresse das crianças, que parecem dispersas. Nesse contexto, ela não abre espaço para a participação das crianças (M8 e M4), que estão solicitando a palavra. M8 reclama novamente da atividade. Reclamação que não é considerada, nem discutida com a criança.</i></p> | |
| <p>(4) 00:46 P3: Vai M12.</p> <p>P3: Oh! Lixo no chão, o M12. M11?</p> <p>P3: É melhor você pensar. M4?</p> <p>P3: Puxar o rabo do gato. M11?</p> <p>P3: Empurrar o amigo para machucar. Muito bem!</p> | <p>M12: Não jogar lixo no chão.</p> <p>M11 fica em silêncio e baixa a cabeça.</p> <p>M4: Puxar o rabo do gato.</p> <p>M11: Empurrar o amigo para machucar.</p> |
| <p><i>A professora começa perguntar para as crianças sobre o que elas vão desenhar, sem deixar opção de escolha sobre a possibilidade de participar ou não na atividade de desenho. As crianças acatam a orientação da professora e começam escolher um tema para o desenho. Ao mesmo tempo, ela tenta imprimir um ritmo mais rápido à apresentação e organização da atividade, talvez em função do conflito entre suas orientações e as orientações das crianças.</i></p> | |
| <p>(5) 00:47 P3: M10?</p> <p>P3: Ah! É porque ele foi no mar. E está certo. Não pode entrar dentro do mar sem uma pessoa, porque você afunda e afoga. Tá certo.</p> | <p>M10: Não pode entrar no mar sozinho... para dentro do mar porque se afoga.</p> |
| <p><i>Neste trecho, é interessante a atitude da professora em relação à escolha de M10. A criança</i></p> | |

seleciona um tema não abordado pelo texto, mas que faz sentido para ela, em função de sua experiência pessoal. A professora se mostra flexível e esclarece a escolha de M10 para o restante do grupo.

| | |
|---|---|
| <p>(6) 00:48 P3: Então, agora M9. M9, o que você vai fazer?</p> <p>P3: Não. Eu sei... Isso também não está certo. Mas qual você vai desenhar do livro?</p> <p>P3: Na janela. F3?</p> <p>P3: Já tem. F1! Vai pensando, que eu volto. (Falando com F3.)</p> <p>P3: É. Não pode jamais. Mas escolhe outra coisa do livro. Pode ser outra coisa. Lembrou? (Falando novamente com F3.)</p> <p>P3: Tomar remédio sozinho.</p> | <p>M9: Não pode... Não pode empurrar da janela.</p> <p>M9: Não pode subir na janela.</p> <p>F3: Olhar pela janela.</p> <p>F1: Não bater na mamãe. F3 levanta o dedo.</p> <p>F3: Tomar remédio sozinho.</p> |
|---|---|

Em função da atitude da professora no trecho 5, as crianças começam escolher situações a partir de suas vivências e que fazem sentido para elas. Diante disso, a professora volta a se colocar de forma inflexível e estabelece que todas devem selecionar uma situação do livro lido. A escolha de M9 pode estar relacionada com um caso policial (o caso Isabela, em que a criança foi jogada pela janela) que estava passando na mídia na época da pesquisa. A professora, ao invés de explorar a questão com as crianças sendo uma situação real sobre a qual as crianças podem opinar e discutir, limita-se a esclarecer que M9 deve selecionar algo explícito no texto. F1 também trouxe uma questão que podia servir como ponto de partida para uma discussão. No entanto, a interferência da professora estava totalmente amarrada ao livro.

| | |
|--|---|
| <p>(7) 00:50 P3: F2! Depois eu volto para F1.</p> <p>P3: Ah! Tá certo. M7!</p> <p>P3: Tá! M13!</p> <p>P3: Ah! Tem que não pode ficar pedindo colo.</p> <p>P3: Tá certo. E F1?</p> <p>P3: No meio da rua. Tá bom.</p> | <p>F2: Eu vou fazer que não pode pegar a comida dos outros. M7 levanta o dedo.</p> <p>M7: Que não pode pegar a comida dos outros.</p> <p>M13: Não sei.</p> <p>M13 faz um gesto afirmativo com a cabeça.</p> <p>F1: Não pode ficar pedindo o colo da mamãe no meio da rua.</p> |
|--|---|

Se nos trechos anteriores a professora estabelece que as crianças não podiam selecionar o mesmo tema, neste ela abandona essa orientação. Alguns dos temas precisam de bastante elaboração e recursos gráficos para seu registro, e também não há temas suficientes para todas as crianças

| | |
|---|---|
| <p><i>escolherem um diferente. Ao intervir com M13, a professora acaba direcionando a escolha da criança, que se limita a concordar com o sugerido.</i></p> | |
| <p>(8) 00:53 →P3: E que frase a gente pode fazer. Uma frase bem interessante para a gente pôr no papel. Para a gente deixar, bem lindo, no papel. Não, não é hora de deitar! Deitar é para casa! Senta e cruza as pernas, por favor! Que frase a gente pode pôr no papel? Vamos gente!</p> <p>P3: Não fazer coisas feias!?</p> | <p>M5 estica as pernas.</p> <p>M5 cruza as pernas.</p> <p>Algumas crianças se mexem e falam baixo.</p> <p>M5: <u>Eu te amo.</u></p> <p>M6: <u>Não responder à mamãe.</u></p> <p>F3: Não fazer coisas feias.</p> |
| <p><i>A professora intervém junto a M5, indicando que é necessário manter uma postura corporal determinada e adequada no marco da roda e da atividade. O tom da voz e a maneira de interferir revelam a desaprovação e o desapontamento dela. M5 segue as orientações e regras estabelecidas, e tenta participar da atividade mostrando seu comprometimento com a mesma e com a professora. As crianças dão várias sugestões para o título do painel. Algumas delas não são levadas em conta, uma vez que não se relacionam com o tema do livro. Diante da sugestão de F3, a professora mostra estranhamento, mas não se dispõe a conversar com a criança sobre o fato dela catalogar as questões abordadas como ‘coisas feias’, sendo essa uma frase geralmente usada pelos adultos.</i></p> | |
| <p>(9) 00:56 P3: A tia vai pegar um papel bem grande, e eu quero saber o que nós podemos colocar encima desse papel para fazer o painel.</p> <p>P3: M5, pensa para falar. Senta bem, no lugar.</p> <p>P3: Você pode fazer seu coração. Eu quero o que a gente pode escrever lá encima. Uma idéia boa!</p> <p>P3: Isso! Mas o que a gente pode escrever lá encima.</p> <p>P3: Isso! A gente não pode...</p> <p>P3: A gente está falando do que a gente não pode fazer. Então, a gente pode escrever isso lá encima: O que a gente não pode fazer. F3, você vai escrever para mim, lá encima. Eu vou pegar o papel. Combinado? Cochichando bem baixinho. (Orientando as crianças sobre a forma de falar, uma vez que ela vai sair da sala.) A professora sai da sala para pegar o papel.</p> | <p>M5: Eu te amo.</p> <p>M7: Um coração.</p> <p>M12: As coisas que a gente faz.</p> <p>F3: Tomar remédio sozinho.</p> <p>Crs: Tomar remédio sozinho.</p> <p>As crianças começam falar e se mexer, indo de um lugar para outro da sala. Nesse momento não é possível diferenciar as falas das crianças, pois todas conversam.</p> |
| <p><i>P3 continua perguntando sobre a frase que será escrita no painel. As crianças, novamente, dão sugestões que não estão relacionadas com os temas abordados (M5 e M7). A professora interfere</i></p> | |

indicando a inadequação das sugestões e vai canalizando as respostas das crianças até chegar ao título do livro, “A gente não pode”. Fica bem claro que a “idéia boa” sobre o título já estava definida, antes, por ela. Nesse contexto, a possibilidade de escolha e participação efetiva das crianças não existe.

No momento em que a professora sai da sala, as interações entre as crianças aumentam consideravelmente. Elas também aproveitam a saída da figura de autoridade para se mexer pelo espaço e mudar a postura corporal, que até o momento foi controlada em função da atividade.

É importante ressaltar que a professora, antes de sair, orienta as crianças ‘cochichar bem baixinho’, na tentativa de manter o comportamento delas dentro de determinados padrões, após sua saída.

O terceiro episódio esteve marcado por duas questões relevantes. Por um lado, mais uma vez se estabeleceu um conflito entre as orientações para objetivo da professora e o interesse e necessidade de algumas crianças. Por outro, a professora manteve o controle da atividade, direcionando até as ‘escolhas’ das crianças em relação ao que iam desenhar.

Logo no início, algumas crianças deram mostras de desapontamento em relação à atividade de desenho, assim como mostras de desinteresse e cansaço. M8 reclamou do desenho, várias crianças conversavam, brincavam e se mexiam no lugar, sem prestar atenção à organização da atividade. Mesmo com todas essas demonstrações de falta de motivação, a professora esclareceu que precisavam realizar a atividade de ‘registro’, segundo seu planejamento. Ao longo do episódio as mostras de desinteresse se repetiram, mas não foram consideradas.

Como em episódios anteriores, a professora direcionou a participação das crianças, assim como as escolhas realizadas por elas para o desenho. O direcionamento e controle exercido em relação à participação das crianças indicaram a ênfase que ela deu a ordem e a disciplina, aspectos que, mais uma vez, prevaleceram, também, nesta parte da atividade. As crianças não tiveram a possibilidade de participar de forma efetiva, nem de fazer escolhas relacionadas com suas vivências pessoais, que poderiam estar de acordo com os temas abordados pelo texto. Como apontamos no protocolo de análise, a professora estabeleceu como regra da atividade, que cada criança deveria desenhar sobre uma regra do livro, flexibilizando essa orientação somente em relação a uma criança da turma. Uma vez que algumas crianças indicaram seu interesse por desenhar outros assuntos diferentes do livro, mas também relacionados às questões abordadas, a regra da atividade se tornou mais flexível, de forma a incluí-las na organização do desenho. Além disso, as questões trazidas pelas crianças a partir de suas vivências podiam servir como ponto de partida para

discussões sobre temas relacionados à moralidade, que era o objetivo principal da atividade.

Como sublinhamos no protocolo de análise (trecho 9), as interferências da professora em relação ao título do painel indicaram total canalização. Embora a professora solicitasse as sugestões das crianças sobre o que seria “uma idéia boa”, ela mesma é que definiu o título do painel, a partir do título do texto. Esse trecho explicita bem como a possibilidade de escolha e participação efetiva das crianças foi bastante restrita.

Ao longo do episódio, as regras para a realização da atividade foram estabelecidas e relembradas de forma assimétrica pela professora, sem levar em conta os interesses e necessidades das crianças. As regras eram sempre relacionadas à ordem, disciplina e organização da atividade. Como em episódios anteriores, as crianças buscaram se adequar às exigências e às regras estabelecidas pela professora.

Episódio IV – “Cada um faz o seu”

| <p>ATIVIDADE: Atividade de desenho a partir do livro. As crianças, que estavam sentadas na roda, formam pequenos grupos para a realização do desenho. Os grupos atendem as orientações da professora, que aproveita a proximidade das crianças para organizá-las em grupos de 3 ou 4 participantes. A professora se movimenta o tempo todo pela sala, organizando a atividade.</p> <p>TEMPO: 9h02</p> | |
|--|--|
| PROFESSORA – P3 | CRIANÇAS |
| <p>(1) 01:01 A professora entra na sala. P3: Olha, a tia estava olhando lá e não tem aquele papel pardo comprido. Então, a gente vai desenhar em cartolina. Viu tia A.? Depois a gente emenda para ti. (Falando com a pesquisadora.) P3: Vamos juntar para fazer o desenho. A professora distribui as cartolinas, formando pequenos grupos de 3 ou 4 crianças. Com um lápis, divide cada cartolina de forma que cada criança tenha um espaço para desenhar.</p> | <p>As crianças se organizam ao redor das cartolinas e conversam, esperando o material para desenhar.</p> |
| <p><i>A divisão realizada pela professora na cartolina indica para as crianças que o desenho deve ser individual, apesar das crianças estarem organizadas em pequenos grupos, e 3 ou 4 delas compartilharem o mesmo material e suporte gráfico. A atividade de desenho que podia ser coletiva, abrindo o espaço para as interações entre as crianças e a co-construção sobre os temas abordados, estrutura-se de uma forma individual, restringindo as interações criança-criança.</i></p> | |
| <p>(2) 01:05 P3: Psiu! Vamos pensar! A tia já fez divisões para cada um desenhar e não brigar. F3, você escreve aqui a frase: A gente não pode... A professora começa distribuir o material para desenhar. P3: Vamos lá. Vou dar um lápis para cada um. Vou dar borracha. Vou colocar giz de cera. Vou colocar canetinha.</p> | <p>→As crianças continuam conversando.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>P3: Quem quiser pegar o estojo, pode. Mas eu acho que não precisa, não.</p> <p>P3: Pode. Põe o nome no cantinho. Aqui, M8, bem no cantinho.</p> | <p>M14: Tia! Pode pegar o estojo?</p> <p>Algumas crianças levantam e pegam o estojo nas mochilas. Voltam para o lugar e começam o desenho.</p> <p>M8: Pode escrever o nome?</p> |
| <p><i>Neste trecho, a professora orienta as crianças diretamente sobre o trabalho individual (“A tia já fez divisões para cada um desenhar e não brigar”). Na sua fala, a necessidade de desenhar individualmente aparece associada à regra: não brigar. Em função disso, podemos pensar que a organização da atividade tem, outra vez, um papel importante no sentido de canalizar a não interação, para ela sinônimo de ordem e disciplina. Além disso, a fala da professora indica que as crianças não devem jamais divergir entre si. Conflitos interpessoais têm que ser evitados. Com isto expressa uma visão negativa do conflito interpessoal, que deve ser sempre evitado através de uma estratégia simples como a organização da atividade.</i></p> <p><i>A professora, através de sua fala “Psiu! Vamos pensar!”, estabelece outra regra para a atividade: desenhar em silêncio. As duas frases juntas indicam as crenças e valores que a professora transmite: para pensar é preciso ficar em silêncio.</i></p> | |
| <p>(3) 01:10</p> <p>A professora continua passando pelos grupos, distribuindo material e ajudando as crianças colocar o nome na folha.</p> <p>P3: Psiu! Oh, M4! É baixinho! E não pode passar da linha, cada um faz o seu!</p> | <p>As crianças desenhavam, escrevem, conversam e trocam material entre elas. Algumas se ajudam, dando palpites sobre os desenhos.</p> <p>M4 fala sozinho e se mexe no lugar.</p> |
| <p><i>As crianças continuam interagindo entre elas, apesar dos esforços da professora para controlar o comportamento das mesmas e manter a ordem e disciplina. De forma geral, as crianças se mostram prestativas, ajudando-se e interagindo em função de seus desenhos. Suas orientações para objetivos prevalecem apesar da professora. Entretanto, em uma frase, P3 inibe a criatividade e exige individualismo: “E não pode passar da linha, cada um faz o seu!”. Logo em seguida, repete a mesma frase.</i></p> | |
| <p>(4) 01:13</p> <p>P3: Psiu! Oh, M8! É baixinho! E não pode passar da linha, cada um faz o seu!</p> <p>P3: Você desenhou o que você não pode fazer?</p> <p>P3: Então, agora você desenha o que você não pode fazer aí, dentro da casa.</p> <p>P3: Agora, você desenha outra coisa do lado desse coração.</p> <p>A professora sai da sala.</p> | <p>M8: Tia! Eu fiz uma casa!</p> <p>M8: Eu fiz uma casa.</p> <p>M8: Eu fiz uma casa! Olha!</p> <p>M8 continua desenhando.</p> <p>M7: Eu fiz um coração.</p> <p>As crianças continuam desenhando e conversando. Algumas começam se mexer pelo espaço da sala.</p> |
| <p><i>Neste trecho, as orientações para objetivos e interesses das crianças também prevalecem. Elas continuam interagindo apesar dos pedidos explícitos de silêncio da professora e estão desenhando</i></p> | |

| | |
|--|--|
| <p><i>de acordo com seus interesses. M8, que reclamou no episódio anterior pelo desenho e não escolheu nenhum tema abordado para desenhar, faz uma casa. M7 desenha um coração, conforme tinha indicado no episódio anterior.</i></p> | |
| <p>(5) 01:19 A professora volta.</p> <p>P3: Psiu! M12 faça o seu trabalho. Não fale, faça. A professora passa pelos grupos e ajuda algumas crianças. Senta em uma cadeira e começa trabalhar no planejamento. Ela se mantém atenta às crianças, mas não interfere na atividade.</p> | <p>As crianças continuam interagindo. Desenhando, conversam e se ajudam. M12 conversa com M10, que está sentado do lado.</p> <p>As crianças continuam desenhando e conversando em tom baixo.</p> |
| <p><i>As orientações para objetivos das crianças prevalecem em relação às orientações da professora, que desiste de interferir nos desenhos e nas interações que estão acontecendo. As crianças, por sua vez, interagem dentro de certos limites. Elas conversam em tom baixo, indicando seu comprometimento com a professora e as regras estabelecidas.</i></p> | |
| <p>ATIVIDADE: Socialização do desenho. A professora fica em pé, no espaço da roda, com as cartolinas perto dela. As crianças estão sentadas no chão, na roda. Elas prestam atenção nos desenhos que a professora mostra. Algumas conversam baixinho. TEMPO: 9h25</p> | |
| <p>(6) 01:24 P3: Está na hora de acabar e emendar as cartolinas. A professora começa recolher o material de cada grupo e pegar as cartolinas desenhadas. P3: Voltem para o lugar da roda.</p> | <p>Algumas crianças guardam os estojos. Aos poucos, vão voltando para seu lugar na roda, de acordo com a solicitação da professora.</p> |
| <p><i>No trecho 6, a professora comunica que a atividade deve acabar, sem perguntar para as crianças se já tinham terminado seus desenhos. Dessa forma, a professora retoma seu papel central na atividade. As crianças seguem as orientações da professora e começam guardar o material.</i></p> | |
| <p>(7) 01:26 P3: Agora, nós vamos emendar as cartolinas. Antes, vamos ver os cartazes e ver o que cada um desenhou. Assim, a tia A. vai poder ver como tudo ficou lindo. A professora pega um cartaz e mostra para todos. P3: Esse aqui é a turma do M8. M8, o que vocês desenharam?</p> <p>P3: Ah! Não pode subir na janela. Olha os desenhos como ficaram lindos. Olha o desenho de M5! M5 melhorou muito o desenho. Tá vendo! Quando você quer, você pode. Pega outro cartaz. P3: Vamos ver outro. Esse aqui é da turma do M9, que desenhou não pode tomar remédio sozinho. Os desenhos ficaram muito bonitos. Dá para todo mundo ver?</p> | <p>M8: Não pode subir na janela.</p> <p>Crs: Dá.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>P3: Vamos ver outro. Esse aqui é da turma do M12. Olha! O M12 escreveu “Não pode pular da janela”. Ficou ótimo, M12. Escreveu diretinho. Olha o do M10! Todos ficaram lindos. Agora vamos ver o das meninas. Olha como F3 escreveu tudo! Ficou lindo. Agora, vamos emendar. A professora começa emendar as cartolinas, colocando fita por trás. P3: Vou emendar assim, como se fosse um painel.</p> <p>P3: Um livro! Olha que legal ficou! (Mostrando o livro para todos.)</p> <p>A professora coloca o livro encima de uma mesa e pega o material da próxima atividade. P3: Antes de sair, nós vamos ver o dever de casa.</p> | <p>As crianças observam atentas as ações da professora.</p> <p>F2: Um livro!</p> <p>As crianças prestam atenção na professora.</p> |
| <p><i>Neste trecho se estabelece uma troca afetiva positiva entre a professora e as crianças. A professora elogia os desenhos e a escrita dos diferentes grupos e de algumas crianças de forma individual. Ao falar com M5 (que foi repreendido no segundo episódio), a professora o elogia pelo desenho e indica que ele tem possibilidades de realizar as tarefas da forma esperada. A professora coloca M5 em evidencia perante o grupo, agora de forma positiva. No final do episódio, as crianças parecem mais centradas na atividade. Elas se mexem menos, não conversam e prestam atenção à fala da professora. A mudança no comportamento das crianças pode estar relacionada com a possibilidade de interação e de movimentação que tiveram.</i></p> | |

O quarto episódio começou com a tentativa de controle das crianças pela professora. Nos primeiros momentos da atividade, ela se esforçou por manter a disciplina dentro dos parâmetros estabelecidos por ela, ao longo de toda a atividade estruturada. Embora ela fosse menos enfática do que em outros episódios, comunicou de várias formas que as crianças precisavam ficar em silêncio e concentradas em seu desenho individual. No entanto, as crianças estavam orientadas para interagir entre elas, movimentar-se e expressar-se espontaneamente através de seus desenhos.

Sendo assim, inicialmente se estabeleceu um conflito entre as orientações para objetivos da professora e das crianças. Conflito que não foi negociado de forma explícita, mas que foi negociado através das interações e de suas mudanças ao longo da atividade. Se em um primeiro momento a professora tentou manter sua posição de autoridade e seu papel central no direcionamento da atividade, em um segundo momento ela acabou cedendo diante das necessidades e orientações das crianças. Estas se mostraram mais assertivas, uma vez que indicaram que manteriam suas orientações dentro de certos limites ou parâmetros: interagiram em voz baixa e de forma positiva, compartilhando o material e se ajudando mutuamente.

No final do episódio, a professora assumiu novamente o papel central no direcionamento da atividade, mas de maneira diferente. Ela se mostrou mais flexível e estabeleceu uma troca afetiva positiva com as crianças. Essa mudança na interação apareceu de forma mais clara na troca com M5, que dessa vez foi elogiado perante o grupo.

No episódio, outras questões chamaram a atenção. A primeira foi a orientação da professora em relação à realização do desenho. Logo no primeiro trecho do episódio, a professora orientou que o desenho seria individual, dividindo o espaço do suporte gráfico que as crianças usariam. A atividade de desenho -que podia ser coletiva, abrindo o espaço para a cooperação e discussão entre as crianças- começou estruturada no sentido de restringir as interações criança-criança. Na fala da professora, a necessidade de desenhar individualmente apareceu associada à regra: não brigar. P3 organizava a atividade em função da ordem e da disciplina, isto significando o desestímulo à interação entre as crianças. Além disso, a fala da professora indicou que as crianças não deviam ter conflitos interpessoais, o que expressa uma visão negativa dos conflitos, que devem ser sempre evitados.

A segunda questão está relacionada às mensagens contraditórias que foram transmitidas pela professora. Se por um lado, a professora orientou a realização individual do desenho, por outra ela mesma organizou as crianças em pequenos grupos que deviam compartilhar diferentes tipos de materiais, incluindo o suporte gráfico. Nesse contexto e levando em conta as orientações e necessidades das crianças, seria muito difícil controlar as interações entre elas. Por sua vez, parece que as crianças souberam aproveitar essa contradição entre a orientação para a tarefa e a organização geral da atividade para interagir entre si. Isto pode ser significativo para o desenvolvimento moral. No primeiro momento, não tiveram a possibilidade de negociar nada. No entanto, através de suas interações concretas elas geraram, de forma ativa, uma re-definição das regras em função de seus objetivos e interesses.

Neste episódio as crianças tiveram mais possibilidades de participação e estabeleceram trocas significativas entre elas. A professora assumiu uma postura menos diretiva e autoritária, sem deixar de estabelecer regras consideradas por ela importantes. Em função desses elementos, podemos concluir que a interação entre a professora e as crianças foi mais simétrica do que nos episódios anteriores, o que é um elemento importante para a dimensão moral (Piaget, 1932/1994).

2.3. Análise Microgenética de Episódios das Sessões Gravadas em Vídeo

Dados Gerais da Sessão 1

Data: 11/03/2008

Horário e tempo: 8h20 – 9h54 (1 hora e 34 minutos de gravação)

Local da gravação: Sala de aula

Atividades: O corpo humano: importância e higiene dos dentes

Conservação da quantidade com massinha

Fazendo dentes com massinha

Episódio I – “Não vai na onda, não!”

| <p>ATIVIDADE: O corpo humano: importância e higiene dos dentes. As crianças estão sentadas no chão, em roda, uma do lado da outra. A professora está passando agachada, pela frente de cada criança. Ela está apresentando uma sacola com um objeto dentro (uma dentadura). Cada criança, na sua vez, coloca a mão dentro da sacola e manuseia o objeto até conseguir adivinhar o que é.</p> <p>TEMPO: 8h23</p> | |
|---|---|
| PROFESSORA – P3 | CRIANÇAS |
| <p>(1) 00:03 A professora está apresentando a sacola para M6. Ela está perto de M4 e M5.</p> | <p>Algumas crianças prestam atenção na professora, outras conversam, fazem sons e se mexem no lugar. M4 e M5 estão sentados na roda, um do lado do outro. M5 olha para a professora, vira a cabeça na direção de M4, coloca a mão diante da boca e fala baixo. M4 coloca a mão na boca e fala baixo com M5.</p> |
| <p><i>Durante esse momento da atividade as crianças parecem dispersas, o que pode indicar falta de motivação. As crianças parecem mais interessadas em interagir entre elas, uma vez que a maioria conversa em voz bem baixa. M4 e M5, ao colocar a mão na frente da boca e ‘vigiar’ a professora que está por perto, indica que eles querem interagir, mas evitando que a professora brigue.</i></p> | |
| <p>(2) 00:04 P3: M5, não vai na onda, não! Não é para conversar. Da próxima vez, se vocês continuam conversando com a mão na boca, eu vou tirar vocês da rodinha. A professora continua apresentando a sacola para outras crianças.</p> | <p>M4 e M5 tiram a mão da boca, olham um para o outro e param de conversar.</p> |
| <p><i>A professora, que percebeu a situação, interfere imediatamente com as duas crianças, relembrando a regra estabelecida (não conversar durante a atividade) e comunicando que a próxima transgressão da regra terá como consequência a exclusão da atividade. A frase e o tom usado pela professora indicam sua desaprovação em relação às ações das crianças.</i></p> | |

No primeiro episódio desta sessão, a professora interferiu em um momento de interação de duas crianças. A interferência da professora indicou que em aquele momento não era a hora certa para interagir com o outro, talvez, em função do andamento da

atividade. A fala da professora (“Não é para conversar.”) esteve orientada para estabelecer e/ou re-apresentar uma regra a ser seguida pelas crianças da turma, independentemente das necessidades de interação das mesmas. Vale a pena ressaltar que a professora não explicitou os motivos que sustentavam a regra em aquele momento e contexto específico. Uma vez que a interação das crianças não obstaculizava a realização da atividade, a regra só podia se sustentar na orientação da professora para o controle do comportamento das crianças e para a manutenção da ordem e disciplina.

Além do estabelecimento da regra, a professora optou pelo uso de uma estratégia para validar e garantir o respeito pela mesma. No caso específico, a professora deixou claro que uma nova transgressão da regra teria como consequência a exclusão das crianças da atividade. Embora a estratégia usada tenha surtido efeito, uma vez que as crianças acataram a regra estabelecida, é importante apontar que não há uma relação de reciprocidade entre a regra transgredida e a privação temporária da atividade. Sendo assim, a estratégia usada pela professora pode reforçar a assimetria característica da interação adulto-criança, assim como uma visão heterônoma da regra (Piaget, 1939/1994).

De forma geral, a intervenção da professora em relação à interação livre das crianças indica uma ênfase na disciplina e no controle do comportamento das mesmas. Por outro lado, a intervenção da professora também enfatiza o predomínio do modelo unidirecional de transmissão de cultura e de conhecimentos. Nesse modelo, as interações entre as crianças não são valorizadas como espaço de desenvolvimento e aprendizagem. Elas são geralmente entendidas como bagunça e desordem, e são imediatamente repreendidas pelo adulto, quando elas não acontecem na hora e nos espaços certos (Branco & Mettel, 1995).

Episódio II – “Que coisa feia!”

| | |
|--|--|
| ATIVIDADE: O corpo humano: importância e higiene dos dentes. As crianças estão sentadas no chão, em roda, uma do lado da outra. A professora está passando agachada, pela frente de cada criança. Ela está apresentando uma sacola com um objeto dentro (uma dentadura). Cada criança, na sua vez, coloca a mão dentro da sacola e manuseia o objeto até conseguir adivinhar o que é. | |
| TEMPO: 8h25 | |
| PROFESSORA – P3 | CRIANÇAS |
| (1) 00:05 A professora está apresentando a sacola para M9, quando vira o rosto em direção a M11 e M12, que | M11 e M12 estão sentados um do lado do outro, aguardando a apresentação da sacola. M12 empurra M11 com a perna. M11 reage empurrando M12 e os dois se envolvem em um confronto físico. |

| | |
|--|---|
| <p>estão a sua direita. P3: Não!! Não!! Faz um movimento da cabeça em direção à câmera de vídeo, bem na frente dela. P3: Olha! Está aparecendo tudo lá!</p> <p>A professora vira o rosto novamente para M9 e continua apresentando a sacola para ele.</p> | <p>M11 e M12 param de brigar, olham para a professora e para a câmera de vídeo.</p> |
| <p><i>Ao intervir no conflito entre as duas crianças, a professora metacomunica sua forte desaprovação em relação às ações das crianças através do tom da voz, que foi bastante enfático. Além disso, a professora usa o registro em vídeo da atividade como justificativa para acabar com a situação de confronto. Ao mesmo tempo, a fala da professora indica que espera um ‘bom comportamento’ por parte das crianças, em função da gravação.</i></p> | |
| <p>(2) 00:06</p> <p>A professora pára de apresentar a sacola para M9 e vira o corpo em direção a M11 e M12. P3: Que coisa feia! Muito feio! Vai levar lá para aquelas escolas, todas bonitas, para ver vocês, e aí vocês brigando!? É M12! Então que é M12!? Está de brincadeira!</p> <p>A professora se vira e apresenta a sacola para M10, que é a próxima criança, pela ordem da roda.</p> | <p>M11 e M12 começam se empurrar novamente com as pernas.</p> <p>M11 e M12 olham para a câmera de vídeo e para a professora alternadamente. Os dois param de brigar e esperam a apresentação da sacola.</p> |
| <p><i>A professora interfere novamente junto a M11 e M12, uma vez que a primeira interferência não teve o efeito esperado e as duas crianças continuaram a se empurrar. Na segunda interferência, o tom de voz foi mais enfático do que na primeira, indicando o aborrecimento da professora com a situação. Além de comunicar e metacomunicar sua desaprovação e desapontamento em relação às ações das crianças, a professora coloca as duas em evidência perante o grupo e a pesquisadora. A fala da professora esteve voltada para enfatizar a inadequação das ações das crianças, assim como a necessidade de eliminar o conflito, em função da situação de gravação.</i></p> | |

No segundo episódio, a professora interferiu em um conflito interpessoal entre duas crianças. A atitude, a estratégia usada e as falas da professora indicaram que sua intervenção esteve voltada para a eliminação do conflito e não para sua resolução. Em nenhum momento do episódio a professora esclareceu o problema entre as crianças, nem para ajudá-las a buscar uma solução diferente do confronto físico. Embora seja importante que as crianças construam habilidades para resolver seus próprios conflitos interpessoais, também é importante a mediação do adulto nos momentos em que as estratégias de resolução das crianças se mostram inadequadas (DeVries & Zan, 1998).

Ao intervir no conflito, a professora colocou em evidência, de forma negativa, as ações das crianças perante o grupo e perante a pesquisadora. Além de avaliar negativamente (“Que coisa feia! Muito feio!”) o comportamento das duas crianças, a

professora metacomunicou sua desaprovação em relação às ações delas através do tom da voz (“Não!! Não!!”) e do uso de frases (“Está de brincadeira!”), cujo significado não ficou claro no momento da intervenção, mas que sinalizaram a inadequação das ações. Além disso, a estratégia de intervenção usada pela professora acabou criando uma situação de ambigüidade para as crianças. Ao mesmo tempo em que a professora sinalizou, na sua fala (“Vai levar lá para aquelas escolas, todas bonitas, para ver vocês, e aí vocês brigando!?”), que não desejava que as crianças ficassem em evidencia de forma negativa perante a pesquisadora, mas foi ela própria que as colocou nessa situação chamando a atenção para o conflito. A estratégia usada para interferir no conflito pode ter gerado uma situação constrangedora para as crianças.

A interferência da professora mostrou-se eficiente desde a perspectiva do controle do comportamento e da disciplina, uma vez que as ações das crianças foram inibidas e o conflito foi eliminado. No entanto, vale a pena questionar qual é o real significado dessa intervenção, desde a perspectiva do desenvolvimento moral. Ao colocar em evidencia a inadequação das ações das crianças, a professora teve a possibilidade de induzir um sentimento de culpa em relação à transgressão de uma regra anteriormente estabelecida para o grupo: não pode brigar. No entanto, os motivos morais que sustentam essa regra não foram contextualizados na situação de conflito, perdendo-se, assim, a possibilidade de refletir sobre questões morais a partir de uma experiência cotidiana das crianças.

A ênfase na eliminação do conflito em detrimento de sua resolução adequada e da reflexão sobre as questões morais que co-existem em sua sinaliza dois pontos importantes em termos de desenvolvimento moral. Por um lado e como colocado anteriormente, indica a grande ênfase no controle do comportamento e na disciplina em detrimento do desenvolvimento moral. Embora disciplina e moralidade sejam conceitos que se inter-relacionem, o segundo não pode ser restrito ao primeiro. Por outro lado, indica uma visão negativa do conflito interpessoal, que deixa de ser uma interação fundamental para o desenvolvimento moral e social da criança, para se constituir uma interação que deve ser evitada a qualquer custo (DeVries & Zan, 1998; Galvão, 2004).

Episódio III – “Ai, todo mundo coloca a culpa em mim!”

| | |
|---|-----------------|
| ATIVIDADE: Fazendo dentes com massinha. As crianças e a professora estão sentadas no chão, em roda. A professora explica que eles receberão um pedaço de massinha para fazer dentes, com a dentadura como modelo. Lembra que os dentes são pequenos e que a massinha não é para comer. | |
| TEMPO: 9h39 | |
| PROFESSORA – P3 | CRIANÇAS |
| (1) 01:16 | |

| | |
|---|--|
| <p>P3: Vou pegar aquela dentadura, de novo. A professora pega a dentadura e senta novamente na roda.</p> <p>P3: Vocês vão olhar a dentadura e vão fazer uns dentinhos como a dentadura. Tudo bem? Vamos lá.</p> <p>P3: Que que foi?</p> <p>A professora vira o rosto para M5, cruza as mãos encima das pernas e fica com o olhar fixo em M5.</p> | <p>M12 levanta da roda, entra e sai do banheiro, ficando em pé, do lado da professora.</p> <p>M12: Tia.</p> <p>M12: Quando eu cheguei no banheiro, eu... eu levantei a... a tampa. Tava fechada. Ai, quando eu levantei, tem papel lá dentro.</p> <p>M6 acompanha o rosto da professora e faz um comentário.</p> <p>M6: Foi M5! M5: Eu?! Eu?!</p> |
| <p><i>A professora, ao virar o rosto para M5 com as mãos cruzadas e o olhar fixo, metacomunica para o grupo que a criança foi a transgressora da regra. Esse julgamento não tem como base elementos concretos, uma vez que a professora não tentou esclarecer a situação junto à criança. A atitude da professora é imitada pelas crianças, que também culpam M5. Dessa forma se estabelece um conflito na turma. Além disso, a criança é colocada em evidencia perante o grupo, antes de qualquer esclarecimento.</i></p> | |
| <p>(2) 01:18 P3: Quem foi depois de M5?</p> <p>P3: Oh, M6! Não! Senta! Foi uma pessoa depois de M5. Quem foi?</p> <p>P3: Não. Você fez..., você fez as fezes. Eu falei que era para colocar o papel aonde?</p> <p>A professora aponta para M8 e faz uma pergunta. P3: Quando você foi urinar, tinha papel no vaso?</p> <p>P3: Tinha! Vai lá, de novo, pegar o pau para tirar. (Olhando para M5.)</p> <p>P3: Ué! Mas se você coloca o papel no vaso, você quer que os outros tirem! Não é você que joga papel no vaso toda vez que faz cocô!?</p> | <p>M12: Ninguém. M6 levanta e entra no banheiro.</p> <p>F1: M8 M8: Só fiz xixi. M5: Não, eu fui... eu fui foi fazer xixi.</p> <p>M5 fica em silêncio.</p> <p>M8: Tinha.</p> <p>M5: Mas eu já tirei! M5 coloca as mãos na frente do rosto e continua falando. M5: Eu já tirei! Ai, todo mundo coloca a culpa em mim!</p> |
| <p><i>Neste trecho, a professora tenta esclarecer a situação junto às outras crianças, mas mantém a acusação em relação a M5. A criança tenta se defender sem sucesso. M5 primeiro mente, dizendo</i></p> | |

que foi fazer xixi, sendo desmentido pela professora. Em uma segunda tentativa de resolver a situação, ele mostra seu desapontamento com a acusação e a atitude do grupo em relação a ele. A professora reitera a acusação e a justifica a partir de ações anteriores. Através do tom da voz, a professora metacomunica sua desaprovação em relação às supostas ações de M5. Ela é bastante enfática e ríspida na sua fala. Se M5 colocou o papel no vaso, cabe a ele reparar as possíveis conseqüências da transgressão.

| | |
|---|---|
| <p>(3) 01:19 P3: Quem jogou?</p> <p>P3: Ah, M4! Ah, M4!</p> <p>A professora olha para a câmera de vídeo. Depois, olha para M5. P3: Desculpa M5. Dessa vez, não foi M5, foi injustiça. A professora olha para M4 e sugere que peça desculpas para M5. P3: M4! Desculpa-me M5. Fui eu que joguei...</p> <p>P3: ...Então, vai lá e traz um pau para tirar o papel do vaso.</p> <p>A professora olha para M12, ainda em pé do lado dela. P3: E você... vai lá no banheiro da tia B.</p> <p>A professora olha para M5. P3: Desculpa M5. Não foi você que derramou o papel no vaso. Eu só achei que tinha sido você. Desculpa. Vamos lá então!?</p> <p>A professora levanta e começa distribuir a massinha.</p> | <p>→M4: Eu joguei um pedacinho.</p> <p>M4: Eu.</p> <p>M4: Eu joguei um pedacinho. (Ri) Algumas crianças riem.</p> <p>M4 olha para M5 e faz o que a professora sugeriu. M4: Desculpa.</p> <p>M4 levanta e sai da sala.</p> <p>M12 sai da sala.</p> |
|---|---|

M4 assume a culpa, resolvendo o conflito. A reação da professora diante da transgressão de M4 foi notoriamente diferente. A professora adota uma atitude menos enfática e exigente, chegando até 'brincar' com a criança ("Ah, M4! Ah, M4!"). As crianças acabam imitando a postura da professora e riem da situação. A partir da intervenção de M4, veiculam-se questões significativas em nível moral: a acusação injusta de M5, o fato de M4 assumir a culpa tempo depois do conflito se estabelecer, e a possível empatia de M4 em relação a M5.

O terceiro episódio da sessão mostrou-se interessante para o estudo, em função das questões morais que nele se veicularam. Em um primeiro momento, as ações e interações entre a professora e as crianças da turma se orientaram para a resolução de um conflito em função da transgressão de uma regra estabelecida com anterioridade (não jogar papel no vaso), passando por questões de justiça, uma vez que uma criança da turma foi acusada

injustamente de transgredir a regra. Em um segundo momento, a professora pede desculpas à criança injustamente acusada.

A transgressão da regra foi comunicada para a professora por uma das crianças. Diante da comunicação, a professora interveio a partir de um pré-julgamento baseado em situações anteriores. Uma vez que em outros momentos, a criança ‘culpada’ (M5) tinha transgredido a regra, jogando papel higiênico no vaso sanitário, e ela tinha usado o vaso minutos antes do episódio, a professora presumiu que fosse ela a transgressora da regra. Esta presunção foi explícita e punitiva (“A professora vira o rosto para M5, cruza as mãos encima das pernas e fica com o olhar fixo em M5”) levando as demais crianças a culpar M5 (“Foi M5!”). M5 reagiu se defendendo e reclamando ser alvo de injustiça. Estabeleceu-se, assim, um conflito entre a criança acusada, por um lado, e a professora e o restante das crianças da turma, por outro. Conflito que precisava ser resolvido, pois a professora exigiu de M5 a reparação da transgressão, tirando o papel higiênico do vaso com um pau.

Na resolução do conflito e da transgressão da regra, a professora assumiu um papel central, decidindo por si só quem era o ‘culpado’, ao invés de lançar a questão para as crianças, deixando que estas discutissem a regra, a transgressão e as formas de reparação. Ela simplesmente acusou M5, e ordenou-lhe a reparar o seu ‘erro’. Falas como: “Foi uma pessoa depois de M5. Quem foi?”,” Quem jogou?” indicaram a orientação da professora para achar o transgressor, em detrimento de uma discussão sobre as questões de moralidade veiculadas em aquele momento. As crianças, por sua vez, participaram de acordo com a orientação da professora. Neste contexto repressivo, surpreende que M4 tenha confessado o seu ‘crime’!

No trecho 3, a professora procura compensar a injustiça cometida com M5, após o transgressor se responsabilizar por suas ações. Pede desculpas para M5 e solicita a mesma atitude por parte da criança que tinha jogado o papel no vaso. Reconheceu seu erro perante o grupo, esclarecendo para todos a injustiça cometida. A atitude da professora não só indicou sua preocupação em relação aos sentimentos e necessidades de M5, como mostrou para as crianças a possibilidade e importância de compensar o erro e a injustiça. Mas será que apenas pedir desculpas foi suficiente para ‘compensar’ a acusação autocrática feita anteriormente?

Como colocado por DeVries e Zan (1998), a oportunidade de compensar a injustiça cometida com uma criança é importante para o desenvolvimento moral. Entretanto, e ainda de acordo com as autoras, vale a pena ressaltar algumas questões relativas a essa compensação. Nos casos em que a injustiça é cometida pelo grupo, aqui pela professora (o

que nos parece ainda mais grave), as autoras sugerem e esclarecem a importância do próprio grupo discutir sobre a injustiça e estabelecer as formas que usará para compensar a mesma, levando em conta a opinião da criança injustiçada em relação à compensação. Essa discussão não só permite que a criança coloque seus sentimentos sobre a situação, como também possibilita o desenvolvimento da empatia por parte do grupo. Além disso, as autoras alertam em relação aos pedidos de desculpa sugeridos pelo adulto. De acordo com DeVries e Zan (1998), os pedidos mecânicos de desculpa podem ser insinceros e operar contra o descentramento e o desenvolvimento da empatia, uma vez que as crianças pedem desculpa porque o adulto solicitou e não porque, de fato, vejam a importância do pedido.

Em relação a essa última questão, vale a pena ressaltar que M4 pareceu ter assumido a responsabilidade pela transgressão em função de um sentimento de empatia em relação a M5. No entanto, essa questão não foi abordada, nem destacada como exemplo, de nenhuma forma. Os motivos da atitude de M4 podiam abrir o espaço para incentivar atitudes pró-sociais entre as crianças.

Dados Gerais da Sessão 2

Data: 13/03/2008

Horário e tempo: 8h06 – 9h08 (1 hora e 2 minutos de gravação)

Local da gravação: Sala de aula

Atividades: Recolhendo o dever de casa

Trabalhando com quantidades: o número 7

O som das letras

Procurando palavras com a letra “B”

Episódio I – “Desculpa amigo”

| <p>ATIVIDADE: Recolhendo o dever de casa. As crianças estão sentadas no chão, em roda. Cada uma tem em mãos a pasta com o dever de casa. A professora está passando pela roda, para recolher as pastas.</p> <p>TEMPO: 8h08</p> | |
|--|--|
| PROFESSORA – P3 | CRIANÇAS |
| <p>(1) 00:02 A professora acaba de recolher as pastas de dever de casa e vai até as prateleiras, para guardá-las. Ela passa perto de M4 e pergunta sobre o que ele tem na boca. P3: Ei, ei, ei! O que você está fazendo? Cortou um pedaço do tapete e pôs na boca!? A professora continua andando e começa organizar as pastas nas prateleiras.</p> | <p>→M3 está sentado no seu tapete e tem um pedaço de EVA (do próprio tapete) na boca.</p> <p>M8: Não foi ele. M4: Foi ele que puxou. (Apontando para M3, que está sentado do lado dele, mas um pouco afastado.)</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>M8: Foi M3. M2: Aquele ali (apontando para M6) ou o gordinho? (Apontando para M3, que tem o mesmo nome de M6.) M3 olha fixamente para M2, olha para a professora e fica calado, com expressão séria.</p> |
| <p><i>Neste trecho se instaura um conflito entre M2 e M3, em função da zombaria e desrespeito do primeiro. M3 não manifesta verbalmente seu desconforto, mas o metacomunica através do olhar e da expressão do rosto. Nesse contexto, olhar para a professora pode se constituir um pedido de ajuda e de interferência no conflito.</i></p> | |
| <p>(2) 00:03 A professora pára de organizar as pastas e olha para M2. P3: M2, se você está querendo se aparecer demais, dá licença! Não fica falando não, que ele tem nome! P3: Desculpa amigo. (Olhando para M12.) P3: Pôe ser! Vamos lá continuar. Vamos contar quantas crianças tem na sala. A professora pega o ábaco e começa a contagem pelas meninas.</p> | <p>M8: É M3. M2: Desculpa amigo. (Repete a fala da professora em tom mecânico)</p> |
| <p><i>A professora coloca em evidencia o conflito entre as duas crianças e interfere diretamente no mesmo. Através do tom da voz e da frase usada, a professora metacomunica seu desapontamento em relação às ações de M2, que deve compensá-las pedindo desculpas. O pedido de desculpa surge de forma mecânica, indicando que não teve empatia por parte de M2.</i></p> | |

No primeiro episódio da sessão 2, uma das crianças se referiu a um colega de forma zombeteira e desrespeitosa, colocando-lo em evidencia de forma negativa perante o restante do grupo. A criança alvo da gozação não se colocou verbalmente em relação à atitude do colega, mas metacomunicou que a situação foi desconfortável com seu olhar e a expressão do rosto. Diante do conflito que se estabeleceu entre as duas crianças, a professora parou de recolher o dever de casa e interferiu diretamente.

A intervenção da professora colocou em evidencia o conflito entre as duas crianças e mostrou sua insatisfação com relação à zombaria e desrespeito, indicando que é inadequado fazer piadas e gozações em relação aos outros. Expressões como: “...se você está querendo se aparecer demais, dá licença!” e “Pôe ser!”, denotam o espanto e aborrecimento da professora com a situação, assim como, a inadequação das ações da criança (M2).

Entretanto, ao interferir no conflito desde uma postura de reprovação, a professora colocou em evidencia, de forma negativa, a criança que zombou do colega. Ao mesmo

tempo em que ela desaprovou a atitude de desrespeito e criticou a criança, assumiu uma postura crítica, ressaltando que a criança estava se exibindo na frente dos outros. Em função disso, a professora acabou transmitindo uma mensagem bastante ambígua. Se por um lado, a criança deve respeitar o colega, não zombando dele, nem o criticando negativamente perante os outros, por outro, o adulto pode criticar negativamente a criança perante os colegas. A postura crítica da professora foi contraditória e reforçou a assimetria da relação adulto-criança.

A professora adotou uma posição central na situação de conflito, indicando para as crianças como deviam resolvê-lo e assumindo o problema delas. Como podemos observar no protocolo de registro e análise, em nenhum momento a professora se dispôs a conversar com as crianças sobre o que aconteceu, assim como restringiu a possibilidade de participação ativa delas na resolução do seu próprio conflito.

Para resolver o conflito, a professora sugeriu pedir desculpas, a modo de compensação. Como vimos no episódio anterior, a compensação pode ser uma estratégia adequada na hora de resolver transgressões de regras e conflitos morais. A compensação não só possibilita o restabelecimento da relação após o conflito, como também, pode ajudar o perpetrador a manter uma imagem positiva aos olhos de si mesmo e das outras crianças (DeVries & Zan, 1998). No entanto, no episódio que analisamos, a compensação imposta acabou acontecendo de forma mecânica, operando contra o descentramento e o desenvolvimento da empatia entre as crianças.

Em função das considerações anteriores, podemos concluir que a situação de conflito, apesar de rica em termos de moralidade, não foi aproveitada como possibilidade de construção conjunta de crenças e valores morais e estratégias de negociação e compensação. A dimensão moralidade esteve presente na dinâmica das interações mais uma vez indicando heteronomia.

Episódio II – “Vou lembrar uma regra ali”

| | |
|--|---|
| ATIVIDADE: Trabalhando com quantidades: o número 7. As crianças estão sentadas no chão, no espaço da roda. A professora está em pé, na roda também. Ela tem um ábaco na mão e conta a quantidade de meninas, meninos e crianças que há na sala. A maioria das crianças acompanha oralmente a contagem. Algumas contam com os dedos. | |
| TEMPO: 8h11 | |
| PROFESSORA – P3 | CRIANÇAS |
| (1) 00:05 P3: Tem bastante menino! Vamos ver a quantidade a mais que tem de... (Pára de falar e olha para M7 que está dando a resposta.) P3: Não, não grita, não! Meninos. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, | M7: 10! 10! As crianças contam junto. |

| | |
|--|---|
| <p>8, 9, 10. 10 meninos a mais.</p> <p>A professora olha para M7, depois olha para M3.</p> <p>P3: Oh M3, chega mais um pouco para lá, para perto do amigo lá, que a outra (aponta para F1) está muito aqui na frente. Você, M2, chega para perto de M3, e F1 fica perto de M2.</p> <p>Agora, oh! Vou lembrar uma regra ali (apontando para o cartaz com as regras da sala). Viu M7! Viu M3! Viu M2! M5! Quando o outro fala, o que se faz? (Fala com o dedo perto da orelha.)</p> | <p>M7: 10! Eu falei 10!</p> <p>M2: Eu também! (Falando em voz baixa.)</p> <p>M2: Escuta.</p> |
| <p><i>M7 se mostra interessado por participar e acaba dando a resposta antes da professora fazer a contagem junto com o grupo, que parece ser o objetivo dela. Diante da participação eufórica de M7, a professora interfere solicitando que não grite e lembrando uma regra que M7 acabou de transgredir. Através do tom da voz, a professora expressa impaciência e reprovação em relação à participação e interrupção de M7. Embora a professora pergunte para as crianças sobre a regra, sua atitude é autoritária e a regra é lembrada de forma irritada. Os motivos da regra não são apresentados e a mesma não é negociada em função da motivação das crianças (M7 e M2).</i></p> | |
| <p>(2) 00:07</p> <p>A professora olha para M7 e continua sua fala.</p> <p>P3: Ouve, escuta. Então, vamos ver se hoje acontece isso. E falar baixo, não falar gritando não. Você já conversou hoje demais.</p> <p>A professora começa andar em direção às prateleiras. Passa perto de M7 e fala com ele.</p> <p>P3: M7 você ouviu!?</p> <p>A professora guarda o ábaco e volta para seu lugar na roda. Pega uma caixa com números de EVA e começa organizar o material para a próxima atividade.</p> | <p>M7 abaixa a cabeça e fica em silêncio.</p> <p>M7 continua em silêncio.</p> |
| <p><i>A interferência da professora em relação a M7 continua. No entanto aparecem elementos novos como o estabelecimento de outra regra: falar baixo. A fala da professora (“Você hoje já conversou demais.”) e a forma como ela insiste na interferência, podem denotar que a questão não é só a transgressão das regras, mas a interrupção dela e da organização da atividade, segundo seu planejamento. M7 fica visivelmente constrangido, uma vez que foi exposto perante o grupo.</i></p> | |

No segundo episódio da sessão 2, as interações da professora com uma das crianças da turma se centraram na re-apresentação de duas regras já estabelecidas: saber ouvir e falar baixo. M7, em função do seu desejo e interesse por participar da atividade e oferecer a resposta, acabou transgredindo as duas regras. Em função da transgressão, a professora interveio lembrando as regras para o grupo.

Em primeiro lugar, é importante analisar os motivos pelos quais as duas regras foram re-apresentadas em aquele momento específico. Embora a professora colocasse para as crianças que devem ouvir as pessoas que estão falando, os motivos da re-apresentação

das regras não ficaram suficientemente claros, uma vez que a professora especificou para a criança transgressora que ela ‘já tinha conversado demais e estava na hora de escutar’. Nesse sentido, a re-apresentação das regras parece que esteve mais orientada para a disciplina, do que para o respeito pela pessoa que estava falando. Além disso, os motivos morais e sociais que sustentam as regras não foram contextualizados, perdendo-se, assim, a possibilidade de reflexão sobre questões morais a partir de uma experiência cotidiana.

A forma como a professora interferiu em relação às ações da criança, acabou colocando-la em evidência perante o grupo. Além de chamar a atenção da criança diretamente, seu tom de voz denotou impaciência e reprovação: “Não, não grita, não!”, “Viu M7!”, “M7, você ouviu?!”. A intervenção da professora pode ter induzido um sentimento de culpa em relação à transgressão das regras, gerando uma situação constrangedora para a criança, que ficou em silêncio e com a cabeça baixa. Por outro lado, é importante sinalizar que a forma como foi realizada a interferência pode acabar inibindo o desejo e interesse das crianças em participar da atividade.

Uma vez que a pessoa que estava falando era a professora, podemos dizer que a transgressão das regras gerou um conflito entre ela e M7. Conflito que foi resolvido assimetricamente pelo adulto, uma vez que a criança não teve a oportunidade de se colocar, nem negociar em função de seus interesses. A situação de conflito também se evidenciou na impaciência e reprovação do adulto em relação às ações da criança.

Dados Gerais da Sessão 3

Data: 14/03/2008

Horário e tempo: 7h57 – 9h28 (1 hora e 31 minutos de gravação)

Local da gravação: Sala de aula

Atividades: Roda de conversa

Escrevendo a palavra Páscoa

Dia do brinquedo

Desenho sobre a Páscoa

Saída para o parque

Episódio I – “Mas eu paguei com dinheiro que eu tinha”

ATIVIDADE: Roda de conversa. As crianças estão sentadas no chão, em roda. A professora está em pé, do lado da roda, com o material das primeiras atividades na mão. As crianças e a professora conversam sobre uma atividade que fizeram no final do dia anterior. A atividade consistiu em pintar a casca de um ovo cozido, como símbolo da Páscoa. Durante a atividade, a professora explicou e conversou com as crianças sobre o significado da Páscoa. Cada criança levou o ovo para casa. As crianças prestam atenção na conversa da roda e participam respondendo as perguntas da professora.

TEMPO: 7h58

PROFESSORA – P3

CRIANÇAS

| | |
|--|---|
| <p>(1) 00:01</p> <p>P3: O que a gente vai fazer hoje? Nós vamos continuar a aula de ontem. Tem gente que não veio ontem, aí perdeu o ovinho. Não foi? Um ovinho muito legal! Não foi? É sobre vida nova!</p> <p>A: M8 comeu o meu.</p> <p>P3: Apesar do outro ter comido o dela. (Olhando para M8 e sorrindo.)</p> <p>P3: Mas em casa chegou a dar... Tinha que dar para alguém da família. Chegou a dar?</p> <p>A professora olha para M10.</p> <p>A: Nossa!</p> <p>P3: Ué! Ela não quis!?</p> <p>P3: Que isso gente!?</p> <p>A: M8 deu para o pai dele. Ainda falou...</p> <p>P3: Você explicou o que era?</p> <p>P3: Que que você falou para a sua mãe? Na reunião eu vou puxar as orelhas (sorrindo). Que que você falou para sua mãe?</p> <p>P3: Não! Fala!</p> <p>P3: Tá, pintou! E o que que significa aquele ovo?</p> <p>P3: Ah! Você não disse o que era. Ela achou que fosse qualquer coisa. Então, tá certo. Ela não sabia.</p> | <p>Algumas crianças riem.</p> <p>M8 sorri.</p> <p>M4: Eu também comi o meu em casa!</p> <p>A maioria das crianças responde, ao mesmo tempo, que deu o ovo para alguém da família.</p> <p>M10 levanta o braço, solicitando um tempo para falar.</p> <p>M10: Eu dei para minha mãe, só que a minha mãe não quis não.</p> <p>M10 faz um gesto de negação com a cabeça.</p> <p>M10 faz um gesto de afirmação com a cabeça.</p> <p>M10 fica em silêncio, olhando para a professora.</p> <p>M10: Que a gente pintou o ovo por fora.</p> <p>M10 fica em silêncio, olhando para a professora.</p> |
| <p><i>Neste trecho, a professora e as crianças conversam de forma descontraída sobre a atividade do dia anterior. A professora se mostra preocupada com a produção das crianças e encoraja a participação delas na conversa. De forma geral se estabelece um contexto afetivo positivo entre as crianças e a professora.</i></p> | |
| <p>(2) 00:06</p> <p>A professora olha para M6.</p> <p>P3: Agora, M6. Eu fiquei triste com M6, porque alguém, lá fora... Eu ouvi daqui, que eu sai daqui 2h, 2h30. Teve alguém que andou quebrando o ovo de M6.</p> | <p>→M6: Tia! Tia! (Com o braço levantado, solicitando um tempo para falar.)</p> <p>M6: Eu sei. Foi M9. (Apontando para M9.)</p> |

| | |
|--|---|
| <p>P3: Pôe ser! Fiquei triste com o negocio.</p> <p>P3: Ele cuidando tanto do ovo! Foi lá e quebrou o ovo dele! (Olhando para M9.)</p> | <p>M9: Eu não sabia que estava quebrando.</p> |
| <p><i>No trecho 2, o grupo se engaja na discussão sobre um conflito entre duas crianças da turma. É importante ressaltar que a criança prejudicada no conflito sinaliza seu interesse em falar e discutir sobre o acontecido. No entanto, é a professora que expõe o conflito para o grupo e centraliza a discussão em torno dela. A professora se coloca de forma afetiva em relação à situação (“Fiquei triste com o negócio”) e metacomunica, através do tom da voz, seu desapontamento em relação às ações de M9.</i></p> <p><i>M9 sinaliza que a situação aconteceu sem querer. No entanto, os acontecimentos não são esclarecidos no marco da discussão. A professora adota uma postura acusadora (“Ele cuidando tanto do ovo! Foi lá e quebrou o ovo dele”), sem saber exatamente o que tinha acontecido.</i></p> | |
| <p>(3) 00:07</p> <p>P3: Como que você pagou?</p> <p>P3: Com dinheiro! Meu Deus do céu!</p> <p>P3: Mas o problema não era o dinheiro. Não era que você tinha feito com carinho? (Olhando para M6.)</p> | <p>→M9: Mas eu paguei.</p> <p>M9: Com dinheiro que eu tinha.</p> <p>M6 olha para a professora.</p> <p>M5: Ele que pediu. (Apontando para M6.)</p> <p>M6: É.</p> <p>M6 faz um gesto de afirmação com a cabeça.</p> |
| <p><i>Neste trecho, as crianças explicam a estratégia de reparação que elas negociaram, na hora do conflito. Diante da estratégia, a professora comunica de forma explícita sua desaprovação e transmite suas crenças e valores: quando as coisas têm valor afetivo não devem ser reparadas através do dinheiro. Mas não sugere o que podia ser feito.</i></p> <p><i>Embora a estratégia de reparação não seja adequada de acordo com as crenças e valores colocados pela professora, é importante ressaltar duas questões significativas para o desenvolvimento moral. As crianças tentaram resolver o conflito entre elas de forma autônoma, percebendo a necessidade e importância de uma reparação nesse contexto. Essas duas questões não foram percebidas, nem abordadas na discussão sobre o conflito.</i></p> | |
| <p>(4) 00:08</p> <p>P3: E aí? Como que ficou?</p> <p>P3: Não, não podia quebrar o ovo dele! Não estava certo! Olha as idéias! Olha que idéia essa!! Podia quebrar o ovo dele!? Não!!</p> <p>A professora olha para M6.</p> <p>P3: Aí, como que você fez? Você chegou em casa e como que você fez? Quebrou muito?</p> <p>P3: Muito!</p> | <p>M12: E aí o outro podia quebrar o ovo dele!</p> <p>M12 fica em silêncio olhando para a professora.</p> <p>M6 faz um gesto de afirmação com a cabeça.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>P3: Ah tá! Só rachou! Então, não foi muito não. Deu para ajeitar a vida! Tá bom, então. Vamos continuar. Ontem, vocês viram a palavra Páscoa e a gente estudou o que é a Páscoa. Hoje, a gente vai escrever a palavra Páscoa, ver com que letra começa. Vamos ver quem vai levar a caixinha. Hoje, vai dar para ter parque, porque ontem não choveu. Tá bom? Também tem brinquedo pedagógico.</p> <p>A professora vai para frente da roda, com o ábaco na mão.</p> <p>P3: Vamos ver quantas meninas tem hoje.</p> | <p>M6 fez um gesto de afirmação com a cabeça.</p> <p>M9: Só trinquei!</p> <p>As crianças observam e acompanham a fala da professora. Todas estão em silêncio.</p> <p>F1: Duas.</p> |
| <p><i>No trecho 4, a discussão em relação ao conflito continua. Uma vez que a estratégia de resolução das crianças foi inadequada, outra criança da turma (M12) sugere pagar na mesma moeda, quebrando o ovo de M9. A professora interfere comunicando e metacomunicando seu espanto e desaprovação em relação a essa idéia, no entanto, não discute ou procura outras estratégias de resolução junto com as crianças. Nesse contexto, o conflito fica sem uma solução adequada. Apesar da motivação e do engajamento das crianças na discussão, a professora fecha a mesma em função da próxima atividade, que acaba prevalecendo. A fala da professora nesse fechamento se mostra contraditória em relação às anteriores: como só rachou, então a questão não é tão importante e podemos continuar.</i></p> | |

O primeiro episódio da sessão 3 mostrou-se, também, muito interessante para o estudo, em função das questões morais que nele se veicularam. Em um primeiro momento, as ações e interações entre a professora e as crianças da turma se orientaram para a apresentação das atividades do dia, retomando as atividades do dia anterior. Como podemos observar no protocolo, a professora estabeleceu um clima de descontração, no qual as crianças da turma, e inclusive a acompanhante, tiveram a possibilidade de participar e interagir. Algumas frases e gestos da professora (“Apesar do outro ter comido o dela - Olhando para M8 e sorrindo”, “Na reunião eu vou puxar as orelhas - Sorrindo”.) indicaram que em aquele momento se estabeleceu um contexto afetivo positivo. Além disso, a professora se preocupou por saber o que tinha acontecido com a produção das crianças e encorajou a participação delas na conversa.

No segundo momento do episódio, as ações e interações entre a professora e o grupo se orientaram para a discussão e resolução de um conflito entre duas crianças. No dia anterior, uma das crianças (M6) teve seu ovo quebrado por outra (M9), na hora da saída da escola. As crianças tentaram resolver a situação através de uma compensação sugerida pela criança prejudicada. Essa compensação, em função de sua inadequação, foi alvo da discussão entre a professora e o grupo.

Nessa discussão, como na conversa precedente, as crianças também tiveram a possibilidade de participar, colocando-se a partir de suas opiniões, crenças e valores. Mesmo assim, a professora assumiu uma posição central no direcionamento da discussão, controlando a participação das crianças em função dos seus objetivos. Ou seja, as crianças puderam participar e discutir a questão, mas a discussão não devia se tornar o foco da roda. Embora a professora tenha aberto um espaço para discutir a situação de conflito, sua orientação preliminar era a apresentação das atividades do dia. Questão que ficou evidente no fechamento da discussão, quando a professora indicou que a situação de conflito não era tão importante e que eles deviam continuar a rotina estabelecida.

Os indicadores do direcionamento e papel central da professora na discussão apareceram em pequenos momentos de sua fala e intervenção. Ao começar a discussão sobre o conflito, foi a própria professora que levantou a questão junto ao grupo. No entanto, M6 que teve o ovo quebrado estava pedindo a palavra para falar sobre a situação. Abrir o espaço para as próprias crianças colocarem suas percepções sobre o conflito pode ser uma estratégia importante para reconhecer, validar e aceitar os sentimentos e percepções das crianças sobre o acontecido. Além disso, as crianças teriam a oportunidade de esclarecer os motivos que geraram a situação de conflito e, assim, ter mais elementos na hora de sugerir possíveis soluções. Como podemos ver no protocolo, não ficou claro se o conflito surgiu por uma ação proposital de M9 ou se foi a partir de um acidente. De acordo com a fala de M9, a situação aconteceu sem querer. No entanto, os acontecimentos não foram esclarecidos e a professora adotou uma postura acusadora (“Ele cuidando tanto do ovo! Foi lá e quebrou o ovo dele”), sem saber exatamente como o ovo quebrou.

No decorrer do episódio, a professora avaliou como inadequado o conflito entre as crianças e a solução que elas deram ao mesmo, expressando seus sentimentos em relação à situação e suas crenças e valores morais. A professora colocou para as crianças que o problema não era o valor monetário do ovo, mas o valor afetivo do mesmo (“Mas o problema não era o dinheiro. Não era que você tinha feito com carinho?”), indicando, assim, que as crianças deviam resolver de outra maneira. As colocações da professora foram aproveitadas por uma criança da turma, que se referiu à possibilidade de resolver pagando na mesma moeda: “E aí o outro podia quebrar o ovo dele!”. Diante da resposta da criança, a professora reagiu indicando sua reprovação de forma enfática: “Não, não podia quebrar o ovo dele! Não estava certo! Olha as idéias! Olha que idéia essa!! Podia quebrar o ovo dele!? Não!!”.

Em relação a essa reação é importante fazer algumas considerações. A primeira delas, é que esse tipo de reação pode acabar inibindo a participação das crianças e, portanto, a possibilidade delas refletirem sobre as formas de resolver o conflito e contrastarem seus pontos de vista, para assim, poder co-construir novas formas de resolução e novas habilidades sociais. Como apontado por DeVries e Zan (1998), o adulto não deve esperar que as crianças coloquem formas de resolução extremamente elaboradas e adequadas, pois elas estão construindo suas habilidades sociais e aprendendo a refletir sobre questões complexas. De fato, qual seria a melhor solução nesse caso?

A segunda consideração é que as crianças fazem julgamentos morais de acordo com seu nível de compreensão da situação. Devolver na mesma moeda pode vir no sentido de punir ou condenar quem ocasionou o prejuízo, fazendo sentido para as crianças em função de seu nível de heteronomia (Piaget, 1932/1994). Sendo assim, é necessário que o adulto aproveite as idéias das crianças para ajudá-las a construir outras soluções, diferentes das duas crianças ficarem prejudicadas.

A partir das intervenções da professora vale a pena sublinhar outras questões que podem ser significativas para o desenvolvimento moral. Como colocamos anteriormente, a professora se colocou desde uma perspectiva afetiva em relação ao conflito e ao prejuízo sofrido por M6. De acordo com alguns autores (e.g. Hoffman, 2000; La Taille, 1998), o fato do adulto se colocar desde uma perspectiva afetiva faz com que ele assuma uma posição menos autoritária, e também mais simétrica e próxima das crianças. Além disso, o adulto ressalta a possibilidade de se descentrar e adotar uma atitude empática em relação aos sentimentos do outro.

As crianças tentaram resolver o conflito entre elas de forma autônoma, percebendo a necessidade e importância de uma reparação nesse contexto. Essas duas questões não foram percebidas, nem abordadas na discussão sobre o conflito. Embora a estratégia de reparação não fosse adequada de acordo com as crenças e valores colocados pela professora (quando as coisas têm valor afetivo não devem ser reparadas através do dinheiro) teria sido importante discutir e pensar com as crianças sobre todas as questões envolvidas no problema. Procurar uma estratégia de compensação para resolver o conflito e diminuir suas conseqüências negativas, envolve questões de justiça e empatia, que são fundamentais em qualquer discussão moral acerca de eventos da vida real (DeVries & Zan, 1998).

Se por um lado a professora abriu o espaço para conversar e discutir sobre questões importantes para o desenvolvimento social e moral das crianças, por outro, essa

oportunidade não foi aproveitada na sua totalidade, apesar do engajamento e interesse das crianças. No final do episódio, a professora fechou a discussão simplificando a situação: “Ah tá! Só rachou! Então, não foi muito não. Deu para ajeitar a vida! Tá bom, então. Vamos continuar”. Dessa forma, a professora indicou que discutir e aprender a resolver os conflitos interpessoais pode ser importante, mas não tão importante quanto realizar uma atividade de contagem. Nesse sentido, a tarefa acadêmica prevaleceu como prioritária diante da discussão e resolução do conflito entre as duas crianças.

Episódio II – “Você não é pai de ninguém!”

| <p>ATIVIDADE: Escrevendo a palavra Páscoa. As crianças estão sentadas no chão, em roda. A professora está sentada no chão, também na roda. Ela começa a introduzir a atividade de escrita, a partir do que foi realizado no dia anterior.</p> <p>TEMPO: 8h11</p> | |
|--|--|
| PROFESSORA – P3 | CRIANÇAS |
| <p>(1) 00:14 P3: Vamos lá! (Pegando as letras de EVA.) Ontem, nós vimos os números. Quem não veio, viu F1, a gente trabalhou com o número 7. Você já sabe. (Olhando para F1.) Quem faltou, eu sei que já sabe.</p> <p>A professora olha para as crianças. P3: Agora, cruza as pernas, põe as mãos encima das pernas. M3, chega para trás, você está na frente de M4. F2, chega para trás, está na frente de M3.</p> <p>P3: Agora!? Já!?</p> <p>P3: Não! Viu, sim!</p> | <p>As crianças prestam atenção na professora e começam se acomodar na roda, segundo as orientações dela. M4 e M5 estão sentados na roda, um do lado do outro. M5 está se acomodando no espaço e esbarra em M4. M4 aponta para M5. M4: Ele me chutou.</p> <p>M5: Só que eu não vi!</p> <p>M5: Não! Eu não vi! (Fica sério e com cara de desapontado.)</p> |
| <p><i>Neste trecho, surge um conflito entre M4 e M5. A professora intervém desde uma posição de autoridade e assume o conflito das crianças. Ela não deixa as crianças falarem sobre o acontecido, nem tentarem resolver o seu próprio conflito. A tentativa de resolução por parte das duas crianças podia ser importante para M4 que, ao se queixar com a professora, mostrou pouca autonomia para resolver a situação diretamente com M5. Ao interferir com M5, a professora o coloca em evidência perante o grupo, de forma negativa. M5 explica que a situação não foi intencional, mas a professora indica que não acredita nessa justificativa. Diante da atitude da professora, a criança fica visivelmente desapontada.</i></p> | |
| <p>(2) 00:16 P3: Esse negócio aí, pode parar! Já expliquei que você não pode!</p> | <p>M5: Não!</p> |

| | |
|---|---|
| <p>P3: Você não pode ficar batendo em ninguém da turma! Você não é pai de ninguém! Eu estou cansada de falar isso para você.</p> <p>P3: Não vou repetir, não.</p> <p>A professora olha para M12.</p> <p>P3: Não. Não vai dar. Vamos lá, continuar. Ontem, nós vimos o sentido da palavra Páscoa.</p> | <p>M5 abaixa a cabeça.</p> <p>M5: Eu não vi, não.</p> <p>M12 olha para M5 e levanta o braço, solicitando um tempo para falar.</p> <p>M12 abaixa o braço.</p> |
| <p><i>No trecho 2, a professora continua acusando M5, reprovando a criança. A professora relembra para M5 a regra que ‘ele acabou de transgredir’. A regra é colocada de forma enfática, autoritária e desconexa dos motivos sociais e morais que a sustentam. Além disso, a fala da professora (“Você não pode ficar batendo em ninguém da turma! Você não é pai de ninguém!”) acaba transmitindo uma mensagem bastante ambígua e questionável em termos de respeito e moralidade.</i></p> <p><i>Quando M12 pede a palavra, não permite sua fala e continua a atividade.</i></p> | |

No segundo episódio desta sessão, estabeleceu-se um conflito entre duas crianças da turma. A criança atingida (M4), ao invés de resolver a situação de conflito com o colega, queixou-se à professora, que interveio tomando partido a favor dela. Na interferência da professora em relação ao conflito e as duas crianças se veicularam questões fundamentais para o desenvolvimento moral.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que a intervenção da professora não esteve orientada para mediar a situação de conflito entre as duas crianças, ajudando-as a esclarecer o problema e procurar estratégias para resolver a situação. A professora não tentou esclarecer as causas do conflito, que parecer ter acontecido de forma acidental, uma vez que as crianças estavam se acomodando no espaço da roda. A criança alvo da acusação tentou esclarecer a situação sem sucesso, pois suas colocações não foram levadas a sério pela professora. Ela não só não abriu o espaço para a criança se defender, como também rejeitou suas explicações, indicando que não acreditava nas mesmas (“Não! Viu, sim!”). A criança foi colocada em evidência, de forma negativa, perante o grupo, gerando-se uma situação constrangedora para ela, que ficou séria e visivelmente desapontada.

Ao acusar M5, a professora aproveitou para rerepresentar regras estabelecidas com anterioridade, assim como suas próprias crenças e valores em relação às ações dessa criança. Por um lado, a fala da professora (“Você não pode ficar batendo em ninguém da turma.”) deixou claro para a criança que ela não devia, nem podia bater nos colegas. Por outro lado, a fala completa (“Você não pode ficar batendo em ninguém da turma. Você não é pai de ninguém. Eu estou cansada de falar isso para você.”) acabou transmitindo crenças

e valores morais que reforçam a assimetria natural da relação adulto-criança. Ou seja, a criança não pode bater no colega não por uma questão de respeito e cuidado com o outro, mas porque ela não é o adulto responsável pela criança. Dessa forma, a professora acabou transmitindo uma mensagem bastante ambígua e questionável em termos de respeito e moralidade. Se por um lado, a criança não pode bater no outro, o adulto pode bater na criança, desconsiderando questões importantes sobre o respeito e o cuidado com o outro.

Ainda em relação à intervenção junto às crianças, é importante ressaltar que o fato dela não se dirigir à criança atingida (M4), pode acabar reforçando a sua dependência na hora de resolver seus conflitos interpessoais. O fato da criança ter solicitado a intervenção da professora pode ser considerado como um indicador de poucas habilidades e/ou estratégias para resolver a situação de conflito, sem o auxílio do adulto. Ela poderia mediar no sentido de ajudar a criança a procurar estratégias e desenvolver habilidades interpessoais para resolução de problemas sem recorrer a uma figura de autoridade (DeVries & Zan, 1998).

Ao final, professora inibiu a participação de uma criança (M12) em função da atividade acadêmica, indicando, assim, que continuar a aula era mais importante que discutir. A tarefa acadêmica prevaleceu diante da possibilidade de aproveitar a situação de conflito como espaço de co-construção de aspectos da moralidade.

Episódio III – “Agora, vamos ver quem merece ir para o parque”

| <p>ATIVIDADE: Saída para o parque. As crianças estão sentadas às mesas, desenhando. Em cada mesa há grupos de três ou quatro crianças. A professora anda pelo espaço da sala. Ela passa pelas mesas, olhando os desenhos das crianças.</p> <p>TEMPO: 9h16</p> | |
|---|---|
| PROFESSORA – P3 | CRIANÇAS |
| <p>(1) 01:19 →A professora pára de andar e fica em pé, perto de uma mesa, olhando para o espaço externo da sala.</p> <p>P3: Como está fechando o tempo... (Olha para M3, M9 e M10.) Oh M10! ...E eu estou com medo que chova, e vocês já têm uma semana que não vão no parque porque está chovendo, nós vamos logo lá, no parque de fora. Quando a gente voltar, quem não terminou, termina. Combinado assim? Tira a meia, tira o sapato. A professora olha para M3 e M10. P3: M10, M3, vocês tiram a meia e o sapato e vão ficar 10 minutos sem entrar no parque. Depois entram.</p> | <p>M3, M9 e M10 estão sentados juntos. Eles desenham e conversam ao mesmo tempo.</p> <p>M9 fica em silencio após a interferência da professora. M3 e M10 continuam conversando.</p> <p>M3 e M10 olham para a professora e</p> |

| | |
|--|--|
| | começam tirar sapatos e meias. |
| <p><i>A professora se mostra atenciosa em relação às necessidades das crianças, que ficaram uma semana sem parque em função da chuva, e modifica a rotina do dia para ir ao parque. Ela vai estabelecendo as regras. A primeira regra relaciona-se diretamente com a atividade: quem não terminou, vai acabar o desenho quando voltar. A segunda regra tem como objetivo manter a ordem e a disciplina: as crianças não devem conversar, mas prestar atenção às orientações. Essa regra é apresentada através da interação com M3, M9 e M10, que conversam e continuam conversando após a fala da professora. A professora mostra-se autoritária e punitiva, estabelecendo que elas ficarão sem parque por 10 minutos em função da conversa.</i></p> | |
| <p>(2) 01:21</p> <p>A professora vai até F2. P3: Vamos lá, não vai ficar aqui, não. Não pode ficar aqui sozinha. Não precisa tirar o sapato, você fica comigo na parte de fora.</p> <p>A professora olha o desenho de M12. P3: Não é dessa maneira. E eu não quero ovo voando em folha, não. Portanto, você não acabou M12. Não faça qualquer coisa. Fazer uma linha para mim não está com nada, não. Vai apagar e fazer de novo. Quando voltar, a gente termina.</p> <p>P3: Não terminou, não. Não quero coisa mal feita. Não passou canetinha. Não terminou, não. Vamos embora!</p> | <p>M5 levanta da cadeira, começa andar e olha para a professora. M5: Eu só vou guardar o casaco. F2: Tia! Eu não quero entrar no parque.</p> <p>M12 levanta da cadeira com seu desenho na mão. Vai até a professora e mostra a folha.</p> <p>M12 volta para a mesa, deixa o desenho junto com seu material e tira os sapatos, olhando para a professora. M5: Tia! Eu já terminei.</p> <p>M5: Puxa! Quem disse que eu fiz coisa mal feita!? M5 entra na fileira que está se formando no centro da sala.</p> |
| <p><i>A professora recrimina M12 e M5 em relação ao desenho, indicando que devem desenhar de acordo com o que ela julga 'bem feito'. Sua fala é autoritária e punitiva: "Eu não quero ovo voando em folha, não", "Não quero coisa mal feita". M5 reage, indicando que não gostou da interferência.</i></p> | |
| <p>(3) 01:23</p> <p>A professora olha para F1. P3: Já tirou a meia e o sapato? F1, depois a gente termina.</p> <p>A professora olha para M6. P3: M6! Não vai para o parque?</p> <p>A professora olha para a fileira. P3: Ah! Agora, vamos ver quem merece ir para o parque. Mãos para trás e boca fechada.</p> | <p>F1 deixa o desenho na mesa e começa guardar seu material.</p> <p>M6 faz um gesto afirmativo com a cabeça.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>A professora olha para F1 e F2. P3: Meninas, vocês não vão? P3: Tá.</p> | <p>As crianças tentam se organizar uma detrás da outra. F1: A gente está tirando.</p> |
| <p><i>As crianças estão se aprontando para sair da sala, enquanto a professora as chama e supervisiona a organização para a saída. Ao olhar para a fileira, a professora coloca a participação no parque como um merecimento em função do comportamento das crianças. Além disso, indica que todos devem ficar em silêncio e tranqüilos (“Mãos para trás e boca fechada”). A possibilidade de participara na atividade de parque, que no começo do episódio apareceu como uma necessidade das crianças, passa ser uma recompensa, caso elas se comportem. A estratégia parece eficiente, uma vez que as crianças começam se organizar na fileira.</i></p> | |
| <p>(4) 01:24 A professora olha novamente para a fileira. P3: Lembrete do parque. Oh! Não pode ir nos dois gira-gira, já sabe por que. Na casinha alta... Psiu! (Olhando para F1 e F2.) ...não pode porque... Espera um pouquinho! (Olhando para F1 e F2, que continuam conversando.) Eu estou repetindo para não esquecer. Entrar no escorregador no contrário, não pode. P3: Eu estou conversando. Agora tem que me ouvir. Não passar na frente, nem detrás do balanço. Não é para rolar na areia, embaixo ainda está um pouco molhada. Encima, eu já olhei, está mais ou menos, dá para ir. Agora, se começar rolar na areia, nós vamos voltar. Não jogar areia encima da cabeça de ninguém. Se brigar... M10! ...sai, volta. Não é para brincar de luta. A professora olha para M4, que acabou de falar e continua com o braço levantado. P3: Oh! Já sabe o que que é. Não precisa repetir o que eu falei. A professora vai até a porta e abre. Faz um sinal com a mão para que as crianças comecem sair.</p> | <p>F1 e F2 conversam do lado da professora. F1 e F2 param de conversar e entram na fileira. M5: Oh tia! Verdade que...? M4 levanta o braço, solicitando um tempo para falar. M4: Nem jogar terra no olho. M4: Eu não vou repetir, não, tia. (Baixando o braço.) As crianças saem da sala.</p> |
| <p><i>A professora relembra as regras do parque. A maioria das regras está relacionada com o uso dos brinquedos e do espaço do parque, restringindo a atividade livre das crianças. A forma como inibe M4 e a reação da criança indica que o melhor é sempre ficar calado.</i></p> | |

Na primeira parte do terceiro episódio da sessão, a professora mostrou-se flexível e atenta às necessidades das crianças, modificando a rotina previamente planejada por ela. Embora as crianças não tivessem a possibilidade de participar na decisão de modificar a rotina, elas rapidamente acataram a decisão da professora e começaram se aprontar para a

atividade de parque. Para garantir a finalização adequada da atividade que estava acontecendo, a professora estabeleceu como regra que acabariam o desenho após voltar do parque. Diante disso, algumas crianças se aproximaram da professora para mostrar o desenho e confirmar se tinham finalizado o mesmo. As intervenções da professora com essas crianças (trecho 2) indicaram que a regra estabelecida ia além de finalizar o desenho. Ou seja, não só era necessário acabar o desenho: era necessário realizar um desenho de acordo com o que ela julgava como ‘bem feito’. Embora essa intervenção possa acontecer com o objetivo de incentivar o esforço e o envolvimento das crianças na atividade criativa, é uma intervenção que acaba restringindo a criatividade e autenticidade das crianças, que devem adequar sua expressão individual ao padrão estabelecido pela figura de poder. É importante assinalar que a possibilidade da expressão individual da pessoa, seja ela artística, cognitiva, ou filosófica é de suma importância para o desenvolvimento moral. Como colocado por Piaget (1932/1994), refletir sobre questões relativas à moralidade é um exercício de expressão individual, que só é possível no marco de interações e relações mais simétricas, nas quais todos os pontos de vista são levados em conta.

Ainda nesse primeiro momento do episódio, a professora estabeleceu outras regras com o intuito de garantir o sucesso da passagem de uma atividade para outra. Ao intervir com duas crianças (M10 e M3) que conversam, a professora deixou claro que era necessário permanecer em silêncio total e prestar atenção a suas orientações (“Oh, M10!”). Uma vez que o chamado de atenção não surtiu o efeito esperado, decidiu castigar as crianças: “M10, M3, vocês tiram a meia e o sapato e vão ficar 10 minutos sem entrar no parque. Depois entram”.

A exclusão das crianças da atividade de parque indica que ordem e disciplina são a regra principal e que criança tem que ficar calada sempre. As interações entre as crianças não são valorizadas como espaço de desenvolvimento e aprendizagem. Elas são quase sempre entendidas como bagunça e desordem.

A ênfase na disciplina e no controle do comportamento das crianças apareceu em outras intervenções da professora. No trecho 3 do episódio, o professora supervisionou a fileira que estava se formando no centro da sala, estabelecendo que era necessário ficar em silêncio e tranquilo (“Mãos para trás e boca fechada”), para poder participar do parque. Na fala completa da professora (“Ah! Agora, vamos ver quem merece ir para o parque. Mãos para trás e boca fechada.”), a atividade livre no parque apareceu como um ‘merecimento’ e não como uma necessidade das crianças, em função das especificidades do desenvolvimento em sua faixa etária. No caso, prevaleceu o uso de uma atividade

importante e prazerosa para as crianças como instrumento de controle do seu comportamento. Aqui houve uma contradição, porque no começo do episódio, ir para o parque apareceu como uma necessidade das crianças. No trecho 3, a atividade passou ser uma recompensa, caso as crianças seguissem todas as regras estabelecidas. A estratégia pareceu eficiente, uma vez que as crianças começaram se organizar na fileira.

Antes da saída para o parque, a professora apresentou uma grande quantidade de regras e informações de uma só vez, sem espaço para a participação das crianças. Nos momentos em que as crianças solicitaram um espaço para falar, essa possibilidade foi negada. A fala da professora (“Eu estou conversando. Agora tem que me ouvir.”), indicou para as crianças não só que ela não estava disposta a ouvir ninguém, como que suas instruções deviam ser ouvidas e seguidas com atenção.

A maioria das regras apresentada estava relacionada com o uso dos brinquedos e o espaço do parque, e não com questões de respeito e cuidado com as pessoas durante a brincadeira. Só duas das regras podem estar relacionadas com a questão do respeito e do cuidado com o outro: não jogar areia na cabeça de ninguém e não brigar. Mesmo assim, os motivos sociais e morais dessas regras não foram explicitados, nem discutidos com as crianças. Além disso, as regras formuladas pela professora partiram sempre de uma negação: “Não é para rolar na areia. Não jogar areia encima da cabeça de ninguém.” No caso da regra “Não brigar”, a mesma foi enfatizada através da possibilidade de sanção (“Se brigar... sai, volta.”), em detrimento da oportunidade de esclarecer e negociar os conflitos de forma ativa por parte das crianças.

Dados Gerais da Sessão 4

Data: 17/03/2008

Horário e tempo: 8h03 – 9h31 (1 hora e 28 minutos de gravação)

Local da gravação: Sala de aula

Atividades: Caixa surpresa: a letra “P”

Organizando as fichas de nomes

Escrevendo palavras com a letra “P”

Trabalhando com quantidades: o número 8

Dobradura de um coelho

Episódio I – “Hoje eu trouxe um brinquedo para mostrar”

ATIVIDADE: Organizando as fichas de nomes. As crianças estão sentadas no chão, em roda. Elas aguardam o começo da próxima atividade, que já foi anunciada pela professora. Primeiro, organizarão as fichas de nomes no painel. Depois, escreverão palavras com a letra “P”. A professora está em pé, frente à roda, lendo seu caderno de planejamento, mas de costas para as crianças.

TEMPO: 8h24

| PROFESSORA – P3 | CRIANÇAS |
|---|--|
| <p>(1) 00:21 P3: Ah!</p> <p>A professora pára de ler e olha para M5. P3: Hoje não é dia. Só sexta-feira, não é? Então, se você trouxe, trouxe no dia errado.</p> <p>P3: Ah! Mas, trouxe no dia errado. A professora continua olhando o caderno de planejamento. Senta na roda.</p> <p>P3: Oi.</p> <p>P3: Não. Nunca foi amanhã. Que dia que é o dia do brinquedo?</p> <p>P3: Sexta-feira. Amanhã que dia é? Se hoje é segunda, amanhã é o que?</p> <p>P3: Se hoje é segunda, amanhã é o que?</p> <p>P3: Se hoje é segunda!</p> <p>P3: Depois da segunda, no calendário, vem qual?</p> <p>A professora aponta para M10 e coloca o corpo para frente, para conseguir ouvir a resposta.</p> <p>P3: Terça-feira. Muito bem! Garoto inteligente! (Olhando para M10 e sorrindo.) P3: Então. Oh! Segunda, terça, quarta, quinta, sexta. (Contando com os dedos.) Se hoje é segunda, amanhã é terça. Amanhã é dia do brinquedo?</p> <p>P3: Quarta é dia de brinquedo?</p> <p>P3: Quinta é dia de brinquedo?</p> <p>P3: Só sexta. Tá longe! E essa sexta, vocês vão estar em casa, porque é recesso... da Páscoa.</p> | <p>→M5: Tia!</p> <p>M5: Hoje eu trouxe brinquedo para mostrar.</p> <p>F2: Mas, você trouxe, né? (Falando com M5.) F2: Mas, ele trouxe.</p> <p>As crianças conversam entre elas, sobre um boneco que uma criança ganhou. F2: Tia. Tia. Oh, tia!</p> <p>F2: Amanhã é dia de brinquedo?</p> <p>F2: Sexta-feira.</p> <p>M8: Quarta-feira</p> <p>F2: Quarta-feira.</p> <p>F2: Sexta.</p> <p>M10 responde muito baixo, ininteligível.</p> <p>M10 responde novamente, mas em voz baixa.</p> <p>Crs: Terça, quarta, quinta, sexta. (Junto com a professora.) Crs: Não! Crs: Não! Crs: Não!</p> <p>M4: Ué! (Levantando os braços e se</p> |

| | |
|---|--|
| <p>P3: Então, vamos lá.</p> | <p>mexendo no lugar animado.)</p> <p>F2: Tia. Tia. (Levantando o dedo.)</p> <p>M5, M6 e M7 começam falar ao mesmo tempo em voz baixa.</p> <p>M5: Foi por pouco, que é dia de brinquedo.</p> |
| <p><i>M5 mostra seu interesse em apresentar um brinquedo que trouxe de casa. Outras crianças também se mostram interessadas pelo brinquedo e argumentam a favor da apresentação do mesmo. A professora lembra uma regra estabelecida: o dia do brinquedo de casa é na sexta-feira. Estabelece-se uma negociação em relação à apresentação do brinquedo e, portanto, em relação à mudança da regra. A professora, porém, é inflexível só na sexta-feira. Isto não se negocia.</i></p> | |
| <p>(2) 00:26 A professora olha para M5, M6 e M7.</p> <p>P3: Não. Não. Oh! F2 levantou o dedo, ela merece ser ouvida. M6 chega para trás. M6, está na frente ainda, M6. (Aponta com o dedo para F2.)</p> <p>P3: Nossa! Que legal o que você está contando! Oh Páscoa boa! Oh! Traz um pão de queijo para a tia, viu. Ou um biscoitinho de queijo de Minas, que é uma delícia.</p> <p>P3: Nossa!</p> <p>P3: Chega para trás. Eu só vou atender quem levantar o dedo.</p> <p>P3: Vai M5.</p> <p>P3: Tá bom. Então vamos lá. M4.</p> <p>P3: Eu já sei. Fala M7. Ótimo!</p> <p>P3: Tá bom, então. Vamos lá. Oh, M12 rápido.</p> <p>P3: É!? Então, chega para trás. M11, fala. A última.</p> <p>P3: Ótimo! Então vamos lá. Nós, sexta-feira...</p> | <p>F2: Depois dos três dias de aula, eu vou para a casa da tia Teresinha, em Minas Gerais.</p> <p>M8 levanta o braço. M11: Minas Gerais!?</p> <p>C11: Minas Gerais é...</p> <p>M4, M5, M7, M11, M12 levantam o dedo. M8 baixa o braço.</p> <p>M5: Sabia que quando eu acabar as férias, eu vou brincar de espadinha.</p> <p>M4: Eu estou estudando em outra escola também.</p> <p>M7: Um dia... é... a minha mãe me levou para o cinema. Ela é casada. M11: Que nem a minha.</p> <p>C12: Eu... eu... tenho uma tia que se chama Teresinha.</p> <p>M11: Sabia que... (Fala muito baixo.) M8 levanta o dedo, novamente.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Lembrando! Lembrando! Não, M8, senão a gente só fica na conversa. Depois, vocês conversam mais. Lembrando as letras...</p> <p>P3: Não. Deixa acabar. Pode ser?</p> <p>P3: Obrigada. Então, vamos lá. Rapidamente, eu vou trazer aqui os meninos com uma letra, com um som. (Pega as fichas de nomes.) Só para lembrar o som, porque depois a gente vai formar palavras. (Coloca as fichas de nomes no chão, de forma que todos possam ver.) Vocês vem aqui, pegam a ficha e põem no painel.</p> | <p>M8 abaixa o braço.</p> <p>M13: “P”.</p> <p>M13: Pode.</p> <p>As crianças prestam atenção na explicação.</p> |
| <p><i>As crianças se mostram interessadas em conversar e interagir no contexto da roda. Embora a professora abra o espaço para essa interação, suas falas indicam sua orientação para objetivos: começar a atividade planejada. Se no começo ela se mostra atenta à fala de F2, depois assume uma atitude diferente em relação às falas das outras crianças, que devem se colocar de forma rápida para ‘não ficar só na conversa’.</i></p> <p><i>A professora estabelece uma regra, voltada para a ordem e a disciplina: só merece ser ouvido quem levantar o dedo. No entanto, muitas que levantaram o dedo não puderam falar.</i></p> | |

No primeiro episódio da sessão 4, uma criança quis apresentar um brinquedo que trouxe de casa. Outras crianças se motivaram com o brinquedo do colega e manifestaram seu interesse argumentando a favor da apresentação do brinquedo, conversando sobre outros brinquedos ou se engajando na discussão sobre o dia do brinquedo. Nesse contexto, os participantes tentavam estabelecer uma negociação em relação a uma regra já estabelecida: os brinquedos de casa devem ser apresentados na sexta-feira.

A professora, logo na sua primeira intervenção, indicou sua orientação para continuar com as atividades planejadas e não levar em conta as orientações das crianças, nem as circunstâncias em que essas orientações se estruturaram. Ou seja, uma vez que as crianças não teriam a atividade do brinquedo de casa nessa semana, em função do recesso da Páscoa, elas estavam argumentando a favor de um espaço de interação que ficaria prejudicado. Mas a professora não considerou este interesse das crianças. Foi inflexível: “Hoje não é dia. Só sexta-feira, não é? Então, se você trouxe, trouxe no dia errado.” O importante era a regra estabelecida em relação ao planejamento das atividades semanais, em detrimento do interesse e das necessidades das crianças. Não aproveitou aqui a oportunidade de co-construir e modificar de forma conjunta uma regra estabelecida, em função do contexto (Páscoa) e das necessidades do grupo.

Na negociação estabelecida entre a professora e as crianças se veicularam aspectos fundamentais para o desenvolvimento moral. A professora, ao se manter inflexível em relação à regra, indicou que é importante respeitar a regra e os acordos já firmados, mesmo

quando esses acordos podem, de fato, ser negociados. Nesse contexto, a regra surgiu se impôs como norma imutável, que deve funcionar independentemente das características do contexto e das necessidades das pessoas (Piaget, 1932/1994).

Em relação a essa questão, DeVries e Zan (1998) apontam a importância de modificar as regras junto com as crianças sempre que isso seja necessário em função da situação ou dos interesses do grupo. Dessa forma, as crianças têm a possibilidade de se deparar com a funcionalidade da regra e concebê-la como acordo necessário para harmonizar os diferentes interesses e necessidades dos membros do grupo.

Na segunda parte do episódio, a professora lembrou outra regra: levantar o dedo para falar. Várias crianças da turma conversavam em voz alta, enquanto uma criança solicitou, da forma estabelecida, um espaço para falar. A situação foi aproveitada pela professora para validar a regra, indicando que iria dar a mesma garantia para falar para as demais crianças: “Oh! F2 levantou o dedo, ela merece ser ouvida.”. A professora não só incentivou a fala da criança, como também se mostrou interessada pelo que ela estava contando (“Nossa! Que legal o que você está contando!”). Assim, várias crianças se mostraram interessadas em participar, contando suas novidades para a turma. Uma vez que a ‘chave’ para garantir a participação era a regra estabelecida, as crianças optaram por segui-la, indicando sua motivação por participar e seu compromisso com a professora e com a dinâmica da sala. Entretanto, a professora não seguiu as próprias regras e impediu a participação das crianças que queriam falar em seguida. As interações da professora com essas crianças tiveram como objetivo apressá-las em função da atividade acadêmica, inibindo algumas crianças que falaram muito baixo ou que duvidaram sobre a possibilidade de participar (“Tá bom. Então vamos lá. M4.”, “Vamos lá. Oh, M12 rápido.”, “M11, fala. A última.”).

Sendo assim, a regra “levantar a mão para falar” não foi respeitada pela professora. Ela lembrou a regra apenas para calar as crianças que conversavam em voz alta, e ‘obstaculizavam’ o início da atividade acadêmica. A situação gerou uma sensação de injustiça por parte das crianças e abriu o espaço para um conflito entre a professora e a turma.

Episódio II – “Todo dia... Todo dia é a mesma criança”

| |
|---|
| <p>ATIVIDADE: Escrevendo palavras com a letra “P”. As crianças continuam sentadas no chão, no espaço da roda. Elas esperam pela professora, que vai começar a atividade de escrita. A professora está sentada na roda, junto com as crianças. Ela organiza as letras de EVA, que usarão na atividade de escrita.</p> |
|---|

| TEMPO: 8h38 | |
|--|--|
| PROFESSORA – P3 | CRIANÇAS |
| <p>(1) 00:35 A semana passada, nós... nós formamos a palavra Páscoa... O M9 vai sair do meio da sala e vai afastar para trás. O M5 também.</p> <p>P3: Não! M5 não. M8. Desculpa M5. (Olhando para M5.) Oh, gente! Eu troco os nomes! F2 por favor, forme a palavra Páscoa aí para mim. (Colocando as letras de EVA no meio da roda.)</p> <p>A professora olha para F3. P3: Não é todo dia F2, não. Outro dia, eu não peguei F2. Que negocio de todo dia F2! Eu estou alternando. Que história é essa!? F2 não está vindo aqui todo dia. Eu não chamo todo dia a mesma criança.</p> <p>A professora olha para M5. P3: Eu não chamo todo dia a mesma criança. Não venha para cima de mim, não! Eu sei quem estou chamando!</p> | <p>M5: Eu!</p> <p>As crianças se organizam na roda.</p> <p>F2 vai até onde estão as letras para formar a palavra solicitada pela professora. F3: Todo dia F2!</p> <p>F3 fica em silêncio. M5: Todo dia... Todo dia é a mesma criança.</p> |
| <p><i>No trecho 1, a professora chama F2 (que teve um tratamento diferenciado no episódio anterior) para formar a palavra Páscoa. Duas crianças da turma (M5 e F3) mostram seu descontentamento e reclamam diretamente da escolha da professora. Dessa forma, estabelece-se um conflito entre a professora e as crianças. A professora reage se defendendo das ‘acusações’ das crianças e indicando seu desapontamento em relação às mesmas. Quando diz “Não venha para cima de mim, não!”, deixa claro quem manda e quem é a dona da verdade na sala de aula.</i></p> | |
| <p>(2) 00:37 A professora olha para F2, que já está formando a palavra. P3: P-A-S-C-O-A</p> <p>P3: Psiu! Páscoa.</p> <p>P3: Obrigada. Lê o que você escreveu. Vamos lá!</p> <p>P3: Tem alguma coisa errada?</p> <p>P3: Tá bom. Então sente lá.</p> | <p>M6: É a mes...</p> <p>F2 acaba de formar a palavra, enquanto as outras crianças observam o que ela está fazendo. A palavra fica PASQCOA</p> <p>F2: Páscoa.</p> <p>F2: Não.</p> |
| <p><i>Como indica a fala de M6, o conflito continua. A intervenção da professora com a criança (“Psiu! Páscoa.”) indica que ela não está disposta a abrir o espaço para resolver a questão. Nesse contexto, as intervenções da professora parecem se orientar para a eliminação do conflito e o erro na escrita da palavra lhe passa despercebido!</i></p> | |

No segundo episódio da sessão, as interações entre a professora e as crianças da turma se orientaram para a resolução de um conflito que surgiu a partir da possibilidade de participar na atividade proposta. A professora solicitou a participação de uma criança determinada (F2) que, coincidentemente, foi a criança que recebeu um tratamento diferenciado no episódio anterior. Diante da escolha da professora, algumas crianças da turma reclamaram, indicando seu desapontamento e questionando a escolha realizada: “Todo dia F2!”, “Todo dia... Todo dia é a mesma criança”.

Ao invés de tentar esclarecer os motivos das colocações das crianças, abrindo assim o espaço para uma compreensão adequada da situação, a professora optou por uma postura defensiva, desconsiderando a importância das percepções das crianças, e se colocando como dona da verdade. Através do tom de voz e das expressões usadas, a professora metacomunicou seu incomodo com a situação, assim como pouca disponibilidade para conversar ou negociar com as crianças. Expressões como “Que negocio de todo dia F2! Eu estou alternando. Que história é essa!?” e “Não venha para cima de mim, não! Eu sei quem estou chamando!” indicaram que somente ela sabe o que está fazendo.

Embora as crianças, em função da idade, não tenham os recursos necessários para elaborar os motivos por trás da escolha da professora, elas se sentiram injustiçadas e acabaram levantando questões morais muito importantes, através de suas reclamações. Essas questões estão relacionadas com a igualdade de tratamento entre os membros do grupo, a inclusão real de todas as crianças na atividade e o respeito pelas contribuições que cada uma delas pode dar, de acordo com seu nível de conhecimento e habilidades. Em relação a esta última questão, vale a pena acrescentar dois detalhes. O primeiro é que a criança selecionada para escrever a palavra ‘Páscoa’ já sabia ler e escrever, fato que, com certeza, já tinha sido notado por todas as crianças da turma. O segundo é que a criança selecionada foi a mesma criança que recebeu um tratamento diferenciado no primeiro episódio desta sessão. Após esse primeiro episódio, é compreensível que as crianças se sentissem injustiçadas, embora essa não fosse a intenção da professora.

A negociação entre o professor e as crianças não pode ser totalmente simétrica, nem estabelecida a partir do princípio da igualdade absoluta, em função da assimetria natural que caracteriza a relação adulto-criança. No entanto, é fundamental que o professor negocie com as crianças e construa junto com elas estratégias de resolução adequadas para os dois pólos da interação e do conflito.

2.4. Análise das Entrevistas com a Professora-Foco

2.4.1. Entrevista sobre as atividades estruturadas

Após a realização das duas atividades estruturadas, realizamos uma entrevista específica com a professora-foco. Conforme explicitamos na seção Metodologia, essa entrevista seguiu um roteiro específico, contendo questões relacionadas às atividades estruturadas. Na entrevista, foi solicitada uma análise e avaliação das referidas atividades, o que permitiu a reflexão da professora sobre sua prática pedagógica e as atividades especificamente realizadas para a pesquisa. Outras perguntas sobre temas centrais para o estudo também foram inclusas no roteiro.

No primeiro momento da entrevista, a professora teve a possibilidade de assistir trechos do vídeo das duas atividades estruturadas. Também foi lhe entregue lápis e papel, para que pudesse fazer anotações sobre os trechos selecionados, caso o considerasse necessário. Os trechos apresentados à professora no marco da entrevista foram os seguintes:

Atividade Estruturada 1:

- leitura e discussão do livro escolhido pela professora, para a atividade. (Episódio I “Igual a gente faz”, de 00:06 a 00:17)

- atividade de mímica, realizada no segundo momento da atividade estruturada. (Episódio II “Tá demorando demais!”, de 00:31 a 00:39)

- atividade de desenho, realizada no terceiro momento da atividade. (Episódio III “É para o amigo ajudar”)

Atividade Estruturada 2:

- leitura e discussão do livro escolhido pela professora, para a atividade. (Episódio II “Porque aqui não deixa”, de 00:15 a 00:20)

- apresentação e organização da atividade de desenho, realizada no segundo momento da atividade. (Episódio III “Uma idéia boa!”)

Os trechos anteriores foram selecionados para a entrevista, uma vez que a partir deles é possível analisar e avaliar as diferentes atividades programadas pela professora, assim como a forma usada para direcionar estas atividades e a participação das crianças.

No segundo momento da entrevista, a professora teve a oportunidade de analisar e avaliar as duas atividades estruturadas, a partir de nossas perguntas e seus próprios comentários. Segue a análise das reflexões da entrevistada.

1. Objetivos das atividades estruturadas

P3 planejou diversas atividades específicas para cada uma das atividades estruturadas porque achava importante explorar diferentes objetivos e habilidades como: a interpretação oral do texto lido e das ilustrações, a dramatização ou representação corporal das questões abordadas, e o registro gráfico (desenho e escrita) das mesmas. Além disso, a subdivisão das atividades dinamizou a atividade principal, que ficou menos ‘amassante’ (segundo ela) e permitiu que as crianças se envolvessem e se concentrassem mais.

A professora escolheu a leitura de um livro para a realização das duas atividades porque gosta de ler para as crianças, que adoram ouvir histórias. Por outro lado, ela pensou no livro selecionado para as atividades, assim que recebeu nossa solicitação. Segundo ela, já conhecia e tinha lido o livro, julgando-o adequado para trabalhar questões de moral.

As duas atividades estruturadas não foram planejadas de forma individual pela professora-foco. O planejamento contou com a participação de todas as professoras do período matutino e de um dos diretores da escola, que concordaram com a leitura do livro selecionado e deram sugestões sobre as atividades específicas.

P3 considerou que as duas atividades realizadas se adequaram aos objetivos solicitados pela pesquisadora: promover a discussão sobre questões relacionadas à moralidade entre as crianças da turma. Segundo ela, o livro trata de questões relativas à moral e, subsequentemente, são importantes para o desenvolvimento moral das crianças. De acordo com a entrevistada, as crianças precisam saber o que elas podem e não podem fazer, o que é certo e errado em nível de comportamento. Das questões apresentadas pelo livro, P3 considerou como mais interessante a que trata da divisão do material, porque ensina as crianças a dividir e ajuda na socialização. Disse, também, que as crianças tiveram a oportunidade de participar e fazer colocações a partir de seu dia-a-dia.

As informações oferecidas pela professora sobre o planejamento das atividades, mostraram-se valiosas para a pesquisa. Uma vez que as atividades foram planejadas em conjunto pelas professoras do turno matutino e um dos diretores, podemos dizer que sua estrutura e organização são representativas da prática pedagógica da escola. Além disso, o fato do grupo de profissionais ter concordado com o material e tarefas selecionados indica que acharam o planejamento adequado para as atividades solicitadas.

A partir da fala da professora, podemos ressaltar que ela incluiu suas próprias orientações para objetivos na hora de planejar as duas atividades. Ou seja, estruturou as duas atividades de forma que pudesse trabalhar habilidades de interpretação oral, representação corporal e registro gráfico e escrito. Consideramos, porém, que tais

orientações para objetivos prevaleceram em relação aos objetivos solicitados, uma vez que o planejamento das duas atividades não esteve voltado para abrir um espaço de co-construção e discussão real sobre questões relativas à moralidade. Os objetivos solicitados ficaram restritos ao material usado. Além disso, vale a pena lembrar que a maioria das questões abordadas pelo livro “A gente pode... A gente não pode” não está relacionada à moralidade, conforme vimos nas análises das atividades estruturadas.

2. Avaliação das atividades

A professora avaliou positivamente a interpretação e participação das crianças, nas duas atividades estruturadas. De acordo com ela, as crianças fizeram interpretações a partir de suas experiências cotidianas, adequadas às questões abordadas pelo livro. Também aproveitaram a possibilidade de participar e se engajaram nas diferentes atividades. Segundo a entrevistada, a melhor atividade em termos de participação foi a atividade de mímica na primeira atividade estruturada. Ela gostou especialmente desse trecho, pois as crianças fizeram representações boas e de acordo com o texto. Neste ponto, é importante lembrar que não foi possível gravar em vídeo a preparação das representações por parte das crianças, uma vez que estas foram organizadas no quartinho que serve para guardar material. Em função disso, não temos informações sobre como foi essa organização, nem se a mesma foi direcionada pela professora.

O direcionamento e a realização das atividades também foram avaliados de forma positiva. De acordo com P3, ela conseguiu garantir um espaço de participação para todas as crianças da turma, assim como conseguiu que as crianças se mantivessem motivadas e atentas às atividades.

De forma geral, a professora ficou satisfeita com as duas atividades realizadas. De acordo com ela só mudaria dois aspectos. O primeiro relacionado com a maneira como ela direcionou as atividades, que lhe pareceu muito rápida e dinâmica. P3 concluiu que diminuir seu dinamismo poderia ser importante para diminuir o nível de ‘agitação’ das crianças da turma. O segundo aspecto foi relacionado com a possibilidade e necessidade de usar recursos auxiliares para as atividades. P3 avaliou que nas atividades de leitura podia ter usado recursos como fantoches e desenhos, que podem enriquecer as atividades e motivar mais as crianças.

A avaliação realizada por P3 sobre a participação das crianças foi positiva. Vale notar, porém, como enfatiza na entrevista a disciplina e o sucesso da atividade, ao longo da avaliação. Para P3, orientar e direcionar as atividades do dia-a-dia de uma forma mais

adequada significa diminuir o nível de ‘agitação’ das crianças, que devem ficar atentas, quietas e motivadas.

3. Conceitos norteadores

No marco da entrevista, a professora-foco se referiu à moral como o caráter da pessoa ou o discernimento necessário para saber o que é certo e errado nas diferentes situações do cotidiano. Uma pessoa correta moralmente tem bom caráter e age de forma adequada em relação aos outros. Para agir da forma adequada, a pessoa deve seguir um conjunto de regras relacionadas com o respeito pelo outro, a honestidade e o convívio social. Essas regras nem sempre são seguidas por todos, mas são fundamentais em todos os contextos: casa, escola e comunidade.

A partir dessa definição, a professora colocou o desenvolvimento moral como o desenvolvimento de um bom caráter. Para esse desenvolvimento é fundamental que a pessoa se depare com limites e regras claras, que vão estabelecer o que ela pode e não pode fazer em relação aos outros, e nos diferentes contextos. Quando não há limites e regras claras, a pessoa não consegue desenvolver um bom caráter.

Seguindo os conceitos anteriores, P3 se referiu à educação moral como um conjunto de ações, que tem como objetivo principal passar para a criança as regras que ajudam a respeitar o outro. Segundo ela, o professor precisa trabalhar várias questões de comportamento, “... falar porque que não pode bater, porque não pode quebrar o brinquedo do outro, porque tem que dividir o material...”. O professor precisa ter o limite firme em todo momento, porque só assim é que uma pessoa consegue se desenvolver moralmente.

Nos conceitos abordados chama a atenção a ênfase da professora no papel ativo do adulto nos processos de desenvolvimento e educação moral. De acordo com a fala de P3, o desenvolvimento moral da criança está diretamente relacionado com a clareza e firmeza com que o adulto coloca os limites e regras para ela. Também chama a atenção a ênfase na dimensão comportamental da moralidade. Embora a professora se referisse à dimensão subjetiva e valorativa da mesma (o sujeito consciente capaz de discernir o que é certo e errado), a dimensão comportamental prevaleceu ao longo de sua fala. Esta questão se mostrou com mais clareza na hora de conceituar o desenvolvimento e a educação moral.

De forma geral, podemos dizer que os conceitos elaborados por P3, durante a entrevista, não são congruentes com suas ações no contexto das duas atividades estruturadas. Primeiro pela escolha da atividade, e segundo por seu excessivo zelo em

manter as crianças caladas. A professora escolheu um material que tem como objetivo principal apresentar limites e regras claras para as crianças. Ela própria direcionou a atividade colocando os limites e regras que considerou mais importantes, de forma clara e firme. No entanto, é importante lembrar que a maioria desses limites e regras *não* estavam relacionados com o respeito pelo outro e sim com questões de disciplina, ordem e organização.

2.4.2 Entrevista individual sobre o tópico da pesquisa

Entrevista P3 - Caracterização

A idade de P3 é 44 anos, sendo licenciada em Pedagogia (complementação). Trabalha no turno matutino (regência) e vespertino (coordenação). Tem experiência em educação de 27 anos, sendo 12 anos na Educação Infantil. Na escola atual, trabalha há 10 anos. Já lecionou em turmas do 1º Período (crianças de 4 anos), 2º Período (crianças de 5 anos) e 3º Período (crianças de 6 anos). No momento atua com crianças de 6 anos.

1. Percepção da formação profissional

P3 avaliou sua formação profissional como boa. De acordo com ela, todos os cursos que fez foram importantes para o trabalho direto com a criança. Além disso, ao longo de seus 27 anos de experiência na educação, teve a oportunidade de trabalhar com diferentes faixas etárias, aprendendo a lidar com diversas questões do dia-a-dia da rotina escolar e das crianças. Essa formação prática também foi fundamental para sua formação e tem se complementado através dos cursos específicos realizados pela Secretaria de Educação. De acordo com a entrevistada, o professor precisa se atualizar a nível teórico e procurar materiais que apóiem o trabalho em sala de aula.

2. Percepção da profissão

A entrevistada referiu que começou trabalhar na Educação Infantil por 'livre e espontânea pressão'. Acostumada com um trabalho voltado para a alfabetização com crianças mais velhas, achou difícil se adaptar as especificidades do trabalho com crianças mais novas. Sendo assim, precisou de um tempo para adaptar seu fazer pedagógico aos objetivos da Educação Infantil e às necessidades das crianças menores. A possibilidade de trabalhar com todas as faixas etárias da Educação Infantil (1º, 2º e 3º Períodos) foi importante para esse processo de mudança e adaptação. Após um tempo de experiência percebeu que se adaptou melhor ao trabalho com as crianças do 3º Período (atual 1º Ano

do Ensino Fundamental), uma vez que são crianças que começam se interessar e trabalhar questões de alfabetização.

P3 explicou que, após todo esse processo, começou a se sentir mais satisfeita em relação a seu próprio desempenho e trabalho. Atualmente, gosta do trabalho que faz e está mais identificada com a Educação Infantil. Além disso, a entrevistada enfatizou sua satisfação em relação ao trabalho na escola como um todo, aos projetos pedagógicos que a equipe pedagógica planeja e realiza, e à relação positiva com os colegas de trabalho.

3. Definição de criança e infância

P3 definiu a criança como um ser aberto às novidades que a rodeiam, curiosa e muito inteligente. Um ser capaz de aprender e se desenvolver através de suas brincadeiras e experiências cotidianas.

Em consonância com a definição de criança, a entrevistada ressaltou que a infância é uma etapa de vida do ser humano. A etapa na qual se é criança e se tem a possibilidade de desenvolver um conjunto de habilidades e conhecimentos, de forma lúdica e prazerosa. É na fase da infância que a inteligência está mais aguçada e que a criança aprende ‘tudincho ludicamente’.

4. Definição de Educação Infantil

P3 definiu a Educação Infantil como a base para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Na instituição escolar, a criança entra em contato com diferentes conhecimentos e tem a possibilidade de se socializar, aprendendo a se relacionar com os outros. Em função desses aspectos, é importante que a criança frequente instituições de Educação Infantil.

De acordo com a professora, os objetivos da Educação Infantil são variados e devem abranger várias áreas do desenvolvimento e do conhecimento. A instituição escolar deve propiciar à criança a oportunidade de desenvolver o pensamento lógico-matemático através de atividades concretas, a possibilidade de desenvolver a criatividade e inteligência para a pesquisa e, sobretudo, deve propiciar uma educação prazerosa através de atividades lúdicas.

É importante ressaltar que, ao falar sobre os objetivos da Educação Infantil, a entrevistada apontou que, antigamente, a Educação Infantil tinha objetivos muito soltos: “... Era só brincadeira, sem objetivo nenhum. Soltou as crianças no parque, no pátio e o professor não tinha que fazer nada”. Após as mudanças recentes, a Educação Infantil tem objetivos mais específicos, que se concretizam em atividades inter-relacionadas.

5. Rotina do dia-a-dia

Ao falar sobre a rotina de sua turma, P3 descreveu um conjunto de atividades diversificadas, que vêm ao encontro dos principais objetivos colocados por ela para a Educação Infantil. Sendo assim, ela enfatizou atividades voltadas para a leitura, escrita, habilidades e conhecimentos lógico-matemáticos e a motricidade. Entre as atividades descritas pela entrevistada se destacaram as seguintes: o trabalho com o calendário, as atividades de escrita, a brincadeira com jogos pedagógicos e as atividades de psicomotricidade realizadas no pátio da escola.

De acordo com a entrevistada, as atividades anteriores têm objetivos específicos como: a contagem, a noção temporal, a sistematização e fixação de letras e palavras, a escrita com caixa alta e letra cursiva e o trabalho psicomotor voltado para a coordenação e equilíbrio.

Quando questionada sobre a relação das atividades com o desenvolvimento moral da criança, P3 esclareceu que as atividades mais importantes para o desenvolvimento moral são aquelas que trabalham as partes do corpo e que têm como tema a educação sexual. Para complementar sua fala, a entrevistada explicou que muitas crianças fazem coisas que não deveriam fazer em sala de aula, como falar palavrões que fazem alusão aos órgãos genitais. Após trabalhar com elas as partes do corpo, dar um nome científico e um significado orgânico para as mesmas, as crianças mudam esses comportamentos. É importante destacar, pois, que na fala de P3 o desenvolvimento moral apareceu relacionado a questões de gênero e sexualidade (descoberta do próprio corpo), desvinculado do processo de socialização. Este último não apareceu entre os objetivos da Educação Infantil colocados pela entrevistada, que acabou privilegiando aspectos cognitivos e psicomotores.

6. Planejamento

Sobre o planejamento das atividades realizadas na sua sala, P3 colocou que planeja tanto em conjunto com as outras professoras como sozinha. Além disso, tenta fazer alguns planejamentos junto com a professora do mesmo período (no turno contrário), trocando idéias importantes para o trabalho com as crianças da faixa etária de sua turma.

As crianças têm a possibilidade de participar de forma indireta nesse planejamento, uma vez que seus interesses e necessidades são levados em conta. Além disso, disse que costuma pedir para as crianças que avaliem a aula: se elas gostaram, se tem alguma crítica a fazer sobre as atividades e se gostariam de mudar alguma atividade. A partir dessa avaliação, ela tenta modificar as próximas atividades, adequando-las às expectativas e interesses das crianças.

Sobre a organização das crianças nas atividades, a entrevistada relatou que as crianças costumam trabalhar de diversas formas, sempre de acordo com os objetivos específicos de cada atividade. Enfatizou que as crianças trabalham tanto de forma individual como coletiva nos diferentes espaços da sala: roda e mesas. No caso das atividades coletivas, as crianças podem se organizar tanto em pequenos grupos como em duplas, ou trios. As atividades coletivas permitem que as crianças com diferentes conhecimentos e habilidades se ajudem mutuamente. Para que isso aconteça, ela costuma organizar as crianças em grupos de trabalho heterogêneos, uma vez que já conhece as habilidades e conhecimentos de cada uma.

7. Regras

De acordo com P3, em sua sala existem várias regras a serem respeitadas pelas crianças. Essas regras são necessárias e são importantes para o funcionamento da turma. Algumas das regras estão relacionadas com os horários da rotina, outras têm como função evitar alguns ‘tumultos’ e respeitar os colegas. De acordo com a fala da entrevistada, algumas dessas regras são as seguintes: Ir ao banheiro um de cada vez; levantar o dedo antes de falar; ouvir os colegas; respeitar o limite do outro; não bater; não brigar; cuidar do material escolar individual e coletivo.

A professora referiu que a definição dessas regras aconteceu logo na primeira semana de aula, no espaço da roda. De acordo com ela, as crianças participaram desse momento, mas ela induziu as regras que achava necessárias para essa turma específica. Sendo assim, ela criou situações a partir das quais as próprias crianças criariam as regras pretendidas. Após esse momento de definição, as crianças registraram as regras através do desenho e da escrita e afixaram as mesmas no mural da sala. A professora também confeccionou um cartaz com as regras e o afixou na porta do armário. De acordo com a professora, os registros das regras são importantes para serem lembradas no caso de transgressões. Às vezes, as próprias crianças lembram as regras constituídas, sem a necessidade de sua interferência.

Em relação à possibilidade de modificar as regras, P3 especificou que estas podem ser modificadas, uma vez que são flexíveis. Para exemplificar sua fala, a entrevistada relatou que recentemente foi necessário modificar o quadro de regras em função de uma criança:

... Por exemplo, depois que nós fizemos as regras, não tinha uma no quadro e aí nós acrescentamos, que era justamente a de não brigar. Porque a gente tinha a regra de você

respeitar o amigo, mas não tinha a palavra brigar. Quando chegou outro amiguinho na sala, batendo demais, a gente teve que acrescentar a regra 'não brigar, não bater no colega'. Eles pediram porque o garoto batia e brigava demais.

Sobre os principais mecanismos para garantir o respeito pelas regras, a professora explicou dois, especificamente. De acordo com ela, o principal mecanismo usado quando há transgressão de uma regra é conversar com a criança. Essa conversa, geralmente, acontece de forma individual e é no sentido de lembrar a regra e explicar os motivos da mesma. De acordo com ela, tenta não chamar a atenção da criança que transgrediu a regra na frente dos colegas, para não gerar uma situação desconfortável:

... Eu não chamo a atenção naquela hora, eu chamo separado porque se não cria um clima que não é bom, porque o que acontece na minha turma é que eu tenho alguns líderes negativos, que estão esperando a oportunidade para pegar algum menino de cristo. Então, se algum faz alguma besteira e não posso, diretamente, chamar a atenção, né? Eu chamo assim: Fulano, fala mais baixo! Mas isso de você conversar, eu tenho que chamar individualmente, porque se não a turma critica e é ruim. Goza da criança. Entendeu?

Quando a transgressão da regra envolve o dano físico, a estratégia relatada pela professora tem como objetivo que as crianças conversem sobre o acontecido e cheguem a um acordo. Caso as crianças não cheguem a esse acordo, ficam de castigo. P3 especificou que os castigos estão relacionados com a perda de alguma atividade prazerosa: não participar da brincadeira livre no parque ou na casinha, não participar das atividades de brincadeiras psicomotoras no pátio ou dos jogos coletivos. Esta estratégia se mostra eficiente, uma vez que as crianças querem participar na atividade.

Neste ponto da análise, é importante ressaltar algumas questões específicas. Embora algumas das regras especificadas por P3 estejam relacionadas à moralidade, a fala da professora indica uma ênfase em regras orientadas para a ordem e a disciplina. As regras, além de ter o objetivo de evitar 'tumultos' na sala de aula, são estabelecidas pelo adulto a partir de suas expectativas em relação ao comportamento das crianças. Por sua vez, as crianças têm uma participação passiva no momento de definição das regras. Como colocado por P3, ela canaliza a participação das crianças através das situações criadas por ela. As estratégias apontadas por P3, mesmo na entrevista, estão voltadas para o controle do comportamento das crianças em função da ordem e disciplina, e não para a discussão e resolução ativa de situações que podem ser significativas para o desenvolvimento moral.

8. Conflitos

Para a entrevistada, os conflitos interpessoais fazem parte do desenvolvimento da criança e da natureza do ser humano, que é um ser individual. Quando a criança entra em contato com outras crianças diferentes, os conflitos são inevitáveis. Alguns conflitos podem gerar crescimento, uma vez que a criança precisa aprender a resolvê-los de uma forma adequada. No entanto, nem todos os conflitos são positivos, pois alguns podem gerar uma situação traumática ou estressante para a criança, que não consegue resolvê-los. A entrevistada colocou como exemplo desses conflitos negativos aqueles que envolvem dano físico ou que desestimulam a criança em relação à escola.

De acordo com a professora, as crianças de sua turma não costumam ter muitos conflitos em função de objetos (brinquedos, materiais etc.). A maioria dos conflitos que acontecem em sala de aula está relacionada com reclamações que uns fazem em relação aos outros, com a divisão do espaço e com os confrontos físicos.

Sobre a melhor forma de lidar com os conflitos entre as crianças, P3 colocou que o ideal é deixar um espaço para que as crianças tentem resolver suas divergências entre elas, sem a interferência imediata de um adulto. Quando as crianças não conseguem resolver os conflitos sozinhas, o professor deve interferir chamando a atenção das crianças sobre o acontecido, lembrando as regras estabelecidas e, se for necessário, retirando as crianças da atividade para que pensem sobre o acontecido e cheguem a uma conclusão. Quando os conflitos se repetem em função de uma criança específica, o professor deve conversar com essa criança, de forma individual e mais enérgica. De acordo com a entrevistada, é importante estabelecer limites claros para as crianças que não têm esses limites dentro de casa.

9. Percepção da relação professor-criança

A entrevistada avaliou sua relação com as crianças da turma como boa. De acordo com ela, é uma professora muito enérgica, mas ao mesmo tempo tenta ser boazinha com as crianças. Costuma agradar as crianças em sala, seja dando algum brinquedo ou uma bala para chupar. No entanto, os limites precisam ficar bem claros para que as atividades aconteçam de forma adequada. As crianças precisam saber que tem hora para falar, hora para fazer as atividades e hora para brincar. P3 disse que não costuma ter dificuldades com as crianças, uma vez que sempre estabelece as regras da sala de forma clara.

10. O conceito de moral

Entrevistadora: O que você entende por moral ou moralidade?

P3: Moral ou moralidade? Eu penso na pessoa que tem caráter, que é boa, honesta, que respeita as outras pessoas. Isso é no que eu penso quando se fala de moral. Para mim moral se refere a uma pessoa que tem caráter, que tem personalidade positiva e não negativa.

Ao falar sobre o conceito de moral, P3 enfatizou a dimensão subjetiva do mesmo. Ou seja, ela se referiu à moral como uma opção individual que determina a postura da pessoa perante os outros e o mundo em que vive. A entrevistada também enfatizou que a moral deve ser vista como o respeito pelas outras pessoas para uma convivência harmônica.

Além disso, a professora enfatizou que a pessoa precisa ter discernimento para enxergar o que é certo e errado moralmente e ser capaz de seguir determinadas regras que permitem o bom convívio entre todos, mesmo que essas regras não sejam seguidas por pela maioria dos indivíduos. Para exemplificar essa questão, a entrevistada se referiu a regras simples como não jogar coisas pela janela para não machucar quem está passando, e não colocar as pessoas em risco no trânsito. Ao complementar o conceito de moral referido num primeiro momento, a professora ressaltou a dimensão normativa do mesmo e chamou a atenção para o sujeito consciente da ação moral.

Como exemplo de ações que podem ser consideradas certas ou erradas moralmente, P3 colocou as seguintes:

-A honestidade. (Certo)

-O respeito pelas outras pessoas, pelo modo de ser do outro e pelos valores do outro. (Certo)

-Desonestidade. (Errado)

-O desrespeito pelas pessoas. (Errado)

-O desrespeito pelas regras para o bom convívio. (Errado)

A entrevistada enfatizou que essas ações são certas ou erradas em todas as circunstâncias. Entretanto, e devido às características da sociedade atual, fazer o certo moralmente nem sempre gera uma situação positiva para a pessoa. A professora colocou como exemplo a honestidade. De acordo com ela, muitas pessoas honestas não conseguem progredir justo por serem honestas e fazer o que acham ético e correto.

De acordo com a entrevistada, existem diferenças entre regras morais e convenções sociais, uma vez que as segundas nem sempre se referem a questões de moralidade. Mas, determinadas convenções sociais podem estar relacionadas de alguma forma com a moralidade, pois por trás delas subjaz o respeito pelo outro.

11. O conceito de desenvolvimento moral

Entrevistadora: O que é para você desenvolvimento moral?

P3: É desenvolver o caráter, ter bom caráter. Para desenvolver isso, você precisa de pessoas que tenham limites, perto de você... Senão não consegue desenvolver. Ter organização... No caso das crianças tem sempre que estar conversando, dizendo não, dizendo sim. Quando você precisa dizer não, tem que dizer não e ser firme, porque elas testam o tempo todo... assim, o limite que a gente está colocando para elas.

O conceito de desenvolvimento moral colocado por P3 está em consonância com o conceito de moral analisado anteriormente, salvo quando trata da moral enquanto problemas relativos à sexualidade e regras voltadas para a disciplina. Uma vez que a moral se refere à opção individual que determina a postura da pessoa perante os outros e o mundo em que vive, o desenvolvimento moral pode ser entendido como o processo necessário para desenvolver essa postura. De acordo com as palavras da professora, esse desenvolvimento é possível na interação com o outro, que coloca os limites de forma clara. A criança, para seu desenvolvimento moral, precisa desses limites firmes, colocados através da conversa.

De acordo com a professora, a criança desenvolve a moralidade no convívio com outras pessoas, no dia-a-dia. A família tem um papel fundamental nesse processo, embora atualmente muitas famílias tenham dificuldades na hora de colocar os limites para as crianças. Segundo a entrevistada, alguns pais delegam essa tarefa para a escola. Inclusive, muitos solicitam diretamente que o professor cumpra essa função devido à dificuldade da família. Outras instâncias como a escola e a comunidade podem participar desse processo de desenvolvimento, mas a família tem o papel primordial. Para um melhor resultado em termos de desenvolvimento moral, é necessário que a família, a escola e a comunidade estejam integradas, todas trabalhando juntas e na mesma direção.

A partir das idéias anteriores, a professora enfatizou que a instituição de Educação Infantil participa no processo de desenvolvimento moral da criança. Para ela, essa participação é cotidiana e acontece através das intervenções relacionadas com o comportamento das crianças. Quando o professor estabelece as regras e limites, está

trabalhando na direção do desenvolvimento da moralidade. Então, o professor precisa prestar atenção nessas questões e chamar a atenção das crianças sempre que for necessário.

A fala de P3 enfatizou duas questões importantes. Por um lado, o papel ativo do adulto no processo de desenvolvimento moral. Cabe à família, à escola e à comunidade colocarem os limites necessários para a criança, que deve adequar seu comportamento aos mesmos. Por outro lado, o desenvolvimento moral ficou restrito à aprendizagem dessas regras e limites, que vão canalizar as ações da criança em uma direção determinada. Embora a entrevistada se referisse à dimensão subjetiva da moralidade em um primeiro momento, ao longo de sua fala acabou prevalecendo a dimensão normativa e comportamental da mesma, parecendo desconhecer as contribuições da psicologia para o desenvolvimento moral.

12. Percepção da prática pedagógica (Análise das situações hipotéticas do roteiro)

Ao analisar as situações hipotéticas relacionadas com conflitos, a entrevistada ressaltou estratégias de interferência diferentes às colocadas no começo da entrevista. Uma das situações colocadas envolvia um conflito pela posse de um brinquedo, o qual foi resolvido através da agressão física. A partir da situação específica, a professora explicou que interferiria diretamente na situação, conversando com as crianças envolvidas no conflito. Primeiro, perguntaria sobre o acontecido, para esclarecer a situação. Após esse esclarecimento, ressaltaria para as crianças a inadequação de seus comportamentos e diria como solucionar o conflito. De acordo com a professora, isso é o que ela costuma fazer em sala de aula.

Em situações de transgressão de regras, a entrevista enfatizou as estratégias de interferência colocadas anteriormente. Ela conversaria com as crianças sobre a transgressão e sobre a regra. Quando o transgressor é uma criança, a conversa deve ser individual. Quando o transgressor é o grupo todo, a conversa deve ser coletiva. Dependendo da gravidade da situação, as crianças podem ficar sem uma atividade prazerosa, para que elas possam perceber que suas ações foram inadequadas.

Com o intuito de ilustrar melhor a questão anterior, colocamos a resposta da professora diante de uma situação hipotética, na qual um grupo de crianças tinha rabiscado os desenhos do mural, na hora de sair para o recreio:

...Então, eu vou conversar com todo mundo e eles vão usar o tempo do recreio para eles... Como eu te disse, eu sou bem enérgica. Eu volto com eles e o tempo do recreio... eu vou usar para, justamente, levar eles a perceber que está tudo errado. Eles vão perder o recreio. Quando eu acabar de falar, que eu sei que vou falar bastante, o tempo do recreio já acabou,

eu vou pegar o tempo do recreio. Por quê? Porque quando eles estavam rabiscando, já tinha alguém que ter ido me chamar e não ficar rabiscando... Eu já vou fazer de uma maneira que eles vão perder o recreio. No final, eu vou falar: Não passou o tempo do recreio? Passou. Que que aconteceu? A gente não estava resolvendo? Estava. Então, ficamos resolvendo e acabaram perdendo o recreio.

Ao analisar as situações de desrespeito, P3 ressaltou como melhor estratégia a conversa com as crianças sobre o respeito com o colega e o respeito pelas diferenças pessoais. De acordo com ela, essa conversa deve acontecer antes de qualquer incidente. Se for possível, no começo do ano letivo o professor deve conversar com as crianças, para que elas comecem entender que é necessário respeitar as outras pessoas.

De acordo com a entrevistada, essas estratégias estão em consonância com a proposta pedagógica da escola. Também estão em consonância com as regras e combinados estabelecidos com o grupo de crianças no começo do ano letivo, e com o trabalho que ela realiza em sala de aula. Na discussão, entretanto, consideramos as convergências discurso-prática de P3, bem como questionamos suas contradições e ambigüidades.

3. Análise das Observações e Entrevistas com Demais Professoras do Turno Matutino

3.1. Análise de Episódios das Sessões de Observação Direta

Professora: P1, 18 anos de experiência em educação, 5 anos na Educação Infantil

Dados Gerais da Sessão 1

Horário e tempo: 7h – 11h (4 horas de observação)

Local da observação: Diferentes espaços da escola

Atividades: Chegada na escola; Formação; Sessão de filme; Brincadeira livre no parque; Lanche; Escovação.

Episódio I – “Vamos lembrar o que a gente já combinou”

| ATIVIDADE: Sessão de filme. As crianças foram da sala da turma até a sala de apoio e ludoteca em fila, uma atrás da outra, com a mão esquerda estendida e tocando o ombro do colega da frente. Entraram na sala de apoio e a professora solicitou que sentassem no chão, frente à televisão. Enquanto as crianças se organizavam, a professora tomou as providências necessárias para passar o filme levado por uma criança. Algumas crianças procuravam onde sentar, outras conversavam e se movimentavam pelo espaço. | |
|--|---|
| TEMPO: 8h12 (Horário Inicial do Episódio) | |
| PROFESSORA – P1 | CRIANÇAS |
| 01:12 | As crianças que estavam em pé foram sentando. |
| P1: Todo mundo está sentado? Vamos sentar para assistir. | |

| | |
|--|---|
| <p>P1: Pronto? Todo mundo sentado? (Olhando para as crianças.)</p> | <p>Algumas crianças responderam que sim.</p> |
| <p>P1: Então vamos lembrar o que a gente já combinou. Pode estragar as carteiras e mesas?</p> | <p>Crs: Não!</p> |
| <p>P1: Pode jogar papel no chão?</p> | <p>Crs: Não!</p> |
| <p>P1: Pode bagunçar e mexer nos brinquedos?</p> | <p>Crs: Não!</p> |
| <p>P1: Pode falar alto?</p> | <p>Crs: Não!</p> |
| <p>P1: Então todo mundo controle o corpinho, que o filme já vai começar. Lembrem que a boquinha faz parte do corpinho. A professora apertou o play e o filme começou.</p> | <p>M7: Eh! M8: Eh!</p> |
| <p>P1: Psiu! M7, é para deixar o colega escutar. A professora sentou em uma cadeira, perto do grupo de crianças.</p> | <p>As crianças fizeram silêncio, para assistir o filme.</p> |

No primeiro episódio, a interação da professora com as crianças se centrou na re-apresentação e confirmação de um conjunto de regras que haviam sido anteriormente combinadas com a turma. Essas regras estavam relacionadas, principalmente, com o uso do espaço e com a manutenção da organização do mesmo: não estragar as carteiras e mesas, não jogar papel no chão, não bagunçar e mexer nos brinquedos e não falar alto. Durante o episódio, os motivos pelos quais essas regras específicas eram importantes para o grupo e para a atividade não foram colocados pela professora.

Para re-apresentar e confirmar as regras, a professora optou por perguntar às crianças se elas podiam realizar determinadas ações na sala. A forma como foram realizadas as perguntas (“Pode jogar papel no chão?... Pode bagunçar e mexer nos brinquedos?”), junto com o fato de serem regras conhecidas pelo grupo, canalizou a resposta das crianças, que sempre responderam de forma negativa e de acordo com as expectativas da professora. Nesse sentido, a fala da professora foi uma estratégia eficaz para lembrar as regras que ela selecionou como importantes naquele contexto. No entanto, prevaleceu uma atitude de passividade das crianças em relação à ação da professora. Como

podemos observar no protocolo de registro, a professora colocou as regras e a ação das crianças se limitou a concordar com o que já tinha sido estabelecido em momentos anteriores. Além disso, o tom mecânico e monótono das respostas das crianças indicou o pouco envolvimento pessoal delas na re-apresentação e confirmação das regras.

No episódio, algumas falas da professora (“Então todo mundo controle o corpinho, que o filme já vai começar. Lembrem que a boquinha faz parte do corpinho”), assim como as demais regras, indicaram ênfase na disciplina e no controle do comportamento das crianças, entendidas, geralmente, como fatores importantes para garantir o sucesso da atividade realizada (Lima, 2000; Salomão, 2001).

Dados Gerais da Sessão 6

Data: 03/03/2008

Horário e tempo: 7h30 – 11h (3 horas e 30 minutos de observação)

Local da observação: Pátio interno e sala de aula

Atividades: Formação; Roda de história; Atividade psicomotora; Desenhando as partes do corpo; Lanche; Escovação

Episódio I – “Senta ali!”

| ATIVIDADE: Desenhando as partes do corpo. A professora solicitou que as crianças sentassem nas cadeiras, pois ela precisava procurar e organizar o material para a atividade de desenho. As crianças foram sentando e formando pequenos grupos, de forma espontânea. Elas começaram interagir, enquanto esperavam o começo da atividade. | |
|--|--|
| TEMPO: 8h50 (Horário Inicial do Episódio) | |
| PROFESSORA – P1 | CRIANÇAS |
| <p>01:20</p> <p>A professora olhou para M7 e M10. P1: Você pode sentar na outra cadeira.</p> <p>P1: Ontem você sentou aí. Não tem problema sentar em outro lugar.</p> <p>A professora foi até M7. P1: Senta ali! (Apontando para a outra cadeira, que estava vazia.)</p> <p>A professora continuou procurando e organizando o material da atividade.</p> | <p>M9, M10 e M13 sentaram juntos em uma mesa. M7 foi até M10. M7: Eu vou sentar aí, é meu lugar. M10 continuou sentado na cadeira, olhando para M7.</p> <p>M7: Mas eu quero sentar aqui.</p> <p>M7: Eu quero aqui!</p> <p>M7 sentou na cadeira indicada pela professora.</p> |

| | |
|--|--|
| | M7: Eu não sou mais o seu amigo. (Falando com M10.) |
|--|--|

No primeiro episódio da sessão 6, as ações da professora e das crianças estavam voltadas para a organização da atividade. Nesse contexto, aconteceu um conflito entre M7 e M10, que queriam sentar no mesmo espaço. A intervenção da professora no conflito esteve voltada para apresentar uma forma de resolução do mesmo, sem a participação ativa das crianças. A professora interveio no primeiro momento sugerindo que M7 sentasse em outra cadeira, uma vez que ele tinha sentado no dia anterior no espaço disputado. Diante da recusa da criança, a sugestão da professora chegou de forma imposta (“Senta ali!”), e sem a possibilidade de negociação por parte das crianças.

Neste episódio, como em episódios anteriores, apareceram várias questões que podem ser significativas para o desenvolvimento moral: a posição central assumida pelo adulto em relação ao conflito das crianças, a pouca participação das crianças em sua própria situação de conflito e a pouca possibilidade de co-construção de estratégias conjuntas para a resolução da situação. Além disso, o episódio traz um elemento novo relacionado com a possível sensação de injustiça, quando o conflito é resolvido desde uma perspectiva assimétrica.

A sugestão da professora foi acatada por M7, que sentou na cadeira indicada. No entanto, o conflito longe de se resolver, tomou outra direção. A fala de M7 (“Eu não sou mais o seu amigo.”) indicou uma ruptura na relação das crianças em função do conflito e da forma de resolução dada para o mesmo. Além disso, indicou a insatisfação da criança em relação à resolução da situação de conflito, assim como pouco entendimento em relação aos motivos pelos quais ele deveria sentar em outra cadeira. Questões relacionadas ao fato de não ter um espaço pré-estabelecido para as crianças sentarem, e o direito das crianças escolherem os lugares onde elas vão sentar não foram apresentadas, nem discutidas nesse contexto. Em função disso, a solução dada pode ter aparecido para a criança como uma solução arbitrária e injusta que não levou em conta seus desejos em detrimento dos desejos do outro. Uma vez que as crianças não podem compreender todas as ações do adulto, isto que pode gerar uma sensação de incompreensão e injustiça, sendo importante esclarecer o problema sob todos os ângulos e com a participação das crianças (DeVries & Zan, 1998).

Episódio II – “Isso é feio e não se faz!”

| <p>ATIVIDADE: Desenhando as partes do corpo. A professora procurava e organizava o material para a atividade de desenho. As crianças estavam sentadas nas cadeiras e em pequenos grupos. Elas interagem, enquanto esperavam o começo da atividade.</p> <p>TEMPO: 8h52</p> | |
|---|--|
| PROFESSORA –P1 | CRIANÇAS |
| <p>01:22 A professora estava procurando e organizando o material da atividade de desenho, de costas para as crianças.</p> <p>A professora olhou para M11. P1: M11, não pode bater no amigo, nem o amigo em você. Isso é feio e não se faz! A professora continuou organizando o material.</p> <p>P1: Gente pronto! Venha todo mundo para pegar o material.</p> | <p>M8 e M11 estavam sentados juntos, brincando de luta. Eles faziam de conta que um batia no outro com espadas. M11 bateu sem querer no rosto de M8. M8 levantou e foi até a professora. M8: M11 me bateu.</p> <p>M8 voltou para seu lugar e continuou brincando de luta com M11.</p> <p>As crianças foram levantando para pegar o material da atividade.</p> |

Embora no segundo episódio da sessão não se estabeleça uma divergência específica entre as crianças (M8 e M11), o episódio mostrou-se interessante para nosso estudo em função da intervenção da professora diante da queixa de M8.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que a intervenção da professora não esteve orientada para mediar e esclarecer a situação que não foi proposital, mas que aconteceu em função da brincadeira das crianças. Como podemos observar no protocolo de registro e análise, a professora (que estava de costas para M8 e M11) não tentou esclarecer o acontecido, interferindo com M11 a partir da queixa de M8.

A intervenção da professora com M11 reduziu-se a lembrar duas regras relacionadas com o cuidado e respeito pelo outro. No entanto, as duas regras foram re-apresentadas de forma mecânica e desconexa dos motivos sociais e morais que subjazem às mesmas. Elas foram re-apresentadas a partir de um julgamento de valor (“Isso é feio e não se faz!”) da suposta ação da criança. Esse julgamento de valor (feio ou bonito, se faz ou não se faz) pode ter uma relação maior com questões de polidez do que com questões de moralidade (certo e errado, bom ou ruim). Enquanto a polidez lida com o ‘que se faz’

em determinado grupo social (La Taille, 2001), a moralidade lida com critérios de julgamento, segundo os quais podemos analisar criticamente as ações humanas em relação a nós mesmos e aos outros. Esses critérios nos permitem julgar o que é certo ou errado, bom ou ruim, justo ou injusto para o ser humano (Freitag, 2005).

Ainda em relação à intervenção junto às crianças, é importante sublinhar que a não intervenção com a criança aparentemente atingida (M8) pode acabar reforçando a dependência da criança na hora de resolver possíveis conflitos com seus pares. O fato da criança ter solicitado a intervenção da professora pode ser considerado como um indicador de poucas habilidades ou estratégias para resolver a situação, sem o auxílio do adulto. Sendo assim, podia ser importante a mediação do adulto no sentido de ajudar a criança procurar estratégias de resolução e desenvolver habilidades interpessoais diferentes de transferir a responsabilidade para uma figura de autoridade.

Professora: P2, 15 anos de experiência em educação, 8 anos na Educação Infantil
Dados Gerais da Sessão 2

Data: 26/02/2008

Horário e tempo: 7h32 – 11h (3 horas e 28 minutos de observação)

Local da observação: Diferentes espaços da escola

Atividades: Formação; Atividade psicomotora; Brincadeira livre na casinha; Lanche; Escovação

Episódio I – “Tem que dividir!”

| ATIVIDADE: Brincadeira livre na casinha. As crianças e a professora estavam no espaço da casinha. As crianças brincavam com diferentes brinquedos e materiais. A professora estava sentada ao lado de uma mesa, recortando material pedagógico para uma atividade. | |
|---|---|
| TEMPO: 9h06 (Horário Inicial do Episódio) | |
| PROFESSORA – P2 | CRIANÇAS |
| <p>01:34</p> <p>A professora estava sentada na cadeira, recortando material. A professora olhou para F1 e F2, que estavam na frente dela.</p> <p>P2: Tem que dividir.</p> | <p>F1 brincava com um carrinho de bonecas. A brincadeira consistia em empurrar o carrinho, que tinha uma boneca dentro.</p> <p>F2 estava com uma boneca na mão, e aproximou-se de F1.</p> <p>F2: Me dá o carrinho para passear a minha boneca.</p> <p>F1 foi até a professora, com o carrinho na mão.</p> <p>F2 foi detrás de F1.</p> <p>F1: Tia, todo mundo quer o carrinho. Eu quero brincar com ele.</p> <p>F2: Mas as outras pessoas também querem</p> |

| | |
|--|---|
| <p>P2: Então, é porque tem que dividir.</p> <p>P2: Escuta! O que eu disse que tem que fazer!?</p> <p>P2: Muito bem F1! É isso aí! Tem que dividir.</p> <p>A professora continuou recortando o material.</p> | <p>brincar.</p> <p>F1: Mas todo mundo fica pedindo.</p> <p>F1: Tem que dividir.</p> <p>F1 ficou parada, olhando para a professora. F2 pegou o carrinho. F1 e F2 voltaram para o lugar onde estavam brincando.</p> <p>F2 foi até F3, deixando o carrinho sozinho. F1 pegou o carrinho de volta e começou brincar. F2 voltou, olhou F1 com o carrinho e ficou brincando com a boneca.</p> |
|--|---|

No episódio I da sessão 2, duas crianças da turma (F1 e F2) tiveram um conflito em função de um objeto. F1, que estava com o carrinho, pediu a ajuda da professora, que acabou assumindo um papel central na resolução da situação.

A professora lembra às crianças que a regra é dividir os brinquedos. A regra foi repetida por ela várias vezes sem outra elaboração, apesar das crianças indicarem, através de suas falas, falta de compreensão de como isto poderia ser feito. As colocações de F1 indicaram que ela acatou as orientações da professora, mas as meninas não foram brincar juntas, e o carrinho de bonecas foi para F2. O final do episódio, quando F1 tomou de volta o carrinho, indica que o conflito foi resolvido com F2 desistindo do carrinho.

A professora interveio de forma ineficaz, pois apenas lembrou a regra e não sugeriu como esta poderia ser cumprida. Através de sua fala (“Escuta! O que eu disse que tem que fazer!?”) metacomunicou sua desaprovação em relação às ações de F1, que não queria emprestar o brinquedo. Essa desaprovação gerou a desistência imediata do carrinho, o que foi alvo de elogios. P2 poderia ter sugerido que as meninas brincassem juntas, cooperando, mas não o fez, prevalecendo o padrão individualista ‘um de cada vez’. Não discutiu questões importantes como as necessidades e desejos das duas crianças, a importância de igualdade em relação ao uso de um material coletivo e as diferentes possibilidades de solução conjunta, como a cooperação. Ela poderia sugerir que a divergência podia ser resolvida através de acordos voltados para a interação e brincadeira conjunta.

Nesse contexto, as crianças não tiveram a possibilidade de se colocar de forma ativa em relação ao seu próprio conflito, sugerindo e negociando estratégias de resolução a partir

de suas próprias necessidades e percepções da situação. De acordo com DeVries e Zan (1998), quando as crianças precisam de ajuda para resolver seus próprios conflitos, o professor pode intervir mediando a situação, e encorajando a autonomia das crianças para resolverem suas próprias divergências. Como as crianças nem sempre têm idéias quanto a soluções, o professor pode sugerir idéias para elas. As idéias propostas, e não impostas através de regras pré-estabelecidas, abrem o espaço para a negociação interpessoal e permitem que as crianças percebam várias possibilidades ou estratégias sociais de resolução de seus conflitos.

Episódio II – “Se não fizer isso, não pode participara da brincadeira!”

| <p>ATIVIDADE: Brincadeira livre na casinha. As crianças e a professora estavam no espaço da casinha. As crianças brincavam com diferentes brinquedos e materiais. A professora estava sentada ao lado de uma mesa, recortando material pedagógico para uma atividade.</p> <p>TEMPO: 9h15 (Horário Inicial do Episódio)</p> | |
|--|--|
| PROFESSORA- P2 | CRIANÇAS |
| <p>01:43 A professora estava sentada na cadeira recortando material.</p> <p>A professora olhou para M9 e M10. P2: Tem que dividir.</p> <p>A professora colocou o material na mesa, levantou rápido da cadeira e foi até M9 e M10. P2: M9, olha para mim! Olha para mim!</p> <p>P2: Você não pode bater no colega e tem que dividir! Se você não fizer isso, então não pode participar da brincadeira!</p> <p>A professora voltou para a cadeira e continuou recortando o material.</p> | <p>M9 estava empurrando um carro (tipo um andador), pelo apoio. M10 chegou perto de M9, segurou no apoio do carro e empurrou M9 pelo o ombro. M9 e M10 começaram uma disputa pelo brinquedo, puxando o apoio de um lado para outro. M10: Sai! M9: Não, não!</p> <p>M9 soltou o apoio do carro e bateu no rosto de M10.</p> <p>M9 pegou novamente o apoio do carro e olhou para a professora.</p> <p>M10 soltou o apoio do carro, pegou um rastelo do chão e saiu correndo de um lado para outro. M9 começou empurrar o carrinho pelo espaço.</p> |

No segundo episódio da sessão, a interação entre a professora e duas crianças (M9 e M10) também se centrou na resolução de um conflito em função de um objeto. M9 e M10, que queriam usar o mesmo carrinho, tentaram resolver a situação através do confronto físico. No primeiro momento, a professora lembrou a regra estabelecida com anterioridade: tem que dividir os brinquedos. Essa intervenção foi realizada de longe (a professora continuava sentada na cadeira) e de forma mecânica, uma vez que não teve nenhuma tentativa por parte do adulto de saber o que estava acontecendo entre as duas crianças.

O confronto físico entre os dois meninos continuou, suscitando uma segunda intervenção por parte da professora. O fato de M9 ter batido no rosto de M10, mobilizou a atenção da mesma. A forma como ela levantou da cadeira (rapidamente) e falou com M9 (“M9, olha para mim! Olha para mim!”), metacomunicou sua desaprovação e desapontamento em relação às ações da criança. Adotou uma atitude punitiva, estabelecendo que a transgressão das regras teria como consequência a retirada da criança da atividade de brincadeira. Após essa intervenção, a situação de conflito se dissipou. M10 desistiu do carrinho e M9 continuou brincando com o mesmo.

A professora assumiu o papel central na resolução do conflito, indicando para as crianças o que elas deveriam fazer. A sugestão em relação à possível resolução da disputa pelo objeto mais uma vez consistiu apenas em lembrar a regra e não em promover a interação das crianças para que estas encontrassem uma forma construtiva de resolver o conflito. Como no episódio anterior, outras formas de resolução que não a desistência de uma das crianças (como a interação e a brincadeira conjunta) não foram sugeridas como possíveis soluções. As intervenções da professora se centraram nas ações das crianças, indicando uma ênfase no controle do comportamento em detrimento de questões que podem ser significativas para o desenvolvimento moral. Questões importantes como: as necessidades e desejos das duas crianças, a importância da igualdade em relação ao uso de um material coletivo, as diferentes possibilidades de solução conjunta e o respeito pela integridade física do outro, não foram discutidas nesse contexto. Dessa forma, uma situação cotidiana, na qual as crianças estavam envolvidas de forma afetiva, não foi aproveitada como espaço de discussão e co-construção de valores importantes sobre o respeito, a necessidade de negociação e o bom convívio com o outro.

A atitude punitiva da professora é mais um indicador da ênfase no controle do comportamento e disciplina. Por outro lado, é importante ressaltar que a retirada da criança da atividade não se constituiu uma estratégia recíproca em relação ao acontecido. Uma vez que uma das crianças foi agredida, o que pode abalar a relação entre elas, a discussão com

as crianças sobre algumas estratégias de compensação podia ser importante. As estratégias de compensação podem ajudar as crianças a restituir a relação e a confiança entre elas (DeVries e Zan, 1998).

3.2. Entrevistas Individuais

Entrevista com P1 - Caracterização

A idade de P1 é 36 anos, sendo licenciada em Pedagogia, com Especialização em Educação Ambiental. Trabalha no turno matutino (regência) e vespertino (coordenação). Tem experiência em educação de 18 anos, sendo 5 anos na Educação Infantil. Na escola atual, trabalha há 5 anos. Já lecionou em turmas do 2º Período (crianças de 5 anos). No momento atua com crianças de 4 anos.

1. Percepção da formação profissional

P1 avaliou sua formação profissional como boa. De acordo com ela, os cursos acadêmicos foram importantes para esclarecer questões de nível teórico. No entanto, a formação prática, aquela que acontece no dia-a-dia, foi a responsável por lhe oferecer recursos fundamentais para o trabalho direto com a criança e para a resolução das questões que acontecem no cotidiano escolar. A partir dessa divisão entre a formação acadêmica e a formação prática, a entrevistada avaliou a última como mais importante.

2. Percepção da profissão

De forma geral, P1 se mostrou satisfeita com seu trabalho e com a escola. Ao longo da entrevista, ela avaliou de forma positiva a prática e a proposta pedagógica da instituição. Em relação às atividades cotidianas, ressaltou que ela gosta de planejar e fazer as atividades com as crianças, pois são atividades que envolvem a criatividade por parte do professor. Também, referiu-se de forma entusiasmada aos projetos realizados na escola.

A satisfação com a profissão também apareceu vinculada à possibilidade de trabalhar com as crianças pequenas. A entrevistada disse que trabalha na Educação Infantil por uma escolha pessoal. Já teve a oportunidade de trabalhar com crianças de outras faixas etárias e no Ensino Especial. Todas essas experiências foram importantes para ela, mas se adaptou melhor ao trabalho com as crianças pequenas. De acordo com ela, as crianças menores são mais receptivas e dão um retorno maior do trabalho para o professor. Além disso, as crianças mais novas são mais moldáveis do que as crianças de 4ª. ou 5ª. Séries, que costumam criar atrito com o professor, desrespeitando-lo.

Em relação às questões anteriores, a fala da entrevistada foi a seguinte:

...a Educação Infantil... ela parece que tem mais jeito, assim, da gente colocar, assim, um pouco de... de valores. Você colocar mais aquela coisa de virtudes. Com os meninos menores, eu acho mais fácil... eu acho mais fácil. Porque com os meninos adolescentes, por exemplo, eu já sou baixinha. Então, e eles são maiores que eu, e eles já não têm aquele..., aquele... aquela coisa que vem de casa, de respeitar, de saber calar. Então, o professor, para eles, é apenas um... um..., é como se fosse, assim, um empregado deles. Muitos adolescentes vêm assim, né? Mandam o professor calar a boca, eu já vi isso na Ceilandia, meninos assim, da 4ª. e 5ª. Série, meninos que batem com você, assim, de testa. Então, assim, eu não tenho esse chamado para trabalhar com criança maior. Porque as crianças menores, elas já pegam, você já coloca mais valores, já vai moldando mais. Sabe aquele... aquele ditado que meu avô dizia, que é de pequeno que coloca na linha, coloca no trilho?"

3. Definição de criança e infância

Ao definir criança e infância, P1 enfatizou que entre os dois termos existe uma diferença relacionada com o conceito de fase de vida e as características dessa fase. Em função disso, o termo criança se refere a uma fase de vida pela qual todas as pessoas passam:

...A criança eu vejo como aquele..., aquela fase... aquela fase que todo mundo é criança, eu, tu, você, todo mundo é criança". Já o termo infância está relacionado com as características e necessidades típicas da fase: "...A infância já é aquela coisa do..., do..., do fazer acontecer, do sonho, daquela coisa de... de imaginar, tem muita imaginação.

Sendo assim, a entrevistada ressaltou que: "... Nem toda criança tem infância, né? Todo mundo passa..., todo mundo é criança, mas nem todo mundo tem infância, nem toda criança tem infância, né?". Para complementar essa idéia, a professora comparou as possibilidades e condições de crianças que são marginalizadas e não têm a oportunidade de frequentar a escola, com as possibilidades e condições de crianças que têm oportunidades diferentes.

4. Definição de Educação Infantil

P1 definiu a Educação Infantil como um período da educação, que tem conteúdos próprios. Conteúdos que vêm ao encontro tanto da fase do desenvolvimento (criança) como das características e necessidades típicas dessa fase (infância). Todos esses conteúdos fazem da Educação Infantil um passo de preparação para a educação posterior.

Na fala de P1, a Educação Infantil apareceu como um período da educação extremamente importante para a criança, uma vez que na Educação Infantil a criança tem a possibilidade de realizar um conjunto de atividades voltadas para o desenvolvimento cognitivo e motor. Para complementar e sustentar essas idéias, a entrevistada colocou

exemplos da sua experiência profissional e fez uma avaliação dos ganhos da criança que frequenta uma instituição de Educação Infantil, durante o período de tempo estipulado para a mesma. De acordo com ela, é visível o desenvolvimento da criança que fez o percurso completo da Educação Infantil (4, 5 e 6 anos de idade), quando comparada com a criança que não fez esse percurso completo.

Ao falar sobre os principais objetivos da Educação Infantil, P1 ressaltou que um dos objetivos prioritários no momento é a socialização da criança, entendida como: “... o brincar, o fazer, o brigar, o disputar o brinquedo, saber... saber deixar o colega brincar, saber escutar a vez do colega, essas coisas todas”. O outro objetivo principal da Educação Infantil seria o desenvolvimento motor em termos de: “...adquirir coordenação motora, coordenação corporal, fina, grossa, controlar seu corpo. Essas coisas assim...”.

5. Rotina do dia-a-dia

P1 descreveu um conjunto de atividades diversificadas, que vêm ao encontro das questões levantadas por ela na categoria de análise anterior. Sendo assim, as atividades de psicomotricidade, a brincadeira livre no parque, as atividades de desenho, pintura e modelagem, dentre outras, fazem parte do dia-a-dia de sua turma. Nessas atividades, as crianças não só desenvolvem as habilidades motoras ressaltadas por ela anteriormente, como também precisam interagir e compartilhar.

Em função disso, todas essas atividades são importantes para a socialização da criança. De acordo com P1:

...Eu vejo a importância de todas. Vejo a importância das atividades que a gente faz em sala, mexer com tinta, pintar, colorir, deixar usar o material pelo grupo. Na casinha, às vezes, um quer um brinquedo e o outro também, tem que falar: Tem que esperar. Tem que saber esperar. Porque o amigo também tem que brincar, ele já pegou primeiro que você, depois você troca. Aí, no início, é sempre assim, eles choram. Aí, depois, eles acabam aprendendo que aquilo ali..., eles têm que esperar. Não tem como a gente ter 23 cavalinhos, um para cada um. Até pelo objetivo, né? De saber dividir, de saber fazer a partilha. É, é importante essas brincadeiras, porque aí eles aprendem que o espaço não é só para eles, que eles têm que dividir, que vai ter que ceder a vez para o colega, que não pode quebrar um brinquedo, se ele quebrar vai estar quebrando um brinquedo que não é dele, é da escola. Eu vejo a importância nisso tudo. No parquinho, não jogar areia no outro, saber brincar direito, saber brincar com o colega, ou, então, saber brincar sozinho. Obedecer regras. Então, assim, eu vejo a importância em tudo, em todos os acontecimentos que acontecem, eu vejo a importância de cada um.

Quando questionada sobre a relação das atividades do dia-a-dia com o desenvolvimento moral da criança, P1 esclareceu que, no seu ponto de vista, algumas das atividades podem ser importantes para o desenvolvimento moral, pois nelas surgem

questões relacionadas com a moralidade. Para explicitar sua idéia, a professora relatou o seguinte exemplo:

... Ah, muitas delas. Brincar, por exemplo, aqui na casinha. É..., é..., eles brincam de casinha. Aí, assim, tem aqueles que não aceitam brincar de casinha porque ele é homem. E outros já brincam de casinha, junto com as meninas, né? Aí, sempre aparece: Tia, fulano é mulherzinha! Que ele está brincando de casinha! Aí fala: Não! Brincar de casinha não significa que ele é mulherzinha! Seu pai não ajuda sua mãe em casa? Aquele que tem, né? Que mora junto ao pai. Seu pai ajuda sua mãe em casa? Ajuda. E então, seu pai é mulherzinha? Não! Não, ele não é mulherzinha, não! Poe ser! Fazer coisa de casa não significa que é mulherzinha. Sua amiga pode brincar com carros. Significa que ela virou homem? Só pode pegar em carro quem é homem? Eu tenho carro, eu dirijo meu carro. Eu sou homem? Não! Você é mulher. Então, é proibido mulher dirigir? Não. Então é! Tem essas coisas, assim, que eles vêem como uma..., aquela coisa, de..., assim, ou é para homem ou é para mulher, né?.

Antes de passar para a próxima categoria de análise, gostaríamos de ressaltar um ponto relevante que surgiu nas respostas da entrevistada, e que versa sobre a relação entre o processo de socialização e o desenvolvimento moral da criança. Ao falar sobre as atividades da rotina e a importância das mesmas, a entrevistada desvinculou o processo de socialização e o desenvolvimento moral da criança. A socialização apareceu relacionada à interação entre as crianças e, especificamente, aos comportamentos sociais voltados para dividir e compartilhar com o outro. A possibilidade de respeitar determinadas regras também foi colocada como elemento importante da socialização. Já o desenvolvimento moral apareceu como um aspecto relacionado com questões de gênero e sexualidade, desvinculado completamente do processo de socialização da criança.

6. Planejamento

Sobre o planejamento das atividades realizadas em sala e na escola como um todo, P1 colocou que a maior parte do planejamento é realizado em conjunto e de forma coordenada pela equipe pedagógica, mas que cada professora planeja, também, atividades específicas para sua turma. A professora especificou que, na época da pesquisa, planejava muitas atividades sozinha e outras junto com a professora do mesmo período, no turno contrário, trocando idéias importantes para o trabalho com aquela faixa etária específica.

As atividades planejadas em conjunto se organizam por temas ou em projetos relacionados com as datas comemorativas. No caso específico de sua turma, a professora colocou que as atividades desses projetos são adequadas à faixa etária das crianças, que são as mais novas da escola. De forma geral, o interesse das crianças é levado em conta na hora de planejar atividades específicas.

Sobre a organização das crianças nas atividades, a entrevistada relatou que as crianças costumam trabalhar em pequenos grupos e em roda. Os pequenos grupos se formam espontaneamente, de acordo com as afinidades das crianças. No entanto, em alguns momentos ela precisa realizar trocas, para evitar conflitos.

7. Regras

De acordo com P1, em sua sala existem várias regras a serem respeitadas pelas crianças. A maioria das regras está relacionada com os horários da rotina, algumas têm como função evitar tumultos e respeitar os colegas. De acordo com a fala da entrevistada, algumas dessas regras são as seguintes: Ir ao banheiro um de cada vez; toda vez que for ao banheiro tem que lavar a mão e dar descarga; não sair da sala sem a tia saber; respeitar o horário de lanche, pois não pode ficar comendo a toda hora; esperar os horários das atividades (parque, casinha, vídeo); dividir o material; saber escutar a vez do colega; saber brincar direito; não jogar areia no outro; não subir pela rampa do escorregador, subir pela escada; cuidar os brinquedos; guardar os brinquedos da sala.

A professora referiu que a definição dessas regras aconteceu logo na primeira semana de aula, no espaço da roda. De acordo com ela, as crianças participaram desse momento e chegaram colocar algumas regras como: “...Tia, verdade que não precisa chorar. Porque a gente não precisa pedir para ir embora mais cedo, né? Porque a mãe vem buscar tal hora, né? ... Tia, não é que não precisa ficar abrindo a porta toda hora e sair da sala?”. Em relação às outras regras, a professora esclareceu:

...Nós definimos com eles. Assim, eu dou a idéia, né? Eu dou a idéia. Você vai no banheiro todo mundo lá, na sua casa, quando você vai no banheiro? Vai seu pai, sua mãe, sua avó, seu irmão? Todo mundo, lá na sua casa, vai junto no banheiro? Não. Então, aqui, também é a mesma coisa. Falo assim: Você vai no banheiro sozinho. Você vai lavar a mão. Você vai dar descarga no vaso. E, depois, você volta para o lugar.

Em relação à possibilidade de modificar as regras, P1 especificou que nunca tinha pensado nessa questão, mas que era possível:

...Olha, eu acho que pode. Eu acho que não tem nenhum problema, não. Assim..., de... Agora, assim, modificar... Eu, geralmente, vou até o final do ano com essa mesma coisa: Não entrar dois no banheiro. Você está fazendo xixi? Então, espera teu colega terminar, vestir a roupa dele. Isso aí, a gente, geralmente, vai até o final do ano com as regras estabelecidas no início: Não jogar areia no outro. Né? Aí sim, no final do ano, um... aí já aprenderam, ninguém joga areia, ninguém faz nada. Assim, se é alguma coisa que não há mais necessidade, eu acho que não teria nenhum problema de..., da gente rever as regras, né? Agora, geralmente, nós vamos até o final do ano com o que foi iniciado. Os combinados que a gente fez no início.

Sobre os principais mecanismos para garantir o respeito pelas regras, a professora explicou dois, especificamente. De acordo com ela, o principal mecanismo usado quando há transgressão de uma regra é conversar com a criança. Essa conversa, geralmente, acontece várias vezes e é no sentido de lembrar a regra e explicar os motivos da mesma.

Quando a transgressão da regra provoca um machucado, a estratégia usada é conversar com a criança, lembrar a regra e explicar que ela não está brincando direito, pelo que precisa sair da atividade e refletir sobre o acontecido. P1 relatou o que ela diria para as crianças nesse momento:

... Agora, se está jogando areia no outro colega: Se você jogar mais uma vez, a tia vai tirar você do parque. Porque é legal areia no seu olho? Não! Então, não faça isso com o colega. Ah! Tá jogando de novo?! Porque tem uns que vão para o parque e joga areia no outro cinco ou seis vezes, e é aquela coisa que não pára, né? Então, assim: Você vai ficar sentado aqui com a tia. Você vai ficar aqui, oh! 20 minutos sentado com a tia, pensando no que você fez. Se é certo! Oh! O colega está com o olho vermelho por causa da areia. Isso é certo? Não! Aí, passa uns 10 minutos: Já deu, pode voltar. Agora, se você jogar de novo você vai ter que sair do parque. Porque não está brincando. Você não está obedecendo o que a gente combinou! A gente não combinou isso.

Neste ponto da análise, é importante remarcar algumas questões relacionadas com as regras da turma e com a definição das mesmas. A própria entrevistada esclareceu que as regras da sala são definidas anteriormente pelos adultos da escola e que ela mesma dá a idéia ou coloca essas regras de forma indireta. Sendo assim, a participação das crianças nesse momento se restringe a concordar ou confirmar as regras que já foram estabelecidas e que aparecem de forma desvinculada das interações concretas delas. Por outro lado, várias das regras referidas pela entrevistada são regras voltadas para a organização da rotina e do espaço, refletindo mais as necessidades do adulto do que as necessidades das crianças, que colocariam regras em outro sentido.

Nos exemplos oferecidos pela professora, duas questões chamam a atenção. A primeira é que na fala da professora, os motivos das regras não ficaram claros, mesmo quando as regras estão relacionadas com o respeito e cuidado com o outro. A segunda é que, nos momentos de transgressão, a conversa com as crianças parece estar orientada para garantir a obediência da regra e não para explicar os motivos da mesma.

8. Conflitos

Para a entrevistada, os conflitos interpessoais fazem parte do desenvolvimento da criança pequena, sobretudo aqueles que surgem em função de objetos. Esses conflitos geram crescimento e colocam diante da criança o desafio de resolvê-los de uma forma

adequada. A partir de sua experiência, P1 esclareceu que no começo do ano esses conflitos acontecem com mais frequência, demandando mais intervenções por parte do adulto. Já no final do ano, as crianças têm menos conflitos porque conseguem dividir melhor os materiais e brinquedos.

Entre os conflitos mais comuns entre as crianças de sua turma, P1 assinalou os conflitos pelos brinquedos e pelo espaço. De acordo com ela, esses conflitos surgem, na maioria das vezes, porque as crianças estão aprendendo compartilhar. Outros conflitos comuns são os atritos físicos como cuspir no outro, empurrar, unhar e bater com um brinquedo. Esses últimos demandam maior atenção.

Sobre a melhor forma de lidar com os conflitos entre as crianças, P1 colocou que o ideal é deixar um espaço para que as crianças tentem resolver suas divergências entre elas, sem a interferência imediata de um adulto. Se as crianças não conseguirem resolver sozinhas, se faz necessária a interferência do adulto para ajudá-las. Neste ponto, é importante enfatizar que a fala de P1 é contraditória com sua prática pedagógica. Nos episódios de conflitos analisados, a entrevistada assumiu o papel central na resolução dos conflitos, indicando para as crianças o que elas deveriam fazer.

Quando o conflito tem como consequência um machucado, o professor deve intervir lembrando os combinados e esclarecendo que as ações da criança não estão certas. Além disso, a criança precisa sair da atividade e refletir sobre o acontecido, como explicitado anteriormente.

9. Percepção da relação professor-criança

A entrevistada avaliou sua relação com as crianças da turma como muito boa. De acordo com ela, recebe muitas declarações de carinho e afeto por parte das crianças. Em vários momentos, ela retribui esse afeto. Disse que não costuma ter dificuldades com as crianças, mas relatou que sentiu dificuldades com uma turma que era mais ‘danada’ e que tinha um aluno com uma falta de limite tão grande que tumultuava o grupo. Segundo a professora, precisou ficar firme em relação às regras estabelecidas e a sua autoridade.

10. O conceito de moral

Entrevistadora: O que você entende por moral ou moralidade?

P1: Eu..., eu me acho meio quadrada, sabe? Eu... eu... sou meio quadrada, assim... Hoje, tudo é muito normal. Para mim, tudo não é normal, né? Então, existe criança que assiste filme pornô, essas coisas de... A gente já teve aqui aluno que... que viu alguma coisa entre pais e chegou aqui tentando imitar, fazer com o coleguinha, querer beijar na boca, e querer fazer algo mais. Então, assim, eu vejo isso... Eu não vejo isso como normal. Acho que criança, ela tem que ser criança na essência dela. Então, assim, o meu conceito de moral, eu acho que... Eu acho que sou muito quadrada mesmo! Aí, eu falo assim: Gente! Eu acho que

isso aí não é uma coisa normal. Eu acho que isso aí é uma coisa assim... Não tinha que esse menino estar presenciando isso, esse menino não tinha que estar fazendo isso. Então, assim, na minha casa com os meus filhos, eu não deixo assistir Big Brother. Eu acho que isso não é um conteúdo que tem moral nenhuma para criança estar assistindo. Sabe? Enquanto isso pode ser muito normal, para algumas famílias, e todos aqui são um exemplo. Eu não acho que é bom...

P1 não chegou dar uma definição específica para o termo moral. No entanto, as colocações dela apontam uma relação entre o conceito de moral e questões de gênero e sexualidade, como colocado por ela mesma no começo da entrevista.

A maioria dos exemplos que a professora colocou sobre ações certas e erradas moralmente está relacionada com a sexualidade. Alguns deles se relacionam com o respeito e a boa convivência. Os exemplos colocados foram os seguintes:

- Criança ser amigo, brincar juntos. (Certo)
- Criança não namorar. (Certo)
- Não falar palavrão. (Certo)
- Criança dormir cedo. (Certo)
- Criança não assistir filmes com conteúdo adulto. (Certo)
- Não bater no colega. (Certo)
- Não brigar com as pessoas. (Certo)
- Viver em paz. (Certo)
- Criança namorar. (Errado)
- Criança falar sobre sexo. (Errado)
- Apelar a questões de sexualidade na frente dos outros. (Errado)
- Expor a intimidade. (Errado)

Sobre a interrelação entre moral e convenção social, P1 esclareceu que existem diferenças entre os dois conceitos. As convenções sociais estão mais relacionadas com modismos, são modas estabelecidas pela modernidade. A moral é:

... aquela coisa de... Como tem na bíblia? Não tem na bíblia? Está escrito na bíblia. Que você seja um homem de moral. Que que é moral? É aquilo ali..., que parece que você já tem, já é aprendido ali, de... de... de berço, de família. Você aprende a moral ali. Tipo assim, eu. Eu aprendi que eu não andava de saia mostrando o fundo da minha calcinha. Eu aprendi isso, minha mãe e meu pai me ensinou isso.

Embora o conceito de moral não ficasse claro ao longo da entrevista, podemos pensar que para a entrevistada a moral se refere a valores relacionados com questões de

sexualidade em primeiro lugar e gênero, incluindo em segundo plano o respeito no sentido de uma boa convivência. Valores que são aprendidos, principalmente, no marco familiar.

11. O conceito de desenvolvimento moral

Entrevistadora: O que é para você desenvolvimento moral?

P1: Eu acho que é isso. Começar do..., do bebê, começar ali o desenvolvimento moral. Esse... Ele vai... Mas, também, eu acho que isso pode ser relativo. Porque, às vezes, tem criança que tem um meio bem desordenado, uma família desordenada, e ela consegue, assim..., consegue ter diferença. Ela consegue ser diferente... Tem quantas pessoas, hoje, que são pessoas honestas, tem moral, tem desenvolvido um conceito sobre moral e teve uma família desordenada. Não é? Ela consegue separar. Agora, existe aquele que não consegue. Existe aquele que foi criado em aquele ambiente, em aquela desmoralização e segue aquela linha, para ele também.

O conceito de desenvolvimento moral colocado por P1 trouxe elementos novos em relação aos colocados anteriormente. Ao falar sobre o desenvolvimento moral, a entrevistada fala, pela primeira vez, de valores morais como a honestidade, ressaltando mais as questões relacionadas com o respeito e a boa convivência. De acordo com a entrevistada, a criança desenvolve a moralidade a partir do convívio com a família, do que a criança vê e ouve no marco familiar, do que é incentivado pelos pais. A família é o meio mais importante para a criança e ela acaba reproduzindo o que esse meio oferece para ela.

Outras instâncias, como a escola, podem participar no desenvolvimento moral da criança, mas:

... Então, eu vejo que a família é o papel principal. A escola também tem essa parte de orientar, mas enfim, a família eu acho que mais, porque a família está ali, no final de semana todo, ele está ali o resto do dia e a noite toda. Ele está ali, mas tempo com a família. E a escola não pode assumir esse papel de família. A escola não pode ser paternal, assim, ter esse papel de pai e mãe. Eu acho que a escola tem a função de escola, lógico que moral também está presente.

Em consonância com as idéias anteriores, a Educação Infantil deve contemplar o desenvolvimento moral no sentido de orientar sobre determinados valores e questões. Em relação a essa orientação possível, P1 especificou:

...Assim, eu me vejo trabalhando isso com eles. Quando eu falo com eles, com meus alunos. Assim: Não, você não vai beijar na boca. Você não é para ficar com essas conversas de transar, de sei lá o que. Você é criança. Você está aqui para fazer isso, isso. Aquelas coisas lá. Porque eu vejo que ele... ela vai estar queimando etapas. Ele vai estar queimando etapas! Ele está no Jardim de Infância! Ele tem prioridade de infância e não tem que estar preocupado, assim, se ele vai beijar na boca. Aquilo ali é fora de fase, ele não está na fase disso. Ele vai estar em aquela fase, quando ele já estiver adolescente. Que ele

já estiver... quando ele ficar um rapaz. Que ele vai namorar. Isso aí é natural nessa fase, não no Jardim de Infância. Essas coisas assim...

Nos conceitos de moralidade e desenvolvimento moral, observamos uma oscilação entre valores relacionados com questões de sexualidade/gênero e valores relacionados com o respeito ao outro no sentido de uma boa convivência. Esses valores foram ressaltados em momentos diferentes, prevalecendo os primeiros. Já na prática pedagógica foram enfatizadas as regras e limites, colocados de forma assimétrica e de acordo com as necessidades e visão do adulto.

12. Percepção da prática pedagógica (Análise das situações hipotéticas do roteiro)

Ao analisar as situações hipotéticas relacionadas com situações de conflitos, a professora enfatizou a necessidade de conversar com as crianças e ajudá-las a procurar outras formas de resolução, sempre no âmbito da negociação. O professor pode dar sugestões como: trocar os brinquedos, emprestar um pouquinho e brincar junto.

Nas situações de transgressão de regras, enfatizou que a melhor estratégia é explicar as regras e mostrar as consequências da transgressão. Se a transgressão da regra provocou um machucado a criança precisa sair da atividade até aprender que é necessário obedecer ao que foi combinado.

Nas situações de desrespeito, a entrevistada explicou que conversaria com as crianças sobre a necessidade de respeitar as diferenças do outro. Essa conversa seria com o grupo e no marco das situações específicas. Além disso, colocou que ajudaria a criança desrespeitada, ressaltando as características positivas dela.

De acordo com P1, todos esses mecanismos estão em consonância com a proposta pedagógica da instituição e são analisados e discutidos pela equipe pedagógica nos momentos de coordenação.

Entrevista com P2 - Caracterização

A idade de P2 é 35 anos, sendo licenciada em Pedagogia com Pós-graduação em Administração Escolar. Trabalha no turno matutino (regência) e vespertino (coordenação). Tem experiência em educação de 15 anos, sendo 8 anos na Educação Infantil. Na escola atual, trabalha há 4 anos. Já lecionou em turmas do 1º Período (crianças de 4 anos), e ocupou o cargo de coordenadora (1 ano). No momento atua com crianças de 5 anos.

1. Percepção da formação profissional

P2 avaliou sua formação profissional como boa. Ressaltou que tanto os cursos acadêmicos como a experiência em sala de aula foram importantes para sua formação

profissional. Os estágios realizados durante sua formação acadêmica foram fundamentais para conhecer o cotidiano escolar e para definir sua área de atuação: a Educação Infantil.

2. Percepção da profissão

P2 se mostrou satisfeita com seu trabalho e com a escola. Ela avaliou de forma positiva a prática e a proposta pedagógica da instituição, assim como o trabalho em parceria com os colegas da escola.

A satisfação com a profissão também apareceu vinculada à possibilidade de trabalhar com as crianças pequenas. De acordo com a entrevistada, trabalha na Educação Infantil porque é apaixonada pelas crianças, em função de sua espontaneidade e criatividade. Além disso, gosta de trabalhar em sala de aula, pois o contato com as crianças é gratificante. Para ela, trabalhar na Educação Infantil: “...É... questão de afinidade... de identidade”.

3. Definição de criança e infância

Para P2, o termo criança se refere a um conceito de faixa etária, a uma fase de vida pela qual todas as pessoas passam. Já o termo infância está relacionado com as necessidades típicas dessa fase e com as possibilidades de satisfazer as mesmas. Sendo assim, a infância deve estar voltada para o lúdico e para o desenvolvimento de forma prazerosa.

As definições de criança e infância delimitaram questões importantes sobre a Educação Infantil, como veremos na próxima categoria de análise.

4. Definição de Educação Infantil

P2 definiu a Educação Infantil como um momento de aprendizado sistemático, que deve ser prazeroso. Em função disso, a escola deve possibilitar que a criança descubra e formule seus conhecimentos através da brincadeira. Além disso, a Educação Infantil oferece uma oportunidade ímpar para a socialização das crianças pequenas, que saem do ambiente restrito do lar. No Jardim de Infância as crianças têm a possibilidade de trocar experiências e interagir com crianças que têm conceitos e vivências diferentes.

A partir das idéias anteriores, a professora avaliou a Educação Infantil como um período extremamente importante na educação das crianças. De acordo com ela, as crianças têm ganhos fundamentais e visíveis quando freqüentam uma instituição de Educação Infantil. Ao falar sobre os principais objetivos da Educação Infantil, P2 ressaltou a socialização da criança, entendida como a possibilidade de aprender a interagir adequadamente com os outros. Quando a criança chega na escola, pensa que é ‘dona do mundo’ e não sabe interagir, dividir e compartilhar com o outro. Aos poucos e com a

intervenção constante do professor, ela começa interagir de forma adequada. Outros objetivos importantes da Educação Infantil são o desenvolvimento cognitivo e o letramento.

5. Rotina do dia-a-dia

P2 descreveu um conjunto de atividades diversificadas que acontecem no cotidiano de sua sala, destacando as atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades e conceitos matemáticos (calendário e trabalho com agrupamento de quantidades e dezenas), as atividades de desenho, de letramento e psicomotricidade. Embora o cronograma da turma contemple a brincadeira livre todos os dias, isso não é o que acontece na prática. De acordo com a professora, essa atividade fica atrelada à realização de outras, voltadas para os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e para os projetos sobre as diferentes datas comemorativas.

Mesmo assim, a professora avaliou as atividades de brincadeira livre como muito importantes em função de ter como objetivo principal a socialização da criança, e de estarem relacionadas com as necessidades típicas da infância. De forma geral, a entrevistada avaliou todas as atividades como fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, em função de seus objetivos específicos. Além disso, ressaltou que todas podem ser importantes para o desenvolvimento moral, uma vez que no marco de cada uma delas o professor tem a possibilidade de trabalhar questões relativas à moralidade, como o respeito pelas regras de convivência e os acordos estabelecidos na sala.

6. Planejamento

Sobre o planejamento das atividades realizadas, P2 colocou que a maior parte desse planejamento é realizado em conjunto e de forma coordenada pela equipe pedagógica. A professora também planeja atividades específicas para a sua turma. Sobre a participação das crianças no planejamento, a entrevistada colocou que as crianças não participam de forma sistemática, mas que seus interesses são levados em conta na hora de planejar e re-planejar as atividades cotidianas.

De acordo com a professora, a maioria das atividades realizadas na sua sala acontece de forma coletiva ou em pequenos grupos. Os grupos são organizados pelas próprias crianças, de acordo com suas afinidades, mas em alguns momentos é preciso sua interferência para evitar conflitos.

7. Regras

P2 referiu que na sua sala existem várias regras a serem respeitadas pelas crianças. A maioria dessas regras tem como objetivo principal o comportamento adequado das crianças nas atividades de sala e o respeito pelos colegas. De acordo com a fala da entrevistada, algumas dessas regras são as seguintes: Respeitar o colega; respeitar a fila; ter um comportamento adequado na hora do lanche; ter um comportamento adequado nas atividades de sala, nas atividades de filme e no parquinho; organizar o material coletivo; ir ao banheiro um de cada vez; respeitar o momento de cada um falar; dividir os brinquedos e os materiais.

De acordo com a professora, essas regras foram definidas logo no começo do ano letivo, junto com as crianças. A entrevistada referiu que, no momento dessa definição, ela conversou com as crianças e explicou que todo mundo tem direitos e deveres. Os deveres são os acordos ou regras estabelecidas, uma vez que eles são importantes para a convivência na escola. Os direitos são as atividades prazerosas que acontecem no decorrer da rotina: a brincadeira livre no parque e na casa de boneca, as brincadeiras de psicomotricidade e os filmes. Os combinados da classe estão relacionados com esses deveres e direitos, sendo que não cumprir um dever leva à perda de um direito. De acordo com a entrevistada:

...Aí, se uma criança se comportou mal no parquinho, aí a gente tira ela do parquinho para ela ficar observando os outros brincarem, para ela aprender como que faz. Porque ninguém vem para cá, para a escola, para ser machucado pelo colega. É assim que eu coloco para eles. Então, a gente tem que ter cuidado para não machucar ninguém. E... e... a... O grande vilão é a agressividade! A questão é essa, a agressividade que as crianças trazem! Esse é o grande vilão. Grave, né?.

Em relação à possibilidade de modificar as regras de acordo com as necessidades do grupo, a professora colocou que isso é possível, mas que a maioria das regras tem que ser respeitada sempre e não deve ser modificada.

Sobre os principais mecanismos para garantir o respeito pelas regras, a professora explicou vários, assim como os momentos em que eles são usados. De acordo com ela, um dos mecanismos usado quando há transgressão de uma regra é conversar com a criança. A conversa seria no sentido de lembrar a regra já estabelecida. Outro mecanismo é retirar a criança da atividade para que ela possa perceber que não está se comportando de um jeito adequado e segundo o que foi estabelecido com antecedência. Quando a transgressão da regra tem como consequência um machucado, a estratégia é lembrar a regra, retirar a

criança da atividade, solicitar que ela se desculpe com o colega e se comprometa com a não transgressão da regra. Quando uma criança transgride as regras repetidas vezes é importante conversar com a família ou levar a criança para a direção.

Nesta categoria de análise é importante ressaltar que, embora algumas das regras colocadas pela professora se refiram ao respeito pelo outro, a maioria delas está relacionada com questões de organização e de controle do comportamento das crianças no contexto das atividades específicas. A ênfase na disciplina e no controle do comportamento também apareceu na fala da professora, ao explicar a relação que ela estabelece entre deveres e direitos. Relação que tem um caráter punitivo, e que coloca uma atividade fundamental para as crianças como recompensa.

Por outro lado, a forma como as regras foram apresentadas para as crianças não permite a participação ativa delas nesse momento de definição.

8. Conflitos

Para a entrevistada, os conflitos interpessoais fazem parte do desenvolvimento e do processo de socialização da criança. No entanto, tem casos que fogem do padrão 'normal' pois manifestam uma agressividade intensa. Esses casos merecem uma atenção e um encaminhamento especial, através da Secretaria de Educação.

De acordo com P2, os conflitos mais comuns entre as crianças de sua sala estão relacionados com a partilha dos brinquedos e materiais, sobretudo alguns brinquedos da casa de bonecas: "...Lá na casinha, tem lá o cavalinho, que é famoso, né? Então, todo mundo quer o cavalinho. Todo dia tem que falar: Tem que compartilhar, cada um brinca um pouco". Além disso, algumas crianças costumam jogar areia na hora do parque e outras revidam diante da situação.

Sobre a melhor forma de lidar com os conflitos entre as crianças, P2 colocou que o ideal é levar a criança à reflexão sobre a postura dela e sobre como ela gosta que os outros ajam com ela. De acordo com a professora, quando as crianças entram em conflito ela conversa com elas e pergunta para a criança que agrediu se ela gostaria de receber esse tipo de tratamento por parte de algum colega. Outra estratégia é conversar com os pais e tentar fazer uma parceria com eles, pois muitas das questões que acontecem em sala de aula estão relacionadas com a falta de limites das crianças. Quando o conflito envolve muita agressividade por parte das crianças, é importante encaminhar a criança para a direção da escola. Por um lado, a direção deve estar a par das questões que acontecem em sala e dar um suporte para o professor. Por outro, a intervenção da direção se mostra eficiente quando o professor não consegue lidar com a situação.

Ao falar especificamente sobre os conflitos interpessoais, a entrevistada não se referiu a uma das estratégias já apontada e enfatizada por ela em um momento anterior da entrevista: retirar a criança da atividade para que possa perceber que ela não se comportou de acordo com o estabelecido.

9. Percepção da relação professor-criança

A entrevistada avaliou como positiva sua relação com as crianças da turma. Ressaltou que, embora seja uma professora rígida, costuma ser muito afetuosa com as crianças e recebe o mesmo afeto por parte delas. P2 acha que é importante investir na questão da afetividade, pois isso traz bons resultados para a dinâmica da turma e o andamento das atividades. De acordo com ela, as crianças gostam dela e querem vê-la feliz. Dessa forma ela consegue contornar muitas das questões de comportamento que surgem no cotidiano.

O principal desafio relatado pela entrevistada é a questão da agressividade entre as crianças. A professora explicou que não sabe lidar com essa questão e, muitas vezes, fica nervosa. De acordo com ela, a questão da agressividade está relacionada com as vivências que a criança tem no contexto familiar. Embora a escola invista cotidianamente nessa questão através do estabelecimento de regras e limites claros, as crianças ficam a maior parte do tempo no contexto familiar e, na maioria das vezes, têm uma vivência e uma prática contrária.

10. O conceito de moral

Entrevistadora: O que você entende por moral ou moralidade?

P2: O que eu entendo por moral!? Moral são os conceitos que a gente tem. Não é? Os conceitos em relação à postura correta. Não é? A moral é tudo que vai a favor e contra isso. É a postura adequada. A postura adequada, os valores. Uma postura adequada, que obedeça um quadro de valores.

Ao falar sobre o conceito de moral, P2 enfatizou os valores morais que co-existem na base da ação do sujeito, assim com a dimensão comportamental da moralidade. Ela se referiu à moral como o conjunto de valores e conceitos que vão direcionar um comportamento ou postura adequada diante da vida e dos outros, de forma geral. Esse conjunto ou ‘quadro de valores’ é uma referencia importante para a pessoa. No entanto, cada pessoa tem um ‘quadro de valores’ muito particular. Além disso, as situações específicas podem influenciar na hora de agir a partir de determinados valores e não de outros.

Como exemplo de ações que podem ser consideradas certas ou erradas moralmente, P2 colocou as seguintes:

- Agressão. (Errado)
- Tudo o que viola o outro. (Errado)
- Todas as ações educativas que a escola tem. (Certo)
- Educar. (Certo)
- A questão de procurar dialogar. (Certo)
- A questão de oferecer carinho. (Certo)
- A questão do convencimento. (Certo)
- Levar à reflexão sobre o próprio comportamento. (Certo)

Segundo a professora, os últimos exemplos colocados por ela são certos moralmente porque estão relacionados com a educação do outro, e os educadores sempre tentam passar um valor positivo para as crianças.

Sobre a interrelação entre moral e as convenções sociais, a entrevistada colocou que existem diferenças entre esses dois conceitos. As convenções sociais se referem a normas de comportamento que foram estabelecidas culturalmente ao longo do tempo, mas que não necessariamente se relacionam com o respeito pelo outro. Já a moral está relacionada com o respeito pelo outro.

Antes de passar para a próxima categoria de análise, é importante chamar a atenção sobre os exemplos de ações moralmente certas que a entrevistada colocou. Como apontado por ela, esses exemplos se referem à prática pedagógica da professora, de forma específica, e da instituição estudada, de forma geral. No marco da entrevista, P2 avaliou de forma positiva suas ações educativas e as da instituição, indicando que ela acredita que a escola faz um trabalho adequado em relação à educação moral das crianças.

11. O conceito de desenvolvimento moral

Entrevistadora: O que é para você desenvolvimento moral?

P2: Desenvolvimento moral é o processo de discernir o que é correto, o que não é, o que é bom, o que é ruim. É buscar ser uma pessoa boa.

O conceito de desenvolvimento moral colocado por P2 trouxe elementos novos. Se no conceito de moral a entrevistada enfatizou a dimensão da ação e as crenças e valores morais que co-existem na base dessa ação, no conceito de desenvolvimento moral ela enfatizou a possibilidade da pessoa analisar e/ou criticar a própria ação e/ou a dos outros, segundo determinados critérios de julgamento (bom e ruim, correto e incorreto). Sendo

assim, ela enfatizou o desenvolvimento do juízo moral e colocou esse desenvolvimento como um processo.

De acordo com a entrevistada, a criança desenvolve a moralidade a partir de sua própria experiência em relação às interações que ela tem no seu cotidiano. Ou seja, a partir do que ela gosta ou não gosta que façam com ela, ou do que ela experimenta como positivo ou negativo na interação com o outro.

Nesse processo de desenvolvimento participam várias instancias como a família e a escola. No entanto, é a família a instancia que tem um papel crucial “porque a família é o grande sustentáculo da vida da gente”. A participação da escola no processo de desenvolvimento moral é restrita, uma vez que a criança passa a maior parte do seu tempo no contexto familiar. Em função disso, quando a família deixa uma ‘lacuna’ a escola não consegue preenchê-la.

P2 apontou que a Educação Infantil deve contemplar o desenvolvimento moral, uma vez que o compromisso da escola é educar e a educação tem que ser global. A escola contempla o desenvolvimento moral em todos os momentos voltados para a socialização da criança, sobretudo, naqueles que é necessário estabelecer a melhor forma de interagir com os demais.

12. Percepção da prática pedagógica (Análise das situações hipotéticas do roteiro)

Ao analisar as situações hipotéticas relacionadas com situações de conflitos, a professora enfatizou a necessidade de conversar com as crianças e levá-las a refletir sobre suas próprias ações. A conversa teria como objetivos principais lembrar as regras relacionadas com o respeito pelo outro e levar a criança a refletir sobre o que ela sentiria se alguém a machucasse. Além disso, a professora solicitaria que a criança pedisse desculpas, a modo de compensação, e se comprometesse a não agredir novamente o outro. Quando o conflito envolve a disputa por brinquedos, a professora conversaria com as crianças, sugerindo para elas a possibilidade de dividir o objeto ou de brincar em conjunto. A conversa com as crianças seria no sentido de explicar que é melhor e mais prazeroso dividir e brincar com o outro.

Nas situações de transgressão de regras, a entrevistada enfatizou que a melhor estratégia é conversar com a criança sobre as mesmas. Além disso, seria importante enfatizar, perante o grupo, que as ações da criança transgressora foram inadequadas e por quê. A própria professora colocaria para o grupo que a criança transgressora não vai agir novamente de aquele jeito.

Nas situações de desrespeito, a entrevista colocou que é necessário que a criança peça desculpas, além de compensar de uma forma relacionada com a situação. Por exemplo, se uma criança rabiscar o desenho de outra, ela deve pedir desculpas e apagar os rabiscos. A criança desrespeitada deve aceitar as desculpas. Quando a situação de desrespeito pode ser negativa para a auto-estima de uma criança, a entrevistada relatou que procuraria estratégias de intervenção voltadas para resgatar a auto-estima dessa criança e enfatizar suas qualidades, perante o grupo.

Ao relatar o que ela conversaria com as crianças, a professora usou frases como “eu faria ele se desculpar com os outros”, “eu faria ele apagar o que ele riscou” e “levaria os outros a desculpar”, indicando pouca participação por parte das crianças em suas próprias situações de conflito.

De acordo com P2, todos esses mecanismos estão em consonância com a proposta pedagógica da instituição.

4. Análise das Entrevistas com as Professoras do Turno Vespertino e Diretores

Após a apresentação das características referentes a cada um dos entrevistados do turno vespertino, os dados de suas narrativas estão agrupados em categorias que têm por objetivo auxiliar as principais tendências e contradições encontradas no estudo deste grupo de participantes.

Professora P4 -

A idade de P4 é 38 anos, sendo licenciada em Pedagogia com habilitação para série iniciais. Tem outros cursos como Magistério e Licenciatura em Letras (inglês e português). Realizou um curso específico para educadores de Educação Infantil oferecido pelo CENEC. Trabalha no vespertino (regência) e matutino (coordenação). Tem experiência em educação de 14 anos, todos na Educação Infantil. Na escola atual, trabalha há 4 anos. Já lecionou em turmas do 3º Período (crianças de 6 anos), e ocupou o cargo de coordenadora (1 ano). No momento atua com crianças de 4 anos.

Professora P5 -

A idade de P5 é 38 anos, sendo licenciada em Pedagogia com Especialização em Educação Infantil. Trabalha no turno vespertino (regência) e matutino (coordenação). Tem experiência em educação de 10 anos, sendo 7 anos na Educação Infantil. Na escola atual,

trabalha há 7 anos. Já lecionou em turmas do 1º Período (crianças de 4 anos), e ocupou os cargos de coordenadora (2 anos) e vice-diretora (1 ano). No momento atua com crianças de 5 anos.

Professora P6 -

A idade de P6 é 48 anos, sendo licenciada em Pedagogia, com habilitação para alfabetização e séries iniciais e Pós-graduação em Administração Escolar. Participou do Programa de Educação Pré-escolar (PROEP). Trabalha no turno vespertino (regência) e matutino (coordenação). Tem experiência em educação de 22 anos, sendo 14 anos na Educação Infantil. Na escola atual, trabalha há 4 anos. Sempre lecionou em turmas do 3º Período (crianças de 6 anos). No momento atua com essa faixa etária.

Professora P7 -

A idade de P7 é 38 anos, sendo licenciada em Pedagogia, com habilitação para alfabetização e séries iniciais. Tem outros cursos como Magistério. Trabalha nos turnos matutino e vespertino. Tem experiência em educação de 17 anos, sendo 7 anos na Educação Infantil. Na escola atual, trabalha há 7 anos. Já lecionou em turmas do 1º Período (crianças de 4 anos), 2º Período (crianças de 5 anos) e 3º Período (crianças de 6 anos). Ocupou o cargo de coordenadora (1 ano). No momento atua com crianças de 4, 5 e 6 anos que precisam de apoio psicopedagógico.

Diretor D1 -

A idade de D1 é 48 anos, sendo licenciado em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar. Foi o único homem entrevistado. Tem outros cursos como Magistério e Licenciatura em Educação Artística e Artes Cênicas. Trabalha nos turnos matutino e vespertino. Tem experiência em educação de 13 anos, sendo 4 anos em cargo administrativo na Educação Infantil. Na escola atual trabalha há 3 anos. No momento atua em cargo administrativo.

Diretora D2 -

A idade de D2 é 41 anos, sendo licenciada em Geografia. Participou do Programa de Educação Pré-escolar (PROEP). Trabalha nos turnos matutino e vespertino. Tem experiência em educação de 20 anos, sendo 19 anos na Educação Infantil. Na escola atual trabalha há 12 anos. Já lecionou em turmas do 2º Período (crianças de 5 anos). No momento atua em cargo administrativo.

1. Percepção da formação profissional

Todos os entrevistados avaliaram sua formação profissional como boa. De acordo com P4, P5, P6 e P7 o curso de pedagogia foi importante para esclarecer questões em nível teórico. Já o curso de magistério e os cursos voltados para a Educação Infantil ofereceram os recursos práticos para lidar com o dia-a-dia de sala de aula: como desenvolver os conteúdos, abordar determinados assuntos com as crianças, contar histórias de forma interessante e como organizar a rotina das crianças. Em função disso, a maioria dos entrevistados (P4, P5, P6 e P7) avaliaram os cursos de magistério e profissionalizantes como fundamentais para sua formação profissional. D2 também avaliou os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação como fundamentais para o trabalho cotidiano com as crianças.

Ainda sobre sua formação acadêmica, os entrevistados (P4, P5, P7, D1 e D2) esclareceram que nunca tiveram a oportunidade de estudar ou refletir sobre o desenvolvimento moral da criança, mesmo tendo abordado questões relacionadas ao desenvolvimento infantil. As informações obtidas nos cursos foram importantes para nortear e embasar algumas de suas ações na hora de lidar com as crianças. No entanto, a maioria dessas ações se consolidou com a experiência prática, que os entrevistados colocaram como fundamental para sua formação profissional.

P5 esclareceu que nunca teve a oportunidade de estudar ou refletir sobre o desenvolvimento moral da criança, mesmo tendo realizado uma especialização em Educação Infantil. Muitas das questões relacionadas com o desenvolvimento moral são refletidas a partir das situações que surgem no cotidiano.

2. Percepção da profissão

De forma geral, todos os entrevistados se mostraram satisfeitos com seu trabalho e com a escola. Ao longo das entrevistas, avaliaram de forma positiva a prática e a proposta pedagógica da instituição. Descreveram com luxo de detalhes as atividades realizadas no dia-a-dia das diferentes turmas e da escola e se referiram de forma entusiasmada aos projetos pedagógicos realizados na escola com a participação da maioria dos profissionais.

A satisfação com a profissão também apareceu vinculada à possibilidade de trabalhar com as crianças pequenas. P4 e D2 especificaram que trabalham na Educação Infantil porque são apaixonadas pelas crianças. De acordo com elas, as crianças pequenas sentem o prazer da descoberta e participam com entusiasmo das atividades propostas. A visão que elas têm das crianças apareceu com uma motivação fundamental para seu fazer profissional e para uma avaliação positiva de sua profissão.

P5, P6 e P7 relataram que já tiveram a possibilidade de trabalhar com crianças mais velhas e não se adaptaram. De acordo com as entrevistadas, as crianças menores são mais receptivas e têm menos dificuldades do que os adolescentes, por exemplo. Em relação a sua preferência pela Educação Infantil, as falas das entrevistadas foram as seguintes:

Eu... me identifiquei muito com a Educação Infantil. De 1^a. a 4^a. série eu sofria um pouco, por ser crianças maiores. Porque... até uma questão de tom de voz... Eles me escutavam pouco... E na Educação Infantil, por essas coisas assim, deles serem mais tranquilos, mais receptivos... me achei mais... me identifiquei muito. (P5)

...Eu acho que a criança menor, ela... Você olha nos olhos dela e ela sabe o que que você está falando. Ela te respeita, entendeu? Mesmo que ela não queira, se você tem uma psicologia, ela acaba respeitando, concordando. A criança pequena é cheia de sonhos e ela não está ainda na fase de se envolver com os problemas familiares que ocorrem, com os pais, né? Agora, os adolescentes não. Eles já estão revoltados, tem adolescente que trabalha, que é flanelinha no meio da rua, que isso e aquilo. Então, aprende muita coisa diferente, te responde, entra em atrito. Então, eu não sou o tipo de pessoa que concordo com isso, eu não gosto de adolescente, não gosto de trabalhar com essa fase. (P6)

... Eu gosto de estar aqui. Para mim, é a melhor fase de trabalhar, é pequenininhos, assim, que nem eles. Porque você pega eles de um jeito e você coloca do jeito que você quer! Só você falar com eles, e eles te entendem, aí... Você consegue colocar coisas dentro da cabecinha deles. Já, os maiores é difícil demais. Eles já vêm de casa com aquele... com aquele negocio formado, né? E os pequenininhos não. (P7)

É importante ressaltar que as falas das entrevistadas ao se referir a receptividade das crianças menores enfatizam o papel ativo do adulto na educação e no desenvolvimento da criança, assim como o modelo unidirecional de transmissão de conhecimentos e cultura. As crianças menores aparecem como mais susceptíveis à esse modelo unidirecional, no qual o adulto tem um papel ativo.

Ao falar de sua satisfação com a profissão, D1 e D2 ressaltaram que a escola realiza um trabalho satisfatório que é reconhecido pela comunidade de várias formas. Além disso, conta com profissionais comprometidos que trabalham em conjunto e que têm uma preocupação real pela educação das crianças menores.

3. Definição de criança e infância

De forma geral, os entrevistados definiram o termo criança como uma faixa etária específica, e o termo infância como um conjunto de experiências ou vivências adequadas para essa faixa etária. No discurso dos profissionais, a infância apareceu como um momento importante para a criança e para sua vida posterior. É na infância que a criança começa aprender sobre as coisas e a se relacionar com elas, através de suas vivências

cotidianas. Sendo assim, a criança precisa de experiências positivas, tanto no núcleo familiar como na escola.

Para P6, P7 e D2, a criança é um ser sonhador e ingênuo que tem muito para aprender. Um ser inocente que precisa da orientação, do incentivo e da compreensão do adulto. D2 enfatizou o fato da criança ter uma visão própria do mundo que a rodeia e das questões que chegam até ela de várias formas, seja através da relação com os colegas, com a família e pela televisão. Essa visão é muitas vezes ‘quebradinha’, ou seja, não sistematizada, sendo tarefa do adulto ajudá-la nessa sistematização.

Nesta categoria, as falas de alguns entrevistados (P6, P7 e D2) ressaltam novamente o papel ativo do adulto na educação e no desenvolvimento da criança. Somente P4 se referiu à criança como uma pessoa que está descobrindo o mundo que a rodeia e que tem necessidades específicas como: brincar, interagir com o outro, expressar suas idéias e opiniões de forma espontânea, e conhecer o outro e a si mesmo como ser humano. De acordo com esta profissional, essas necessidades são fundamentais e delimitam questões importantes da Educação Infantil.

4. Definição de Educação Infantil

Todos os profissionais definiram a Educação Infantil como uma oportunidade necessária e importante, que vai ajudar a criança a descobrir o mundo e entrar em contato com o conhecimento. Contato importante para a relação que a criança vai estabelecer com a escola e com o estudo, nos anos posteriores de sua vida escolar.

Na fala dos entrevistados, a Educação Infantil apareceu com um período da educação extremamente importante para a criança, uma vez que nela a criança tem a possibilidade de realizar um conjunto de atividades voltadas para seu desenvolvimento, além de satisfazer sua curiosidade. P4 e P5 ressaltaram a possibilidade da criança se socializar e brincar, sem deixar de lado questões relativas ao desenvolvimento cognitivo. P4, P5, P7, D1 e D2 enfatizaram que a Educação Infantil não deve ser conteudista, nem deve estar voltada, somente, para a alfabetização. Também ressaltaram que existe uma cobrança por parte dos pais em relação ao ensino de determinados conteúdos, que acabam predominando em relação a outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil.

Para P6, a Educação Infantil oferece a oportunidade de desenvolver a lógica matemática, assim como todas as habilidades básicas para a leitura e a escrita. De acordo com ela, uma criança bem alfabetizada, ‘bem trabalhada’, sobretudo com o currículo que a Secretaria oferece, tem uma base fundamental para os anos posteriores de sua educação.

Todos os entrevistados colocaram a Educação Infantil como a base para o Ensino Fundamental. Em relação a essa questão, P5, P6, P7 e D2 ressaltaram que é visível o desenvolvimento da criança que fez o percurso completo da Educação Infantil (4, 5 e 6 anos de idade), quando comparada com a criança que não fez esse percurso. Quando a criança faz o percurso normal sai do 3º Período lendo, escrevendo, desenhando bem e realizando atividades físicas com desenvoltura.

Enquanto P4, P5, P6 e D1 colocaram o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a socialização como objetivos da Educação Infantil, P7 e D2 enfatizaram o desenvolvimento global da criança, ressaltando que esse desenvolvimento global abrange as diferentes áreas do conhecimento (música, artes, matemática, linguagem oral e escrita) e a motricidade.

Podemos dizer que as diferentes idéias colocadas pelos profissionais são contraditórias. Se por um lado a maioria deles (P4, P5, P7, D1 e D2) enfatiza que a Educação Infantil não deve ser conteudista, por outro, acabam ressaltando o desenvolvimento de habilidades cognitivas. As últimas fazem parte dos objetivos da Educação Infantil e foram ressaltadas como ganho importante das crianças que freqüentam esse nível da educação. Também são elementos implícitos da definição que a maioria dos entrevistados deu: a Educação Infantil é a base para o Ensino Fundamental, é uma oportunidade de entrar em contato com o conhecimento e estabelecer uma boa relação com a escola e com o estudo.

O processo de socialização esteve presente na fala de quatro entrevistados, como objetivo da Educação Infantil. Entretanto, não ficou claro o que os profissionais entendem como processo de socialização. Para P4 e P5, a socialização é a possibilidade de brincar, interagir e conviver com outras crianças. Para P7, a socialização ajuda a criança a “entender que eles são um ser que faz parte de uma sociedade e que eles têm a sua personalidade, a suas opiniões, e que eles... têm que saber conviver com as pessoas que gostam dele e com as que não gostam dele também”. D1 colocou o processo de socialização como a possibilidade de desenvolver algumas habilidades sociais que garantem um bom convívio entre os seres humanos: o respeito pelo outro, o respeito pelas normas e regras sociais e o cuidado com as pessoas.

5. Rotina do dia-a-dia

De acordo com todos os entrevistados, a escola realiza atividades diversificadas, que vêm ao encontro dos principais objetivos da Educação Infantil. Sendo assim, as atividades de motricidade, desenho, leitura e escrita, dentre outras, fazem parte do dia-a-dia

da instituição e são inseridas dentro de uma rotina que permite a organização da escola e das turmas específicas, assim como o uso dos espaços coletivos por todos.

Além disso, muitas das atividades realizadas no dia-a-dia da escola se encaixam em projetos pedagógicos elaborados em conjunto pelos profissionais da escola, durante a coordenação. De acordo com os entrevistados, alguns desses projetos estão relacionados com as datas comemorativas mais importantes e tentam ir além do significado da data, trabalhando objetivos da Educação Infantil. Outros projetos pedagógicos que a escola realiza estão voltados para a formação de hábitos como a leitura, a alimentação saudável e a higiene.

Quando questionados sobre a relação das atividades com o desenvolvimento moral da criança, todos os profissionais (P4, P5, P6, P7, D1 e D2) esclareceram que, no seu ponto de vista, todas as atividades que privilegiam as interações entre as crianças são fundamentais para o desenvolvimento da moralidade. É nessas atividades que a criança tem a possibilidade de perceber o outro, e aprender a respeitar as diferenças e a individualidade. Além disso, é no contexto dessas atividades que são colocadas regras e normas importantes para o convívio e interação.

P6 complementou sua fala com exemplos como o respeito pelos símbolos pátrios, o respeito pela religião e pelas diferenças religiosas, e a necessidade de disciplina. Em relação aos dois primeiros exemplos, a entrevistada especificou:

Eu acho que você trabalha o tempo todo isso porque a gente está aprendendo a respeitar. Você está aprendendo respeitar os símbolos da *madre* pátria, o meu Brasil! Você está aprendendo respeitar a religião do outro, tem igreja católica, tem igreja de crente... A gente tem que respeitar todas! Então, eu acho que você respeita, você trabalha a moral diariamente. Em todas as atividades, com certeza.

Sobre a relação entre disciplina e moral, a professora enfatizou a importância da criança cumprir com o dever dela e especificou que:

Ele cumprir com o dever dele, né? Você está trabalhando uma questão de moral. Criança tem que ter os horários dela, toda criança tem que ter disciplina. Isso é importante, você tem que ter disciplina em tudo na vida, porque se você não é uma pessoa disciplinada, você não arruma nenhum emprego. Né? Então, eu falo isso para os pais, falo para a criança.

Na fala de P6, o desenvolvimento moral, a educação cívica e a disciplina se superpõem.

D2 esclareceu que os profissionais da escola sempre colocam em foco os valores e as virtudes. Relatou que no ano anterior à pesquisa, a equipe pedagógica planejou um trabalho que teve como foco específico os mesmos. Como parte desse trabalho, foram abordados temas como a cooperação e a amizade, através de atividades diversificadas como a narração de histórias e o teatro:

... A gente fez o ano passado um trabalho mais, assim, específico de valores e virtudes... A gente fez assim, tinha momentos em que ficavam todos reunidos no pátio e a gente falava sobre valores determinados, aí contava historinha, tinha dramatização. Então foi assim, focado para determinados valores ou virtudes, uma época era um, depois outro... Por exemplo, é... falava sobre cooperação, falava sobre amizade, etc.

De acordo com D2, esse tipo de trabalho sempre faz a diferença, pois é importante sistematizar questões básicas que são fundamentais, embora a sistematização desses aspectos possa parecer para D2 um ‘trabalho de mãe’:

... Então sistematizar a coisa da higiene, a coisa de... de... dar o cumprimento, coisas básicas, a gente precisa cumprimentar: bom dia, boa tarde, boa noite, sorrir para as pessoas, é... ajudar o coleguinha, não fazer brincadeiras que depreciem o coleguinha. Às vezes, você pensa que basta dizer que não deve ficar gozando da cara do colega, mas às vezes a gente precisa falar: Olha você tem que se colocar no lugar dele, você não pode fazer isso... Então a gente faz um trabalho, tem uma hora que é bem de mãe, sabe?

A partir da fala de D2, podemos concluir que o projeto voltado para o trabalho de virtudes e valores específicos estaria entre os projetos da escola que têm como objetivo principal a formação de hábitos considerados fundamentais. Essas virtudes e valores seriam transmitidos pelos adultos, de forma assimétrica e em momentos específicos. Além disso, na fala de D2 o desenvolvimento moral apareceu relacionado a certas convenções sociais (polidez) e à organização e hábitos do dia-a-dia.

6. Planejamento

Sobre o planejamento das atividades realizadas em sala e na escola como um todo, a totalidade dos entrevistados colocou que a maior parte do planejamento é realizado em conjunto e de forma coordenada pela equipe pedagógica, mas que cada professora planeja, também, atividades específicas para sua turma. As atividades planejadas em conjunto se organizam por temas ou em projetos relacionados com as datas comemorativas ou voltados para a formação de hábitos importantes como a leitura, a alimentação saudável e a higiene. As atividades específicas desses projetos são adequadas à faixa etária das crianças.

Sobre a participação das crianças no planejamento, os entrevistados colocaram que as crianças têm a possibilidade de participar de forma indireta, pois os interesses delas são levados em conta na hora de planejar determinadas atividades. P4 e P5 ressaltaram que as crianças, pela idade, não podem ter uma participação ativa no planejamento e organização das atividades e projetos realizados em sala.

De acordo com os entrevistados, a maioria das atividades realizadas na sua sala é coletiva ou em pequenos grupos, em função da idade das crianças e dos objetivos das mesmas. Os grupos podem ser organizados pelas próprias crianças, de acordo com suas afinidades. Entretanto, as professoras interferem nessa organização com o intuito de diversificar os grupos ou de resolver conflitos interpessoais. Segundo P4, as crianças costumam escolher os mesmos colegas, não interagindo com todos. Nesses momentos, ela costuma conversar com as crianças e tenta incentivar novas interações. De acordo com P6:

... Não posso colocar só crianças que são péssimas porque só têm a aprender coisas péssimas. Então, eu separo. Que que eu faço? Eu separo e coloco um menino de bom comportamento, tranqüilo, com um menino que tem um comportamento mais agitado. Isso também facilita quando é um menino que sabe mais e outro que não sabe, um ajuda o outro. O que que é construir? Eu acho que aproveitar a experiência do outro.

A fala dos profissionais da escola denota poucas possibilidades de participação das crianças em relação às atividades e rotina do dia-a-dia. Além disso, enfatiza o controle do adulto sobre as interações criança-criança. Podemos concluir que as interações, que apareceram na categoria anterior como elementos importantes para o desenvolvimento moral, são controladas pelo adulto em função dos objetivos pedagógicos e da disciplina.

7. Regras

De acordo com todos os entrevistados, em sala existem várias regras a serem respeitadas pelas crianças. Os entrevistados avaliaram essas regras como fundamentais para o bom convívio social. De acordo com as diferentes falas, algumas dessas regras são as seguintes:

Regras: Não brigar em sala de aula; Não bater no colega; Não pegar o material do colega sem pedir; Cuidar o material escolar do colega e da escola; Prestar atenção na professora e na aula; Falar baixo; Ir ao banheiro um de cada vez; Toda vez que for ao banheiro tem que lavar a mãozinha e dar descarga; Não pode sair da sala sem falar com a tia; Tem hora para brincar; Tem que guardar os brinquedos da sala; Não falar palavrões; Respeitar os horários das atividades; Todo brinquedo que eles pegarem tem que voltar para o mesmo lugar, no mesmo cantinho; Só pode usar o brinquedo se a professora autorizar; Só pode brincar em

uma estante de brinquedos com a autorização da professora; Se tiver autorização para brincar em uma estante específica, só pode brincar naquela, se tiver em outra, vai brincar em outra; Respeitar o tempo e o grupo; se um grupo terminar sua atividade, precisa esperar os outros grupos para realizar o rodízio juntos.

Todos os entrevistados referiram que a definição dessas regras aconteceu logo na primeira semana de aula e contou com a participação das crianças. Após o momento de definição das regras, elas foram registradas graficamente pelas crianças. Entretanto, elementos na elaboração discursiva dos diferentes entrevistados, apontam a canalização da participação das crianças em uma direção determinada e previamente estabelecida pelos adultos.

D1 ressaltou que a definição das regras acontece sob o direcionamento do adulto que já têm um repertório de regras importantes para as crianças em função de sua experiência:

...O professor, como ele é o adulto, ele vai orientando de forma que... contemple todas as necessidades da sala. Ele já vai orientando quando está criando as regras. Como ele já viveu isso em outros anos, então, tem um repertório... conhece as necessidades das crianças e pode criar..., junto com o aluno, as regras da sala, né?

De acordo com D2, as regras da escola são estabelecidas pela equipe pedagógica nas reuniões de coordenação, já as regras de cada sala são definidas pelas professoras com os alunos em forma de 'combinados'. Quando questionada sobre a participação das crianças na definição das regras em sala, a entrevistada esclareceu que ela acredita que essa possibilidade exista, em função da sensibilidade da professora em relação às necessidades e desejos das crianças. Como colocado por D2, a participação das crianças nos momentos de definição das regras apareceu como uma participação indireta, que depende do adulto. A possibilidade de modificar as regras também foi colocada nesse sentido.

P6 especificou que geralmente as crianças já conhecem essas regras e ela só precisa perguntar, em seu exemplo de uma forma indutiva:

Bom, você gostaria que algum coleguinha te te batesse? Não. Então o que a gente pode fazer? Ah tia, não brigar na sala de aula. Você gostaria que o coleguinha pegasse seu material escolar, jogasse no chão e quebrasse? Não. Então, a gente tem que cuidar o material do outro e da escola. Por que precisa falar baixo? Ah tia, porque se todo mundo falar alto meu ouvido doi!.

Sobre a possibilidade de modificar as regras em função das necessidades das crianças e da turma, alguns entrevistados (P4, P5 e P7) apontaram que nunca tinham pensado nesta questão, mas que as regras poderiam ser modificadas caso necessário. D1 e D2 colocaram que as regras costumam mudar de um ano para outro, pois sempre aparecem situações novas. De acordo com P6 é possível a modificação das regras em função das necessidades da turma, que mudam em vários momentos. Às vezes, surgem questões novas que precisam de regras específicas: “Assim, tem as regras e a gente vai mudando, fazendo outras regras que precisa. Assim, joga coisa no chão, então tem que jogar no lixo. Se precisar, a gente faz uma regra sobre isso. A criança tem que saber que o que ela está fazendo não está certo”.

É importante sublinhar que as regras especificadas pelos diferentes profissionais coincidem, inclusive com as regras apontadas pelas professoras do período matutino. Por outro lado, a maioria das regras especificadas está voltada para a organização do espaço e da rotina. Em função disso, podemos questionar até que ponto as regras surgem a partir das necessidades das diferentes turmas e das crianças.

Sobre os principais mecanismos para garantir o respeito pelas regras, os entrevistados explicaram aqueles que são mais usados por eles no dia-a-dia. Quando uma criança não respeita ou burla alguma regra, ela precisa sentar e pensar sobre o que ela fez de errado (P4, P5, P6, P7 e D2). Se for necessário, a criança perde a possibilidade de participar na atividade (P5, P6, P7 e D2). Sempre é importante conversar com a criança, de forma individual ou em grupo, para lembrar a regra e ressaltar o comportamento errado (P4, P5, P6 e D2). Às vezes, é necessário conversar com os pais que têm mais poder em relação à criança e podem conversar com ela ou optar por outras medidas como retirar alguma coisa da criança e colocar mais limites (P5, P6 e D2).

Para P5, retirar a criança da atividade é uma estratégia eficiente. Geralmente a criança não repete o comportamento errado, uma vez que ela quer participar de todas as atividades.

P6 relatou que ela costuma conversar com a criança, enfatizando que uma vez que ela não está cumprindo com seu dever e responsabilidade, não merece participar da atividade. A conversa com a criança pode ser individual ou pode envolver o grupo, pois o grupo ajuda a ressaltar o comportamento errado da criança.

D2 enfatizou na entrevista que as professoras discutem sobre essas questões na reunião de coordenação e a orientação que elas têm é retirar uma coisa que dá prazer:

... Se o comportamento não está adequado, tenta retirar uma coisa que dá prazer, porque a gente não pode..., né? Ninguém vai agredir um aluno, a gente não pode..., ninguém pega em ninguém, então tem que fazer o quê? Então tem que fazer o seguinte, tirar uma situação que ele goste... parquinho, por exemplo, é um ótimo canal para tirar o comportamento negativo. Eu penso no parquinho, um lugar que eles adoram.

Em um primeiro momento, a criança é retirada da atividade por 10 ou 15 minutos. Após repetir a mesma atitude, a criança pode perder a atividade pelo restante do tempo que a mesma for durar.

Todos os entrevistados ressaltaram que, em alguns momentos, a situação exige que a professora procure a ajuda da direção para resolver questões relacionadas com a transgressão de regras. Nesses casos, a direção funciona como uma instância de autoridade maior que vai conversar com a criança, lembrando as regras estabelecidas com anterioridade.

A partir das falas dos entrevistados, podemos concluir que as estratégias de intervenção frente às transgressões de regras não estão voltadas para o processo de internalização das mesmas, mas para o controle do comportamento e a manutenção da disciplina e ordem (excetuando-se o exemplo de técnica indutiva acima apontado). O caráter punitivo das estratégias e a exposição dos erros da criança perante os outros chamam a atenção.

Somente D1 enfatizou a importância de explicar os motivos pelos quais as regras existem. De acordo com o entrevistado, quando uma criança não respeita ou burla alguma regra, é necessário conversar com ela sobre a importância da regra, os motivos pelos quais essa regra existe e porque ela é necessária para o convívio na sala de aula. Se a conversa da professora com a criança não surtiu efeito e a criança desrespeitar a regra novamente, ela pode ser encaminhada para a direção da escola, onde vai acontecer outra conversa no mesmo sentido:

...Aí, a professora conversa ou, quando está extrapolando, aí pode mandar para cá e, aí, a gente vai conversar. A gente vai falar que ele tem que respeitar essas normas ou... ou... as pessoas, respeitar as pessoas para... para... ele, também atingir os objetivos, que é ele aprender e... conviver. E realizar todas as atividades com sucesso.

8. Conflitos

Para todos os entrevistados, os conflitos interpessoais fazem parte do desenvolvimento da criança pequena, pois ela ainda não sabe como resolver as questões e

diferenças com os outros. Segundo os profissionais, os conflitos interpessoais colocam diante da criança o desafio de resolvê-los de uma forma adequada. Sendo assim, a criança precisa achar soluções, estabelecer regras para ela e para o outro e colocar condições e/ou limites nas suas interações. Entre os conflitos mais comuns entre as crianças, os entrevistados assinalaram os conflitos pelos brinquedos e pelo espaço.

Embora todos tenham se referido à importância dos conflitos interpessoais no desenvolvimento infantil, os entrevistados deixaram transparecer uma visão negativa dos mesmos, ao longo da entrevista. Essa percepção negativa prevaleceu, contradizendo a fala inicial dos profissionais.

Para P6, a maioria dos conflitos reflete aquilo que a criança viveu, sendo que muitos têm como base a falta de limites. Então, os conflitos entre as crianças devem ser transformados na hora que eles acontecem e, sempre que possível, antes de acontecerem. Em relação ao último, a professora explicou que costuma fazer as interferências antes do conflito acontecer: “Eu falo antes de acontecer, não pode deixar. Geralmente, quando acontece, é na brincadeira livre. Quando está na casinha, quando está empurrando o carrinho, aquela coisa assim... Então, não tem muito disso, não tem essa necessidade.” Quando questionada sobre os conflitos mais comuns entre as crianças de sua turma, P6 respondeu:

Ah! Falar, falar! Eles falam muito alto! E conversam muito, falam muito alto, às vezes, alguns alunos falam palavrões. Então assim, conflitos na minha sala não têm muitos não. Eles têm o que a criança traz da casa. Eu acho que não tem muito..., assim, disciplina, não tem muito limite, os pais não sabem dar limite, não sabem educar.

De acordo com P7, os conflitos são importantes para o crescimento das crianças, mas a maioria acontece porque tem crianças que são agressivas e por nada batem. Muitas vezes essa questão está relacionada com a falta de limites por parte da família. D1 concordou com a última colocação e acrescentou o fato de existirem famílias muito permissivas. A criança acaba fazendo o que ela quer em casa e tenta fazer o mesmo na escola.

Para D2, a maioria dos conflitos entre as crianças reflete o que as crianças estão vivenciando em casa, uma vez que elas acabam reproduzindo na escola essas dificuldades. Entre as dificuldades familiares que D2 ressaltou se encontram a carência de carinho, de limites, de regras claras, de orientação e exemplos de ações inadequadas por parte dos pais. Em função do anterior, a entrevistada ressaltou que a melhor maneira de lidar com os

conflitos das crianças é saber qual é a dinâmica familiar e a história das crianças. Entender o que acontece com as crianças permite selecionar as estratégias que a professora usará para mudar o comportamento delas.

As estratégias de intervenção diante dos conflitos interpessoais foram bastante diversificadas e vão além de intervir antes do conflito acontecer (P5, P6, P7 e D2). Os profissionais apontaram a importância de conversar com as crianças envolvidas e ressaltar as consequências do confronto físico para a criança machucada (P4, P5, D1 e D2). Outra estratégia de intervenção seria tirar a criança da atividade para refletir sobre o acontecido, lembrando as regras e avaliando as ações da criança como certas ou erradas perante o grupo (P4, P6, P7 e D2). Sobre a efetividade da última estratégia, P6 e D2 esclareceram que, após retirar a criança da atividade, o conflito costuma não se repetir, pois a criança quer brincar e evita entrar em conflito ou atrito com as outras.

Nesta categoria de análise, é importante sublinhar algumas questões, além da visão negativa do conflito que prevaleceu. Ao colocar o conflito interpessoal entre as crianças como uma consequência da agressividade e das questões familiares, os entrevistados acabaram desconsiderando questões importantes do desenvolvimento infantil. As crianças, que se encontram no começo de um longo processo de socialização, estão entrando em contato e internalizando formas socialmente aceitas para a resolução de seus conflitos interpessoais. Em função disso, é comum que as crianças resolvam seus conflitos através do confronto físico com o outro, sendo papel do adulto ajudar as crianças a resolver e lidar com os conflitos de formas adequadas. Entretanto, o fato de muitas crianças resolverem seus conflitos através do confronto físico não significa que em alguns casos específicos isto possa estar relacionado com questões familiares que precisem de um encaminhamento determinado.

Chamam a atenção algumas especificidades da fala dos entrevistados. Quando questionados sobre os principais conflitos entre as crianças, todos falaram sobre as disputas por brinquedos e pelo espaço. Entretanto, ao descrever as estratégias de intervenção só falaram sobre o confronto físico. Sendo assim, o conceito de conflito interpessoal se confunde com uma das formas de resolução características da criança pequena: o confronto físico. Essa questão pode estar na base da visão negativa do conflito interpessoal, que prevaleceu na totalidade das entrevistas.

9. Percepção da relação professor-criança

Todos os entrevistados avaliaram como positiva sua relação com as crianças da turma e da escola. De acordo com eles, essa relação é baseada no afeto, na compreensão e

no respeito, fatores importantes para diminuir algumas dificuldades e desafios que o professor enfrenta em sala.

Alguns dos entrevistados (P4, P5 e P6) relataram que os principais desafios e dificuldades em sala de aula estão relacionados com a agitação e a falta de limites por parte de algumas crianças. Nesses casos, é necessário estabelecer regras e limites claros, que devem ser cobrados o tempo todo. Conversar e atuar em parceria com a direção da escola e com a família também é importante.

10. O conceito de moral

Ao falar sobre o conceito de moral, a maioria dos entrevistados (P4, P7, D1 e D2) enfatizaram a dimensão comportamental e normativa. Ou seja, a moralidade apareceu como um conjunto de ações e normas importantes para o convívio. As mesmas podem variar de uma cultura para outra, são aprendidas desde cedo e no contexto familiar.

Para P5 e P6, a moral se define como um conjunto de valores que vão determinar a forma da pessoa se colocar ante a vida e os outros. Esses valores são transmitidos por várias instâncias sociais e, especificamente, pela família. Os valores que podem ser considerados morais em um grupo, podem ser considerados imorais em outro. Dessa forma, P5 e P6 enfatizaram a dimensão subjetiva da moralidade.

Sobre a relação entre moral e convenções sociais, os entrevistados (P4, P6, P7, D1 e D2) explicaram que existem diferenças entre os dois conceitos, mas que regras morais e convenções sociais geralmente se superpõem, dependendo do contexto e a situação. Entretanto, chamam a atenção os exemplos colocados como ações que podem ser consideradas certas ou erradas moralmente:

Certas: Ter uma fala amorosa ou carinhosa; Ser respeitoso, educado; Saber discordar do outro ou ter tato para conversar; Respeitar o pai e a mãe, Ter comportamentos adequados para se vestir ou não andar exposto demais; Saber se comportar em diferentes ambientes; Não falar palavrões; Confiar nas pessoas; A professora se ‘comportar’ perante as crianças; A professora falar corretamente com as crianças; A professora se vestir adequadamente para o trabalho com as crianças; Ter uma boa conduta na hora de falar com as pessoas; Respeitar as idéias e o modo de ser do outro; A honestidade; Não interferir nos valores morais do outro; Não obrigar o colega a acreditar na mesma religião.

Erradas: A corrupção; Depreciar a pessoa ou tirar a auto-estima de alguém; Usar a sexualidade para conseguir o que se quer; Uma pessoa tocar o corpo de outra incomodando ou sem a outra consentir; O adultério; Imitar danças apelativas à sexualidade; Agredir;

Mentir; Dissimular; Invadir o espaço do outro sem o consentimento dele; Roubar; A desonestidade.

Muitos dos exemplos colocados pelos entrevistados podem ser catalogados como convenções sociais e não necessariamente como ações relativas à moralidade. Além disso, vários exemplos estão relacionados com a sexualidade. Duas das entrevistadas (P4 e P6) se referiram a questões de sexualidade na hora de exemplificar as diferenças entre convenções sociais e moral. De acordo com elas, a homossexualidade é vista por muitos como uma convenção social, uma vez que é aceita em nível social, mas não é certa moralmente, ou seja, é imoral.

Nos exemplos colocados prevalecem as dimensões comportamental e normativa da moralidade, uma vez que os mesmos foram elaborados em termos de ações e de normas (falar corretamente, ter boa conduta, não agredir). Os exemplos relativos a valores sócio-morais foram escassos (honestidade-desonestidade, respeito).

Além das questões anteriores, vale a pena ressaltar algumas idéias implícitas na elaboração discursiva dos entrevistados. A primeira é o papel primordial da família na educação moral. De acordo com todos os entrevistados, as ações, normas e valores morais são aprendidos especificamente no contexto familiar. A segunda é o papel passivo do indivíduo nessa educação moral. Ações, normas e valores morais são transmitidos e aprendidos, mas não reconstruídos de forma ativa pela pessoa.

11. O conceito de desenvolvimento moral

Alguns entrevistados trouxeram elementos novos ao definir o conceito de desenvolvimento moral. P4 especificou que o desenvolvimento moral “passa pelo desenvolvimento da ética”. Vale a pena ressaltar que P4 foi a única entrevistada que falou sobre ética, pontuando diferenças entre ética e moral. A entrevistada pontuou a natureza mais social e coletiva da ética, e a moral como uma ética da ordem do sujeito. D1 conceituou o desenvolvimento moral a partir do modelo unidirecional de transmissão da cultura, ressaltando o ‘papel passivo’ do sujeito (e especificamente da criança) no seu próprio processo de desenvolvimento:

Desenvolvimento moral. É o polimento de uma pedra bruta. A criança é como uma pedra encontrada na natureza, aquela rocha, né? Então, o aperfeiçoamento do caráter, né? Com... com esse desenvolvimento moral ele vai se aperfeiçoando, vai se formando. Então, é uma pedra que vai sendo adaptada até se formar um brilhante. Acreditamos que é impossível tornar o brilhante lapidado uma perfeição. Jesus Cristo conseguiu ser, então, a gente tem que buscar. Aí, quanto mais nos aperfeiçoarmos, melhor vamos estar para nossa família, para a sociedade. E mais confortáveis com relação a nós mesmos”.

De forma geral, a maioria dos entrevistados (P4, P5, P7 e D2) enfatizaram novamente as dimensões comportamental e normativa da moralidade. O desenvolvimento moral foi conceituado como a possibilidade de aprender regras e normas que norteiam o comportamento, no sentido de uma boa convivência. Alguns entrevistados como P7 e P5 falaram também dos valores aprendidos no convívio com os outros.

De acordo com todos os profissionais, várias instâncias participam no desenvolvimento moral da criança: a família, a escola (professores e colegas), a comunidade, a televisão e diferentes grupos sociais que a criança pode frequentar no seu cotidiano. A família tem o peso maior, pois a criança passa a maior parte do seu tempo no contexto familiar. Além disso, cabe a família dar um bom exemplo para a criança, colocar limites e regras claras. A família é a instância que estabelece os padrões de comportamento moral que a criança deve seguir. A escola tem um papel importante no desenvolvimento moral, mas sua participação fica restrita a questões mais comuns ou restritas: não agredir, não roubar, não mentir etc.

Em relação à última idéia, P6 fez colocações que chamaram nossa atenção. De acordo com a entrevistada, a escola pode passar o que acha certo para a criança, mas não tudo, pois no contexto escolar não se deve discutir determinados aspectos como a sexualidade e a religião.

P5 acrescentou que a Educação Infantil deve contemplar o desenvolvimento moral da criança no sentido de ajudar as crianças desprovidas de regras, limites e valores que norteiam seu convívio com o outro. A escola também pode ajudar a criança a compreender porque ela age de um jeito específico e mostrar que tem outras formas de agir em relação aos outros.

D2 enfatizou que a Educação Infantil deve contemplar o desenvolvimento moral no sentido de formar comportamentos adequados e transmitir regras morais como: pedir licença para falar, falar um de cada vez, esperar a vez para ir ao banheiro, não por a mão no outro e não pegar o lanche do outro. Na fala de D2 aparecem elementos já sublinhados ao longo de nossa análise: convenções sociais e questões de sexualidade colocadas no âmbito da moralidade. Vale a pena ressaltar que as regras morais colocadas por D2 coincidem com as regras descritas pelos entrevistados, as quais fazem parte do cotidiano da escola e das diferentes turmas.

De acordo com D1 e D2, a escola pesquisada contempla o desenvolvimento moral, que faz parte do trabalho cotidiano. Na escola, os professores orientam a criança, falam para ela o que pode e não pode (como no livro usado nas atividades estruturadas), o que é certo e errado, e passam informações e/ou conceitos morais corretos. O maior desafio para a escola é quando a família não cumpre seu papel, orientando ou oferecendo um modelo negativo para a criança.

12. Percepção da prática pedagógica (Análise das situações hipotéticas do roteiro)

Ao analisar as situações hipotéticas relacionadas com situações de conflitos, a maioria dos entrevistados (P4, P5, P6 e P7) enfatizou a necessidade de conversar com as crianças e levá-las a refletir sobre suas próprias ações. Essa conversa pode acontecer em grupo ou individualmente, dependendo da situação. Além dessa conversa e reflexão, seria necessário ajudar as crianças procurar outras formas de resolução, sempre no âmbito da negociação. Dependendo da situação de conflito, seria necessário retirar a criança da atividade até ela refletir sobre suas ações e conseguir voltar para a atividade, ou encaminhá-la para uma conversa com os diretores da escola.

D2 concordou com as estratégias anteriores e acrescentou outros elementos. Dependendo da situação de conflito, seria necessário induzir a possibilidade da criança se colocar no lugar do outro, favorecendo dessa forma a emergência da empatia. Nesse sentido, D2 ressaltou frases como: “Olha como é que os colegas estão tristes! e Se fosse você, você ia gostar?”

D1 também enfatizou a necessidade de conversar com as crianças sobre a situação, esclarecendo os acontecimentos e lembrando regras importantes para o convívio e o respeito.

Nas situações de transgressão de regras, todos os entrevistados enfatizaram que a melhor estratégia é conversar com a criança sobre as mesmas. Caso as regras sejam transgredidas após a conversa, a opção seria retirar a criança da atividade, sobretudo quando há machucados ou agressões (P4, P5, P6, P7 e D2). Neste ponto, é importante ressaltar que em falas anteriores, P4 explicou que não retiraria a criança de atividades como o parquinho em função de comportamentos inadequados. Entretanto, na hora de analisar e complementar as situações hipotéticas essa opção apareceu de forma clara na sua fala, apontando aí uma contradição.

Nas situações de desrespeito, todos os entrevistados explicaram que conversariam com as crianças sobre a necessidade de respeitar as diferenças do outro e incentivariam comportamentos pró-sociais como a ajuda mútua, a cooperação e a amizade. A promoção

da empatia não foi ressaltada como uma estratégia a ser usada na hora de colocar e explicar para a criança as regras relacionadas com o respeito pelo outro. P6 e D2 (D2 que antes havia falado da técnica indutiva) especificaram que ajudariam a criança desrespeitada em duas direções. A primeira, seria tentar resgatar a auto-estima dela. A segunda, seria ajudar a criança a estabelecer formas de se defender, para que ela não fique sempre na posição de defendida. Outro mecanismo colocado por D2, nas situações de desrespeito, foi o mecanismo da reparação. Ou seja, a criança reparar de alguma forma (pedindo desculpas, restituindo objetos etc.) o dano ou desrespeito ocasionado ao outro.

De acordo com a totalidade dos entrevistados, todos esses mecanismos estão em consonância com a proposta pedagógica da instituição e são estratégias discutidas pela equipe pedagógica. Retirar a criança da atividade é uma das estratégias mais eficientes, pois as crianças costumam mudar seu comportamento.

VI - DISCUSSÃO

Nesta seção do trabalho retomaremos e integraremos os principais resultados apresentados e discutidos de forma separada nas análises anteriores, com o intuito de formular uma reflexão geral e estabelecer como o desenvolvimento moral permeia a prática pedagógica da instituição pesquisada. Para isso, destacaremos os processos, estratégias e características que permeiam as interações professora-criança, e que podem ser significativos para o desenvolvimento moral. Também destacaremos os padrões de consistência e inconsistência entre a elaboração discursiva dos profissionais da escola e as interações concretas, bem como no interior de cada uma destas modalidades de informação.

Com o intuito de organizar melhor esta reflexão e abranger questões importantes para o desenvolvimento moral delimitamos alguns temas que servirão de eixo para a discussão. Todos esses temas estão inter-relacionados com o desenvolvimento moral, como explicitamos no capítulo Fundamentação Teórica.

1. Interações Professora-Criança no Cotidiano Escolar

Tanto nas sessões de observação direta como nas sessões gravadas em vídeo, pudemos constatar o predomínio da assimetria nas relações professora-criança, o que não significa que, em alguns momentos, as crianças não tenham tido a oportunidade de participar de forma mais ativa em situações do cotidiano escolar.

Nas interações concretas analisadas, foi possível observar o papel central da professora na organização e direcionamento das atividades do cotidiano. É a professora que planeja, organiza e direciona as atividades, assim como estabelece as regras que vão nortear as ações e interações das crianças. Em algumas das atividades analisadas, chamou a atenção a ênfase quase exclusiva outorgada à ordem e à disciplina em detrimento do interesse e motivação das crianças para participar das atividades e interagir entre elas. Regras como falar um de cada vez e na oportunidade outorgada pela professora, não conversar durante a atividade e manter uma postura corporal determinada apareceram com o intuito de canalizar as ações das crianças em uma direção específica, evitando o contato entre elas, sempre de acordo com a orientação para objetivo mais importante da professora: realizar as atividades acadêmicas da forma esperada e estabelecida por ela.

Também foi possível observar a predominância das orientações para objetivo da professora, em detrimento da inclusão das orientações e interesses das crianças em relação ao tipo e estrutura da atividade a ser realizada. Em muitas das sessões analisadas, observamos que as instruções da professora, em relação à estrutura e ao tipo de atividade, foram unilaterais. Dessa forma, as orientações para objetivo da professora prevaleciam deixando pouco espaço para o diálogo e a negociação das atividades.

Em consonância com o predomínio da assimetria nas relações professora-criança, observamos que as interações criança-criança, na sua maioria, foram restritas e controladas pela professora, inclusive em momentos mais livres da rotina escolar. Em nossas análises chamou a atenção o fato da maior quantidade de interações criança-criança acontecerem nos momentos em que a professora se ausentava da sala de aula ou estava ocupada com outra atividade. Mesmo nas duas atividades estruturadas, que tinham como objetivo ‘promover o desenvolvimento moral’, as interações criança-criança foram escassas. As poucas interações entre as crianças foram mediadas pela professora e permitidas, mas limitadas em função da estrutura e organização das atividades. Dessa forma, as duas atividades estruturadas *não se constituíram momentos de discussão*, entendida esta última como uma co-construção das questões abordadas, com a participação ativa das crianças e a possibilidade de trocas significativas para elas.

Contudo, também foram registradas em vídeo e constatadas nas entrevistas diversas estratégias usadas pelas professoras para encorajar a interação e a ajuda mútua entre as crianças, na hora de realizar algumas das atividades do planejamento. Essas estratégias foram: realizar muitas das atividades em roda para possibilitar a socialização, organizar atividades em pequenos grupos e incentivar ações pró-sociais entre as crianças como ajudar os colegas na realização de algumas tarefas e dividir os materiais e brinquedos. De acordo com a maioria dos profissionais da escola, essas estratégias são fundamentais para a troca entre as crianças.

No entanto e ainda de acordo com a maioria dos entrevistados, essas estratégias para a troca e ajuda mútua entram em conflito com o objetivo predominante de ordem, disciplina e controle do comportamento das crianças. Em relação a essa questão, as professoras especificaram que quando as interações e a organização espontânea das crianças nos grupos de trabalho fugiam dos padrões de disciplina e comportamento esperado, era necessária uma mudança nos grupos. Esta mudança buscava evitar situações de conflito, deixando assim de lado a possibilidade das crianças discutirem idéias,

significados, crenças, valores e regras de convívio importantes e presentes na dinâmica de suas interações concretas e no contexto de sala de aula.

O predomínio da assimetria nas relações professora-criança não só foi constatado nas sessões de observação direta e nas sessões gravadas em vídeo, como também esteve presente na própria elaboração discursiva dos profissionais da escola. De acordo com todos os entrevistados, as crianças têm a oportunidade de participar na organização e planejamento das atividades só de forma indireta, uma vez que as professoras têm a possibilidade de levar em conta os interesses delas na hora de planejar e organizar as atividades do dia-a-dia. A participação das crianças nos momentos de elaboração e constituição das regras que vão reger suas ações e interações no contexto de sala de aula também é 'indireta' (termo que não foi explicado) e passiva. Mesmo os entrevistados que referiram a possibilidade das crianças participarem nesses momentos indicaram, através de vários elementos de sua fala, que essa participação é canalizada na direção da constituição de regras previamente discutidas e estabelecidas de forma assimétrica pelos adultos.

A visão passiva da criança no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem transpareceu na elaboração discursiva da maioria dos profissionais da escola. Seja na definição de criança e infância, na definição de desenvolvimento moral e, inclusive, na percepção dos entrevistados sobre sua profissão. A criança apareceu como uma pessoa que, em função de sua idade, precisa da orientação do adulto, pode e deve ser educada, moldada, polida e colocada nos trilhos. Em várias entrevistas, o papel ativo do adulto na educação e desenvolvimento da criança foi enfatizado, o que está em consonância com o predomínio da assimetria adulto-criança observado nas interações concretas.

Como exemplo da questão anterior, temos as falas específicas de P5, P6 e P7. As entrevistadas enfatizaram que trabalham na Educação Infantil porque as crianças menores, diferente das mais velhas, são mais receptivas e moldáveis: "Porque você pega eles de um jeito e você coloca do jeito que você quer! (...) Você consegue colocar coisas dentro da cabecinha deles. Já, os maiores é difícil demais" (P7). Ou seja, as crianças menores, em função da idade aceitam mais facilmente o modelo autoritário e unilateral/assimétrico. Já as crianças mais velhas têm a possibilidade de questionar o dito modelo.

De acordo com Piaget (1932/1994) as relações onde predomina a assimetria são relações que se caracterizam pela posição de autoridade de um dos pólos que impõe ao outro seus critérios, regras e formas de pensar. São relações constituídas, pois suas regras são dadas de antemão e, portanto, são contraditórias com o desenvolvimento intelectual e

moral da criança, uma vez que ela não tem a possibilidade de participar de forma ativa nesses processos.

No caso da relação professor-criança, a assimetria se traduz em uma posição de autoridade ou de Mestre mais experiente, que tem a tarefa de tomar as decisões, direcionar e controlar as ações das crianças, as quais têm poucas possibilidades de participar ativamente em questões importantes do seu cotidiano escolar. O professor não só controla e direciona a estrutura das atividades, mas também as interações entre as crianças que são vistas, de forma geral, como um fator que atrapalha o andamento das atividades e a ordem da sala. As interações entre as crianças ficam restritas aos momentos em que o professor permite, ou aos momentos em que ele não está presente na sala, ou quando está ocupado com outra atividade (Branco & Mettel, 1995).

De forma geral, a assimetria nas relações adulto-criança é característica do modelo de transmissão unidirecional de conhecimentos e cultura. Segundo Valsiner (1994, 2007), neste modelo cabe ao adulto transmitir os conhecimentos e significados culturais de forma ativa, enquanto cabe à criança uma interpretação passiva dos mesmos. Sendo assim, o modelo unidirecional restringe a possibilidade da criança significar e re-significar, de forma ativa e a partir de sua experiência cotidiana, o conjunto de crenças e valores sociais e morais que se veiculam no contexto de suas interações concretas e que são fundamentais para seu convívio e relação com os outros.

No caso do desenvolvimento moral, Piaget (1932/1994) ressalta que as relações assimétricas podem ser necessárias e inevitáveis no início da educação moral, mas se permanecerem exclusivas podem ter conseqüências negativas para o desenvolvimento da moralidade. As relações assimétricas podem ‘encurrular’ a criança na heteronomia moral, uma vez que ela não tem a possibilidade de negociar seus próprios pontos de vista, nem a possibilidade de se descentrar para poder compreender o ponto de vista alheio.

Ainda de acordo com Piaget (1932/1994), a possibilidade de discussão e negociação de opiniões entre as próprias crianças constitui um aspecto fundamental para o desenvolvimento da autonomia no juízo moral, e na forma como as crianças aprendem a estabelecer relações entre si e com outras pessoas. Se as crianças não têm suas orientações para objetivo (interesses) levadas em consideração e trabalhadas em situações de negociação, restam-lhe poucas oportunidades para exercer sua autonomia através de escolhas e de um posicionamento mais livre e ativo.

Quando a assimetria está presente nos momentos de definição, re-apresentação e negociação de regras, as crianças não têm a possibilidade de negociar os acordos que vão

regular e coordenar suas ações no contexto do grupo e de sala de aula. Em função disso, as regras surgem como acordos ou legislações estabelecidas assimetricamente por uma figura de autoridade, e desvinculadas das necessidades das crianças. A impossibilidade de participar dos momentos de definição, re-apresentação e negociação das regras cria um contexto de dependência e de heteronomia, que se manifesta na forma como as crianças tentam adequar suas ações às regras estabelecidas, mesmo que não as compreendam. Convidar as crianças para participar ativamente no estabelecimento das regras é uma forma pela qual o professor pode reduzir a heteronomia e promover a autonomia moral (Piaget, 1932/1994).

A partir do predomínio da assimetria nas interações professora-criança e do contexto de dependência e de heteronomia que o mesmo pode criar, podemos nos perguntar quais as possíveis implicações desses elementos no desenvolvimento moral das crianças. Que habilidades de participação social, negociação e afirmação de suas próprias posições e pontos de vista podem ser desenvolvidas nesse contexto? Que capacidades de dialogo, interação e convivência genuína as crianças podem desenvolver, quando seus pontos de vista e orientações para objetivo não são levados em consideração?

2. Regras: Desenvolvimento Moral ou Disciplina?

A partir da análise das observações, filmagens e entrevistas, concluímos que na escola estudada existem diversas regras a serem respeitadas pelas crianças. Embora essas regras fossem avaliadas pelos profissionais como regras importantes para o desenvolvimento moral, a maioria delas apareceram como regras voltadas fundamentalmente para o controle do comportamento das crianças e para a manutenção da ordem e disciplina. A importância que se outorga ao controle do comportamento e à manutenção da disciplina na sala de aula tem uma relação particular com o estabelecimento de relações predominantemente assimétricas, assim como com o controle das interações criança-criança, que discutimos anteriormente.

O controle do comportamento e a manutenção da disciplina na sala de aula são elementos considerados importantes por muitos professores, pois eles garantem o sucesso das atividades planejadas vistas como fundamentais em termos de conteúdos e objetivos educacionais (Lima 2000; Salomão, 2001). Sendo assim, os professores se vêm na obrigação de criar e usar uma serie de estratégias que vão manter as crianças atentas e

concentradas na atividade. De acordo com o estudo realizado por Lima (2000), essas estratégias vão desde o estabelecimento de um conjunto de regras voltadas para diminuir ou eliminar a conversa entre as crianças, pois ela atrapalha o desenvolvimento da aula, até o pedido indireto de silêncio através de frases estereotipadas. O uso de sanções também faz parte dessas estratégias e sua utilização é comum no cotidiano da escola.

Neste ponto, é importante ressaltar que os resultados do presente estudo coincidem com os resultados do estudo de Lima (2000), não só de uma forma geral, mas também em detalhes muito peculiares que chamam a atenção.

Lima (2000) realizou um estudo com professoras da 1ª série do Ensino Fundamental, em diferentes escolas da rede de ensino público do Distrito Federal. As professoras que participaram do estudo referiram o uso de diversas regras para manter a disciplina e o controle do comportamento das crianças. Entre as regras referidas pelas participantes do estudo de Lima (2000) se encontram muitas das regras aqui observadas, que foram colocadas pelas professoras de nossa pesquisa como regras importantes para o desenvolvimento moral das crianças. Algumas delas são: falar um de cada vez, falar baixo, não conversar durante a atividade e manter uma postura corporal adequada.

Por outro lado, as professoras entrevistadas e filmadas por Lima (2000) usavam diferentes frases como: “tem criança que não está conseguindo controlar a boquinha!”, “todo mundo controle boquinha”, quando a conversa das crianças começava ‘atrapalhar a aula’. Essas mesmas frases foram observadas em nosso estudo, além do pedido reiterado de silêncio através da interjeição “psiu”. O uso de sanções, que têm como objetivo retirar uma atividade ou momento prazeroso da rotina, também fazem parte das estratégias comuns entre os dois estudos.

Durante a pesquisa, observamos, também, que muitas das regras colocadas pelos adultos não atendem as necessidades da criança e não são explicitadas de forma clara nem em termos de motivos. A maioria das falas das professoras nos episódios de re-apresentação e confirmação de regras se limitou a colocar as regras para as crianças, sem enfatizar os motivos das mesmas e sem permitir a participação ativa das crianças nesses momentos. Mesmo aquelas regras que podem ser importantes para o desenvolvimento moral das crianças, pois estão relacionadas com o respeito pelo outro na sua condição de ser humano e na sua integridade física e psicológica, foram colocadas para as crianças em função da ordem e da disciplina e sem explicação, em muitos momentos. Dessa forma, se perde a possibilidade de dialogar com as crianças sobre questões importantes da moralidade, a partir das situações concretas do cotidiano.

Podemos encontrar um exemplo da questão anterior no Episódio I da primeira Atividade Estruturada (trecho 2). A frase “A gente pode brincar com os amigos” foi interpretada por uma criança como a possibilidade de dividir e compartilhar os brinquedos com o outro. Entretanto, essa interpretação não foi aproveitada pela professora, na direção de explorar mais os motivos sociais dessa partilha, a partir das próprias experiências das crianças, que costumam ter conflitos em função dos objetos e brinquedos.

Como ressaltado por diversos autores (e.g. Puig, 1998; Rogoff, 2005) as situações concretas do cotidiano que envolvem questões relativas à moralidade são de extrema importância para o desenvolvimento. É nesses momentos que as crianças têm a possibilidade de se deparar e aprender, de forma participativa, o conjunto de significados sócio-morais que regem as ações e interações da comunidade e dos contextos em que vivem e se desenvolvem.

O envolvimento das crianças na negociação das regras é um elemento muito importante para o desenvolvimento moral, não só em função dos processos de construção, compreensão e internalização das regras, mas também em função do processo de construção do próprio conceito de regra (Piaget, 1932/1994). Ao participar ativamente da negociação e estabelecimento das regras, as crianças têm a possibilidade de atuar como legisladoras ativas dos acordos que devem reger suas ações e interações, no marco de contextos e situações específicas relevantes para elas. Dessa forma, a regra deixa de ser uma imposição unilateral e externa estabelecida por uma figura de autoridade, para se constituir em acordo, ou legislação que tem uma funcionalidade determinada e que pode ser estabelecida pelas pessoas envolvidas em função de seus interesses e orientações para objetivo.

Ainda sobre essa questão, DeVries e Zan (1998) enfatizam a importância de estabelecer, junto com as crianças, tanto regras negativas como afirmativas. Ou seja, regras que não se centrem no caráter proibitivo da norma, em função da importância que esse aspecto tem para a compreensão do próprio conceito de regra, como legislação que não necessariamente é proibitiva. Tanto nos episódios analisados como nas entrevistas, a maioria das regras apresentadas apareceu como regras negativas (*não* pode rolar na areia, *não* pode brigar etc.), ressaltando o caráter proibitivo das mesmas. Dessa forma as professoras acabaram limitando as possibilidades das crianças se descontraírem e interagirem de forma espontânea. Se analisarmos essa questão a partir das idéias de Valsiner (1989) sobre as zonas de desenvolvimento que o autor apresenta ao falar sobre o desenvolvimento da criança, podemos concluir que a Zona de Movimento Livre (ZFM) das

crianças se identifica com a Zona de Ação Promovida (ZPA) pela professora. De acordo com o autor, quando a ZFM é igual à ZPA o contexto de desenvolvimento se caracteriza pela predominância do poder e da autoridade do adulto. Um exemplo claro disso apareceu no Episódio III (“Agora vamos ver quem merece ir para o parque”), da terceira sessão filmada na turma-foco. A professora-foco (P3) apresentou uma grande quantidade de regras negativas, que limitavam consideravelmente as ações e interações das crianças mesmo no contexto de uma atividade de brincadeira livre.

Autores como DeVries e Zan (1998) também enfatizam a importância do envolvimento das crianças na formulação das regras em função de outros aspectos. De acordo com as autoras, esse envolvimento pode ajudar as crianças a perceberem a necessidade da regra e se sentirem co-autoras, fatores que podem promover o sentimento de responsabilidade compartilhada em relação às regras estabelecidas pelo grupo e uma maior disposição para o cumprimento das mesmas. Branco e Mettel (1995) também ressaltam o papel da explicação clara e da negociação das regras para o comprometimento com as mesmas. Além disso, convidar as crianças para participar ativamente no estabelecimento das regras é uma forma pela qual o professor pode reduzir a heteronomia e promover a autonomia moral (Piaget, 1932/1994).

Já sobre a importância de estabelecer regras e limites que venham ao encontro das necessidades das crianças, autores como La Taille (1998) e DeVries e Zan (1998) apontam que as regras e limites colocados desde a perspectiva adulta podem ser incompreensíveis para as crianças, uma vez que elas não sentem a necessidade real dos mesmos. Por outro lado, essas regras e limites podem ser colocados a partir de uma perspectiva apenas adulta, que não leva em conta o nível de desenvolvimento e compreensão das crianças.

Como colocamos anteriormente, embora a maioria dos entrevistados referisse a possibilidade de participação das crianças nos momentos de estabelecimento e constituição das regras que devem reger suas ações e as do grupo, os próprios entrevistados apontaram elementos que indicaram uma canalização dessa participação em função de regras previamente discutidas e constituídas somente pelos adultos. Os profissionais da escola mostraram uma preocupação excessiva com a determinação das regras que devem nortear as ações e interações das crianças ao longo do ano letivo. Sendo assim, essas regras devem ser delimitadas logo na primeira semana de aula, com o intuito de garantir que a dinâmica da sala e das atividades planejadas aconteça da forma prevista. Chama a atenção o fato de estabelecer as regras do grupo em um momento em que o grupo está nos primórdios de sua constituição, e as crianças ainda não tiveram a possibilidade de sentir e perceber quais

regras e acordos podem ser importantes, ou fazer sentido, para suas interações. Também chama a atenção o fato das regras serem as mesmas para os diferentes grupos de crianças, o que sugere que essas regras são estabelecidas pelos professores sem levar em consideração as especificidades e necessidades de cada turma.

Entre as estratégias voltadas para garantir o cumprimento das regras, podemos ressaltar o uso ou a ameaça de sanções, a exposição dos erros da criança perante o grupo e a re-apresentação mecânica das regras. Estes mecanismos foram constatados tanto nas entrevistas como nas análises das sessões de observação direta e gravadas em vídeo. No entanto, existem algumas inconsistências entre as ações concretas e a elaboração discursiva dos profissionais, na hora de descrever seu fazer pedagógico nos momentos de transgressão das regras. Embora muitos dos entrevistados referirem a importância de conversar com as crianças, seja de forma individual ou coletiva, sobre a regra transgredida e os motivos da mesma, a conversa acontece somente no sentido de re-apresentar a regra, e muitas vezes, de comunicar quais as conseqüências de uma transgressão (sanção).

Podemos exemplificar a questão anterior a partir das análises da turma-foco. A professora-foco explicou na entrevista que tenta não chamar a atenção da criança que transgrediu a regra na frente dos colegas, para não gerar uma situação desconfortável. Entretanto, nos episódios analisados, a exposição dos erros da criança perante o grupo foi uma das estratégias de intervenção mais usadas por ela. Dessa forma, seu discurso neste ponto é claramente contraditório com o seu fazer pedagógico.

O uso ou ameaça de sanções foi uma das estratégias mais ressaltadas nas entrevistas, em função de sua eficiência como controladora das ações e do comportamento das crianças. A sanção mais usada é a retirada da criança da atividade, como pudemos constatar nas sessões de observação direta e nas gravadas em vídeo. De acordo com alguns entrevistados, as crianças regulam o comportamento de acordo com as regras estabelecidas, uma vez que desejam continuar participando das atividades, sobretudo se são atividades prazerosas.

Nos episódios em que houve uso ou ameaça de sanções como estratégia para garantir o cumprimento das regras, constatamos que a estratégia foi usada de forma assimétrica pelas professoras, não sendo discutida pelo grupo de crianças. Além disso, a sanção não apareceu como uma estratégia de compensação recíproca em relação às regras transgredidas. Na sanção por reciprocidade, o objetivo da conseqüência é comunicar que aquele que errou perturbou um relacionamento interpessoal (Piaget, 1932/1994). Esse tipo de sanção, geralmente, contém um elemento de sofrimento para a criança, que pode

vivenciá-las como injustas. Contudo, este sofrimento não é infligido para finalidade de sofrimento, mas é um resultado inevitável da quebra do vínculo de confiança.

De acordo com DeVries e Zan (1998), o uso de sanções pode ser uma estratégia de compensação usada pelo professor, sempre que a mesma seja discutida pelo grupo de crianças e seja recíproca em relação à transgressão. No caso específico da exclusão ou retirada da atividade, as autoras enfatizam que essa consequência frequentemente é difícil de ser aplicada sem transformá-la em punição. Retirar a criança da atividade é uma punição amplamente usada em diversas culturas (Rogoff, 2005), mas não é uma sanção de reciprocidade. Ou seja, a sanção não se relaciona com a transgressão de forma compensatória. Segundo DeVries e Zan (1998), essa sanção pode se basear na idéia comum de que, se a criança sofre com a retirada da atividade, ela não errará ou transgredirá as regras novamente. Esse sofrimento pode levar a criança a se ressentir com o perpetrador do mesmo. Também pode levar a criança a sentir, intimamente, que é má e, portanto, negar a auto-estima. As autoras, ainda, ressaltam que pode levar a criança a ser mais calculista da próxima vez, para que o adulto não descubra seus erros ou transgressões. Sob esse ponto de vista, DeVries e Zan (1998) esclarecem que essas sanções são arriscadas e estão mais propensas a ser contra-produtivas, se o adulto deseja promover o desenvolvimento moral da criança. No entanto, isto não significa que a retirada da criança da atividade quando não quer colaborar seja sempre negativa. Tudo irá depender de como a questão é significada entre o adulto e a criança, não havendo regras culturalmente e/ou intersubjetivamente descontextualizadas na educação das crianças (Tobin, Wu & Davidson, 1989).

Neste ponto de nossa discussão, é importante lembrar que um dos profissionais entrevistados (D2) enfatizou que as professoras discutem sobre questões relativas às regras na reunião de coordenação, e a orientação que elas têm é retirar uma coisa que dá prazer. Uma das atividades retiradas é a brincadeira livre no parque, a qual se constitui “um ótimo canal para tirar o comportamento negativo” (D2). Colocada desta forma, pode-se dizer que esta se torna em estratégia problemática para o desenvolvimento da criança.

Por último, gostaríamos de destacar que o planejamento das duas atividades estruturadas pela professora-foco foi de certa forma consistente em relação às concepções equivocadas de moral e desenvolvimento moral da maioria dos profissionais da escola. Os entrevistados, ao falar sobre a moralidade, enfatizaram as dimensões normativa e comportamental da mesma, restringindo moral a um conjunto de regras que vão direcionar o comportamento do ser humano, ensinado pelos adultos, através de comunicação reiterada ou através do exemplo. Comportamento este que deve ser caracterizado pela obediência,

boca fechada, e ausência de interações criança-criança que não sejam explicitamente solicitadas pela professora (o que na prática, raramente acontece). O material selecionado para as duas atividades estruturadas abordou um conjunto de regras (“pode” e “não pode”) que pouco estiveram relacionadas com questões de natureza moral e de respeito pelo outro. A grande maioria das regras abordadas pelo material (66% das regras apresentadas) estiveram relacionadas com questões de habilidades físicas, higiene, ordem e disciplina, e segurança das crianças. Além disso, eram dirigidas a crianças entre 3 e 4 anos, fazendo muito pouco sentido para crianças mais velhas. Vale a pena lembrar que as duas atividades estruturadas não foram planejadas apenas pela P3, pois segundo ela, foram pensadas em conjunto pelas professoras do período matutino e um membro da diretoria. Isto, portanto, sugerem que sejam, em certo grau, representativas do fazer pedagógico dos profissionais da escola.

Esses resultados nos fazem concluir que, na visão dos profissionais, o desenvolvimento moral está atrelado ao conceito de disciplina, em função das dimensões normativa e comportamental da moralidade. Como colocado por Cortella e La Taille (2007), atualmente há uma grande preocupação, por parte da escola e dos professores, de trabalhar junto às crianças o tema dos valores e da moralidade. No entanto, essa preocupação deriva, na maioria das vezes, de uma queixa de comportamento ou de uma desobediência, geralmente ligada a aspectos disciplinares. Não se trata de uma preocupação ética com a formação do cidadão, capaz de ter um posicionamento crítico e autônomo frente à realidade e às crenças e valores socioculturais. Trata-se de uma preocupação voltada para a resolução de problemas considerados objetivos e concretos por parte dos professores e que estão relacionados com questões de obediência e autoridade.

3. Conflitos Interpessoais: Resolver ou Eliminar?

De acordo com muitos dos profissionais da escola, os conflitos interpessoais fazem parte do desenvolvimento infantil e são importantes para o desenvolvimento moral das crianças. No marco dos conflitos interpessoais as crianças aprendem interagir com o outro, assim como compartilhar e resolver as diferenças. Os conflitos mais comuns são aqueles que surgem em função dos objetos, do espaço e de desentendimentos pessoais. No entanto, o conflito passa ter uma conotação negativa quando ele é resolvido através do confronto físico, o que é comum entre as crianças pequenas. Esses conflitos apareceram na elaboração discursiva dos profissionais como situações geradoras de angústia, que devem

ser evitadas a todo custo seja controlando o comportamento das crianças através das sanções e das regras estabelecidas, ou interferindo antes que os conflitos se estabeleçam. Para alguns dos profissionais, o conflito é um reflexo da falta de limite da família, assim como de exemplos inadequados no contexto familiar. Para outros é um reflexo da agressividade de algumas crianças, que por nada batem e entram em atrito com o outro.

Em resumo, se iniciam seu discurso falando dos aspectos positivos do conflito, terminam por afirmar uma visão negativa do mesmo, e isto transparece nas interações concretas das professoras com as crianças. Tanto nas sessões de observação direta como nas sessões gravadas em vídeo, foi possível observar intervenções carregadas de emotividade, por parte das professoras. Frases como “Não!! Não!!”, “Que coisa feia! Muito feio!” e “Olha para mim!” acabam metacomunicando para as crianças a angústia do adulto diante da situação de confronto entre as crianças, assim como sua desaprovação e desapontamento.

De acordo com vários autores (Killen & Nucci, 1995; DeVries & Zan, 1998; Valsiner & Cairns, 1992), as situações de conflitos interpessoais podem se constituir oportunidades fundamentais para o desenvolvimento. Quando os conflitos interpessoais são resolvidos através do confronto e da agressão física, eles demandam uma atenção especial por parte dos educadores em função dos riscos em termos de segurança para as crianças. Entretanto, ‘atenção especial’ não significa eliminar a possibilidade dos conflitos acontecerem, controlando as ações e interações das crianças (Galvão, 2004). Tais conflitos devem ser antes trabalhados, com a mediação dos adultos, seja este último incentivando as crianças a conversar para encontrar formas de resolver o conflito (“Por que você não vai lá conversar com ele?”, em Branco, 1989), seja o adulto dando sempre exemplos de resolução construtiva de divergências.

Por outro lado, vale a pena sublinhar que as situações de tensão não precisam ser, necessariamente, situações traumáticas. De acordo com Rey e Martinez (1989), as situações portadoras de tensão, que são capazes de mobilizar os recursos da personalidade, podem ser situações extremamente importantes para o desenvolvimento do indivíduo.

Ainda sobre a questão anterior, DeVries e Zan (1998) assinalam a importância da atitude do professor frente aos conflitos interpessoais das crianças. As autoras ressaltam que o professor deve manter uma atitude calma face ao estado de perturbação e de descontrole emocional que as crianças podem atingir em alguns momentos. A tranquilidade do adulto na hora de resolver os conflitos interpessoais que envolvem confronto físico pode ser percebida, pelas crianças, como um apoio na condução de suas

dificuldades. O que não significa, obviamente, que o professor não deva ativamente evitar danos físicos entre as crianças.

A visão negativa do conflito também esteve presente nas descrições das principais estratégias de intervenção nos momentos de conflito. De acordo com a maioria dos entrevistados, quando os conflitos são resolvidos através do confronto físico é necessário retirar as crianças da atividade para que reflitam sobre suas ações. A sanção foi a estratégia de intervenção mais ressaltada nas entrevistas, sendo que também a observamos em alguns episódios analisados.

Além da sanção, que abordamos anteriormente, os profissionais da escola ressaltaram outras estratégias, que consideram importantes. Deixar as crianças resolverem suas diferenças, conversar com as crianças sobre o acontecido, ressaltar as conseqüências negativas do confronto físico e solicitar uma forma de compensação foram as estratégias de intervenção descritas pelo grupo de entrevistados. Entretanto, a maioria dessas estratégias não foi concretamente observada nos episódios de conflitos registrados e analisados neste estudo.

Das estratégias anteriores, a única observada nos episódios da turma-foco foi a solicitação de uma forma de compensação. As solicitações de compensação aconteceram de forma mecânica e assimétrica, reduzindo-se a pedidos de desculpa. DeVries e Zan (1998) alertam em relação aos pedidos de desculpa sugeridos pelo adulto. De acordo com as autoras, os pedidos mecânicos de desculpa podem ser insinceros e operar contra o descentramento e o desenvolvimento da empatia, uma vez que as crianças pedem desculpa porque o adulto solicitou e não porque, de fato, vejam a importância do pedido.

Tanto nas sessões de observação direta como nas sessões gravadas em vídeo, tivemos a oportunidade de analisar as intervenções das professoras em diferentes tipos de conflito. Essas intervenções estiveram caracterizadas pela assimetria na interação professora-criança, deixando pouco ou nenhum espaço de participação ativa das crianças na resolução de seus próprios conflitos interpessoais.

Nos episódios de conflitos analisados, as professoras assumiram uma posição central em sua aparente resolução, lembrando regras estabelecidas, estabelecendo a possibilidade de uma sanção ou solicitando de forma mecânica uma compensação por parte das crianças. De forma geral, as crianças não tiveram a possibilidade de se expressar verbalmente de forma ativa em relação a seu próprio conflito, sugerindo ou negociando estratégias de resolução a partir de suas próprias necessidades e percepções da situação.

A participação ativa das crianças em seus próprios conflitos é fundamental para o desenvolvimento moral (Branco, 2003; Branco & Mettel, 1995; DeVries e Zan, 1998). Quando as crianças têm essa oportunidade, elas podem colocar seus pontos de vista e percepções sobre o acontecido, assim como negociar e co-construir estratégias de solução adequadas para todos os pólos de conflito. Entretanto, é importante sublinhar que nem sempre, e nem todas as crianças conseguem resolver seus conflitos interpessoais sozinhas, sendo necessária e importante a mediação do adulto. Ou seja, o adulto na qualidade de parceiro mais experiente pode ajudar as crianças na resolução dos conflitos, a partir das possibilidades reais das mesmas, promovendo, assim, a aprendizagem e o desenvolvimento de novas estratégias de solução.

Em dois episódios analisados (sessões de observação direta no turno matutino) observamos algumas crianças solicitando a mediação das professoras para resolver conflitos interpessoais. Em resposta à demanda das crianças, as professoras intervieram lembrando regras estabelecidas com anterioridade ou dando uma solução pronta, sem a participação das crianças. Intervenções que acabam por reforçar a dependência das crianças na hora de resolver conflitos com seus pares. O fato das crianças terem solicitado a intervenção das professoras pode ser considerado como um indicador de poucas habilidades ou estratégias para resolver a situação sem o auxílio do adulto. Sendo assim, é importante a mediação do adulto no sentido de ajudar a criança procurar estratégias de resolução e desenvolver habilidades interpessoais diferentes de transferir a responsabilidade para uma figura de autoridade. Dados referentes a pesquisas sobre interações criança-criança na educação infantil apontam para a eficiência de intervenções da professora do tipo “Vai lá e conversa com ele!”, ou então “E aí, o que vocês vão fazer agora para resolver isso?” (Branco, 1989; Tobin & cols., 1989).

Outra estratégia observada nos casos de conflitos morais (relacionados com questões de cuidado e respeito pelo outro) foi a re-apresentação das regras sem explicitar ou conversar com as crianças sobre os motivos morais que subjazem as mesmas. De acordo com Killen e Nucci (1995), re-apresentar a regra sem oferecer os argumentos morais que existem na base dela é insuficiente no caso dos conflitos morais. É importante ressaltar para a criança os motivos pelos quais essas regras existem, assim como as conseqüências que a transgressão da regra pode ter para a outra pessoa envolvida na situação de conflito. Além disso, re-apresentar regras como “não pode bater” e “não pode brigar”, no momento de conflito, sem ajudar a criança a procurar outras formas de

resolução pode ser vivenciado pela mesma como uma impossibilidade de resolver sua divergência com o outro.

Explicar as conseqüências da transgressão da regra a partir da perspectiva do outro, pode, entretanto, ajudar a criança a se descentrar e levar em conta os sentimentos e necessidades da outra criança, desenvolvendo a empatia (Hoffman, 2000). Esses dois elementos são considerados importantes para o desenvolvimento sócio-moral, de acordo com Piaget (1932/1994), Hoffman (2000), Staub (1991) e Branco (2003). A intervenção do adulto no sentido de orientar as crianças a refletir sobre os sentimentos, desejos e necessidades do outro pode ser mais efetiva do que lembrar uma regra que pode ser contrária aos próprios desejos, sentimentos e necessidades das crianças envolvidas no conflito. DeVries e Zan (1998) também enfatizam a importância de auxiliar as crianças a levar em conta a perspectiva do outro nas situações de compartilhamento. De acordo com as autoras, ajudar as crianças a verbalizarem sentimentos e desejos umas às outras e a escutarem o que as outras têm a dizer, pode ser uma prática adequada na hora de dividir e compartilhar os objetos e materiais.

É necessário ressaltar que alguns entrevistados como P2 e D2 têm noção da importância da indução como estratégia de intervenção nos conflitos interpessoais. Entretanto, não tivemos a oportunidade de observar isto durante a pesquisa.

Nos episódios em que o conflito professora-criança(s) esteve presente, o mesmo foi resolvido assimetricamente pelo adulto. As crianças envolvidas não tiveram a oportunidade de se colocar, nem negociar com base em seus interesses.

Quando o conflito interpessoal envolve a figura adulta, a participação ativa da criança em sua solução passa ser fundamental, em função das características específicas desse tipo de conflito. Como apontado por Salomão (2001), a negociação entre professor e aluno não pode ser totalmente equilibrada, nem estabelecida a partir do princípio da igualdade absoluta. Se por um lado a relação entre o adulto e a criança se caracteriza por um nível de assimetria natural, por outro, o adulto é responsável pela condução da própria negociação e assume uma posição hierárquica diferenciada em relação à criança. No entanto, é fundamental que o professor negocie com a criança e estabeleça uma interação menos assimétrica para que a criança possa se descentrar, compreender o ponto de vista alheio e co-construir estratégias de resolução adequadas para os dois pólos da interação e do conflito.

Os conflitos entre o professor e as crianças, em função das últimas se sentirem injustiçadas, são comuns e requerem uma atenção especial por parte do adulto. Nesses

casos é fundamental esclarecer o problema sob todos os ângulos, em função das questões morais que subjazem à situação de conflito. Também é importante restabelecer o relacionamento entre ambas as partes (Barreto, 2004).

Em relação aos conflitos por objetos, vale a pena destacar que a possibilidade de cooperação e brincadeira conjunta não foi percebida pelas professoras observadas. Nos conflitos analisados, as professoras acabaram encorajando a partilha dos brinquedos como revezamento do brinquedo, dentro do contexto da brincadeira individual, e não como cooperação. Ou seja, cada um precisava esperar sua vez de brincar com o objeto, entendendo que a outra criança pegou o objeto primeiro.

Embora os profissionais da escola tenham colocado o conflito interpessoal como um elemento importante do desenvolvimento moral das crianças, trechos de sua própria elaboração discursiva e as ações concretas das professoras observadas nos momentos de confronto apontam para uma visão negativa do conflito e uma tendência a inibi-lo. As intervenções concretas nos momentos de conflito se orientaram para a eliminação e não resolução do mesmo, em detrimento da possibilidade de aproveitá-lo como uma oportunidade de co-construção e desenvolvimento de habilidades de negociação, capacidades de diálogo, interação e convivência genuinamente respeitosa entre as crianças.

4. O Desenvolvimento Moral como parte do Currículo Oculto

Como colocamos anteriormente, todos os profissionais entrevistados enfatizaram muito mais as dimensões normativa e comportamental da moralidade, ao conceituar a mesma. De acordo com eles, a moral se refere a um conjunto de ações e normas importantes para o convívio. Mesmo os profissionais que mencionaram a dimensão subjetiva da moralidade, ressaltando o conjunto de crenças e valores culturais e individuais que subjazem às normas e comportamentos morais, enfatizaram também as dimensões normativa e comportamental durante a entrevista.

Em consonância com o conceito de moralidade destacado, para os profissionais da escola, o desenvolvimento moral se refere à aprendizagem de um conjunto de regras, comportamentos e valores que permitem a convivência civilizada e harmônica.

Tanto o conceito de moral como de desenvolvimento moral trouxeram aspectos importantes relativos à qualidade da interação entre os seres humanos, questão fundamental da moralidade. No entanto, precisamos ressaltar as contradições entre os conceitos apresentados pelos profissionais da escola e outros elementos de sua elaboração

discursiva e ação pedagógica. Como discutimos anteriormente, essas contradições apontam para uma redução do conceito de desenvolvimento moral ao conceito de disciplina. Também indicam que o desenvolvimento moral faz parte do currículo oculto que se veicula principalmente nas interações sociais do ambiente escolar, interações sociais que parecem priorizar a disciplina, a ordem e o controle do comportamento.

A maioria dos profissionais (inclusive a professora-foco) se referiu à moral como um conjunto de ações, normas e valores voltados para o bom convívio humano. Entretanto, quando questionados sobre as regras da escola, a maioria das regras especificadas esteve voltada para a organização do espaço e da rotina. Poucas regras estiveram relacionadas com questões importantes para o bom convívio e o respeito pelo outro.

De acordo com os entrevistados, a Educação Infantil deve contemplar o desenvolvimento moral da criança, no sentido de transmitir regras, limites claros e valores morais corretos no cotidiano das atividades. A escola pesquisada contempla o desenvolvimento moral, uma vez que orienta a criança em relação ao que ela pode e não pode fazer, ao que é certo e errado. As regras e limites estabelecidos na escola têm essa função, constituindo-se ferramentas importantes para a educação e desenvolvimento moral das crianças. Mas ainda adotam uma perspectiva de transmissão unidirecional, e não bidirecional como afirma uma perspectiva sociocultural construtivista.

Nenhum dos entrevistados se referiu ao desenvolvimento de um posicionamento crítico e autônomo frente à realidade e às crenças e valores sócio-morais. A preocupação com a formação ética do cidadão não esteve presente na elaboração discursiva dos profissionais. Somente uma entrevistada se referiu à relação entre ética e moral.

As colocações dos entrevistados em relação ao desenvolvimento moral estão em consonância com as atividades estruturadas realizadas pela professora-foco e planejadas pelas professoras do turno matutino e um membro da diretoria. O fato da equipe pedagógica ter selecionado um livro onde a grande maioria das regras (66% das regras apresentadas) era voltada para a organização, segurança e possibilidades físicas das crianças é contraditório com o discurso dos que se referiram à moral como um conjunto de ações e normas importantes para o convívio. O material selecionado para as discussões sobre questões de moralidade entre as crianças está, pois, em consonância com as regras que os profissionais acreditam que irão promover o ‘desenvolvimento moral’ das crianças. Isto se reflete na idéia subjacente a muitas das falas dos profissionais da escola: “A escola contempla o desenvolvimento moral, uma vez que orienta a criança em relação ao que ela pode e não pode fazer”.

Ao falar sobre as ações que podem ser consideradas certas ou erradas moralmente, os entrevistados colocaram muitos exemplos que podem ser catalogados como convenções sociais e não necessariamente como ações relativas à moralidade: não falar palavrões, saber se comportar em diferentes ambientes, pedir para ir ao banheiro, falar em voz baixa, etc. Além disso, vários exemplos estiveram relacionados com a sexualidade e a religião.

De fato, questões sobre sexualidade apareceram nas falas de seis entrevistados. Uma das professoras chegou conceituar o termo moral a partir de questões relativas à sexualidade:

Eu..., eu me acho meio quadrada, sabe? Eu... eu... sou meio quadrada, assim... Hoje, tudo é muito normal. Para mim, tudo não é normal, né? Então, existe criança que assiste filme pornô, essas coisas de... A gente já teve aqui aluno que... que viu alguma coisa entre pais e chegou aqui tentando imitar, fazer com o coleguinha, querer beijar na boca, e querer fazer algo mais. Então, assim, eu vejo isso... Eu não vejo isso como normal. Acho que criança, ela tem que ser criança na essência dela. Então, assim, o meu conceito de moral, eu acho que... Eu acho que sou muito quadrada mesmo! Aí, eu falo assim: Gente! Eu acho que isso aí não é uma coisa normal. Eu acho que isso aí é uma coisa assim... Não tinha que esse menino estar presenciando isso, esse menino não tinha que estar fazendo isso. Então, assim, na minha casa com os meus filhos, eu não deixo assistir Big Brother. Eu acho que isso não é um conteúdo que tem moral nenhuma para criança estar assistindo. Sabe? Enquanto isso pode ser muito normal, para algumas famílias, e todos aqui são um exemplo. Eu não acho que é bom... (P1)

Tanto a entrevistada anterior como a professora-foco, quando questionadas sobre a relação das atividades com o desenvolvimento moral da criança, esclareceram que as atividades mais importantes para o desenvolvimento moral são aquelas que permitem trabalhar questões relativas à sexualidade e gênero. Para a professora-foco, as atividades mais importantes para o desenvolvimento moral são aquelas que trabalham as partes do corpo e que têm como tema a educação sexual.

A partir de grande parte dos dados podemos concluir que os profissionais da escola definem os conceitos de moral e desenvolvimento moral desde a perspectiva da boa convivência. Mas quando levam esses conceitos para a prática pedagógica, preocupam-se quase que exclusivamente com regras de disciplina, em primeiro lugar, e questões de sexualidade, em segundo.

Neste ponto é importante ressaltar que os entrevistados referiram que nunca tiveram a oportunidade de estudar ou refletir sobre o desenvolvimento moral da criança, mesmo tendo abordado questões relacionadas ao desenvolvimento infantil em sua formação profissional. Nos momentos de coordenação, as discussões sobre questões de moralidade se estabelecem em duas direções específicas: discussão sobre as regras e limites

necessários em sala de aula e discussão sobre as estratégias de intervenção nos momentos de transgressão de regras e conflitos interpessoais.

Além das questões anteriores, outros elementos chamaram nossa atenção, como a visão passiva da criança no seu próprio desenvolvimento moral, e o papel restrito da escola na educação e desenvolvimento moral das crianças.

De acordo com os profissionais da escola, a criança aprende o conjunto de regras, comportamentos e valores que permitem a convivência civilizada e harmônica, no marco de diferentes instâncias e grupos sociais. No entanto, essa aprendizagem se caracteriza pelo papel passivo da criança. Para a maioria dos entrevistados, a criança aprende a moralidade a partir da orientação e do exemplo do adulto, através do ensino das regras e limites que são colocados no dia-a-dia pelos outros, e a partir dos valores morais que são transmitidos para ela. Ou seja, percebem a questão como sendo do âmbito de uma aprendizagem passiva, e não sob uma perspectiva de desenvolvimento humano (Martins & Branco, 2001; Vygotsky, 2004).

Vale a pena sublinhar que essa visão passiva da criança esteve presente no planejamento e condução das duas atividades estruturadas que teriam por objetivo o seu desenvolvimento moral. Lembramos que nas duas atividades foi apresentado para as crianças um conjunto de regras, a maioria não relacionada com a moralidade, e as crianças não tiveram a possibilidade de interpretar ou discutir as regras de forma autônoma e conjunta. A interpretação das regras foi canalizada segundo as crenças e valores da professora.

De acordo com a totalidade dos entrevistados, várias instâncias (família, escola, comunidade, sociedade, televisão) 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 a família. É a família que deve estabelecer os padrões de comportamento e as principais regras e valores morais que a criança deve seguir. Nesse contexto, o papel da escola se restringe a transmitir e fornecer à criança algumas regras e limites específicos e necessários para o convívio harmônico, sobretudo, quando a família não é capaz de fazê-lo. De acordo com uma das entrevistas (P6), a escola pode passar o que acha certo para a criança, mas não tudo, pois no contexto escolar não se deve discutir determinados aspectos como a sexualidade e a religião. Essas questões, que fazem parte do desenvolvimento moral, devem ser abordadas apenas pela família.

Entretanto, para a maioria dos entrevistados, a instituição de Educação Infantil participa no processo de desenvolvimento moral das crianças. Essa participação é cotidiana e acontece através das intervenções relacionadas com o comportamento das crianças. Quando o professor estabelece as regras e os limites, está trabalhando na direção do desenvolvimento da moralidade. Então, o professor precisa prestar atenção nas questões que surgem no cotidiano da sala de aula e no contexto das interações entre as crianças, chamando a atenção delas sempre que for necessário. Para alguns dos entrevistados, essas regras e limites devem ser colocados de forma clara, sobretudo, nos momentos de transgressões e conflitos que envolvem o confronto físico.

Esse discurso está em consonância com as ações e interações concretas observadas e analisadas ao longo da pesquisa. A maioria das intervenções analisadas se centrou no controle do comportamento das crianças, através do estabelecimento de regras e limites claros que foram colocados desde uma perspectiva assimétrica. Esse conjunto de intervenções pontuais é entendido, pelos profissionais da escola, como um trabalho em prol do desenvolvimento moral.

Nas entrevistas individuais analisadas, a maioria dos profissionais da instituição colocaram o desenvolvimento global da criança como um objetivo da Educação Infantil. Além disso, enfatizaram a importância e necessidade de uma Educação Infantil que seja menos conteudista e que permita a inserção adequada da criança no mundo e na sociedade. Entretanto, a preocupação com o desenvolvimento global da criança, de forma geral, e com o desenvolvimento social e moral, de forma mais específica, não se destacou ao longo de seu discurso. Essas idéias inovadoras da educação atual, não foram observadas de forma plena no cotidiano da instituição, como constatamos pela inserção etnográfica, pelas observações e demais etapas da pesquisa. A maioria das atividades e das ações dos profissionais se orientou, principalmente, para o desenvolvimento e aprendizagem de habilidades e competências cognitivas em detrimento das habilidades e competências sociais. A questão mais séria, porém, foi que as professoras não aproveitaram as situações sócio-morais do cotidiano em prol do desenvolvimento moral das crianças.

Como constatamos em várias análises, situações concretas que envolviam questões de moralidade e que podiam ser relevantes para as crianças não foram aproveitadas como espaço de discussão, re-significação ativa e de co-construção de crenças, valores e regras sócio-morais. Isto não significa que a escola não contemple de modo algum o desenvolvimento moral, pois o mesmo acontece de uma forma ou de outra no contexto das relações e interações sociais, seja na direção do posicionamento crítico diante das crenças e

valores socioculturais (autonomia moral), ou na direção da aceitação passiva—ou simples rejeição—dessas crenças e valores (heteronomia moral).

As questões analisadas até aqui indicam que o desenvolvimento moral faz parte do currículo oculto acima discutido, que se veicula principalmente através das interações sociais do ambiente escolar. Interações sociais que, no caso estudado, visam à ordem e à disciplina em função do sucesso das atividades acadêmicas, exigindo que a criança regule (ou iniba) sua iniciativa, autonomia e pensamento reflexivo. Entretanto, estes últimos são aspectos fundamentais para o desenvolvimento moral da criança.

Afinal, podemos nos perguntar: Qual a ‘lição’ implícita de uma educação que visa à ordem e à disciplina, em detrimento da iniciativa, da autonomia e do pensamento reflexivo? Quais as implicações dessa educação na formação ética do cidadão? Nesse contexto, até que ponto é possível desenvolver um posicionamento crítico e autônomo frente à realidade, às normas sócio-morais e às crenças e valores socioculturais? No tópico a seguir procuraremos levantar alguns aspectos para refletir, a partir de tais indagações.

VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados discutidos de forma integrada, gostaríamos de tecer algumas conclusões e considerações finais com o intuito de contribuir para a reflexão crítica do papel da escola no desenvolvimento global e, especificamente, no desenvolvimento moral da criança.

Como colocamos ao final da discussão, a educação atual está permeada de idéias inovadoras que ainda não foram incorporadas de forma plena no cotidiano das instituições educativas. A escola, apesar de ter um discurso inovador, referente à educação integral da criança, tem sua prática voltada para os princípios norteadores da educação tradicional, onde educar é transmitir ou fornecer à criança determinados conhecimentos e significados culturais, sem a sua participação ativa dela nesse processo. Esses resultados não são exclusivos desta pesquisa, mas têm surgido em outros estudos (e.g. Lima 2000; Salomão, 2001; Palmieri & Branco, 2008) que apontam, assim, a necessidade de discussões e estratégias que visem à reflexão crítica sobre e a transformação concreta das práticas educativas, sobre a formação inicial e continuada dos professores e sobre os objetivos reais da Educação Infantil.

É fundamental salientar a importância da reflexão e da consciência do educador no que diz respeito às suas ações no contato com as crianças. Reflexão que é possível a partir da avaliação construtiva e conjunta do fazer pedagógico dos educadores, nos espaços constituídos para isso. Ou seja, é importante que os educadores tenham a possibilidade de avaliar e refletir sobre suas próprias ações pedagógicas, junto com coordenadores, orientadores e psicólogos escolares, nos espaços de coordenação e de orientação. Estes não podem nem devem ficar restritos ao planejamento conjunto tradicional, nem ao estabelecimento de regras e limites. O psicólogo escolar tem um papel fundamental nesse processo de reflexão, não só por sua formação relativa ao desenvolvimento humano, como pelas ferramentas e instrumentos que possui e que lhe permitem analisar a prática educativa em função do desenvolvimento global da criança.

As interações professor-criança e criança-criança são fundamentais para o desenvolvimento infantil, uma vez que é através da interação com o outro que os significados culturais são transmitidos e ativamente processados (e.g. Branco, 2003; Rossetti-Ferreira & cols., 2004). Além disso, a interação professor-criança favorece ou inibe os diferentes tipos de interações criança-criança, dependendo do tipo de atividade desenvolvida em sala de aula e do direcionamento da mesma (Branco, 1989; Branco &

Mettel, 1995). No entanto, essas interações não são alvo de reflexão crítica por parte dos educadores, que centram seu trabalho no planejamento e direcionamento de um conjunto de atividades pedagógicas que geralmente visam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras e de convenção social em determinada direção. Sendo assim, as questões sócio-morais, que se veiculam nas interações professor-criança e criança-criança passam a fazer parte de um currículo oculto, sendo negligenciadas ou não se constituindo, de fato, como objetivos específicos e primordiais da escola, apesar de estarem presentes no cotidiano da instituição (Branco, 1989, 2003).

Vários autores e pesquisadores (e.g. Barreto 2004; DeVires & Zan, 1998; Tacca, 2000; Galvão, 2004) têm apontado a importância de discutir a prática pedagógica para a formação dos professores. É preciso criar oportunidades para se refletir sobre as ações e situações da prática cotidiana, através de um conjunto de metodologias que se mostre apropriado para tal. A análise de observações e situações gravadas em vídeo, por exemplo, pode possibilitar uma compreensão crítica dos aspectos que geralmente passam despercebidos pelos professores na dinâmica do cotidiano.

Barreto (2004) investigou, em formadoras de professores da Educação Infantil, crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e o desenvolvimento da criança. No estudo, a autora propôs a análise de situações da prática cotidiana gravadas em vídeo. As análises realizadas pelas formadoras que participaram da pesquisa versaram sobre questões fundamentais do desenvolvimento e da Educação Infantil. Além disso, a metodologia do vídeo mostrou-se propícia à reflexão sobre as práticas pedagógicas, pois possibilitou a análise de aspectos fundamentais das interações professor-criança.

Em função dos resultados de sua pesquisa, Barreto (2004) enfatiza a importância da análise da prática pedagógica para a formação dos professores e ressalta que a análise dos episódios, uma vez estruturados em narrativas, forma típica pela qual emolduramos nossa experiência e memória, poderá facilitar a compreensão e envolvimento dos professores nos processos de formação e desenvolvimento profissional.

Resumindo, a análise de episódios e situações específicas do fazer pedagógico parece um recurso adequado e importante para possibilitar a reflexão crítica dos educadores sobre sua própria prática educativa. Além disso, pode ser fundamental para a formação continuada dos professores. Quando os episódios e situações analisados estão relacionados ou envolvem questões relativas à moral, essa análise deixa de ser importante e passa ser primordial, em função do caráter complexo e da natureza sociocultural da moralidade.

Neste trabalho verificamos que os profissionais investigados, além de não saberem bem conceituar o próprio desenvolvimento moral, na prática reduziram a questão da moralidade à disciplina e à sexualidade. A moral não só diz respeito às relações sociais, como também tem a sua origem nos relacionamentos interpessoais. Sendo assim, refletir sobre as ações e interações concretas que podem ser significativas para o desenvolvimento moral das crianças só é possível a partir da análise criteriosa e cuidadosa da dinâmica do cotidiano escolar.

Ainda sobre a questão do desenvolvimento moral, na instituição pesquisada não foi possível observar o aproveitamento das situações sócio-morais do cotidiano em prol do deste desenvolvimento nas crianças. Como constatamos em várias análises, situações concretas que envolviam questões de moralidade e que poderiam ser relevantes para as crianças não foram aproveitadas como espaço de discussão, re-significação ativa e de co-construção de crenças, valores e regras sócio-morais. Esta questão, junto com a idéia dos profissionais de que a escola tem um papel bastante limitado em relação ao desenvolvimento moral da criança, nos leva a questionar até que ponto a instituição escolar se omite em relação à importante tarefa de formar cidadãos éticos. O cidadão ético deve ser capaz de ter um posicionamento crítico e autônomo frente à realidade, à diversidade e às contradições características de toda sociedade. Os educadores precisam, portanto, ter consciência do importante papel da escola no desenvolvimento e educação moral do ser humano. Desenvolvimento e educação moral e da cidadania não podem ficar restritos ao contexto familiar e não podem ser reduzidos à ordem ou à disciplina.

A escola, por suas características, constitui-se um espaço privilegiado para o avanço da democracia, da cidadania, do convívio e do respeito pelo ser humano. Cabe, sim, à escola estabelecer espaços de reflexão e discussão sobre as diversidades e contradições características da sociedade na qual estamos inseridos (Freire, 1999). Para isso, é necessário que o ambiente sócio-moral da instituição escolar seja um ambiente mais simétrico, no qual crianças e professores tenham a possibilidade de participar democrática e ativamente das decisões importantes para seu cotidiano.

Quando falamos da formação do professor em relação ao desenvolvimento moral das crianças não estamos falando de uma formação mecânica, conteudista, que se centre na transmissão passiva de conhecimentos sobre como a criança desenvolve a moralidade. A formação do profissional da educação deve propiciar-lhe o domínio do conhecimento acerca do desenvolvimento da criança e capacitar-lhe a empregar métodos e técnicas adequadas para sua educação, pois a questão não se resume ao cognitivo: *crenças e valores*

têm um papel central nesta questão (Branco, 2006; Martins & Branco, 2001; Shweder & Much, 1987). No caso do desenvolvimento moral, é necessário testar e implementar estratégias participativas que possam ser importantes tanto para a educação e desenvolvimento das crianças, como para a formação dos professores.

O professor, interlocutor mais experiente, deve criar condições para a colaboração, a compreensão e o respeito mútuo, a negociação dos conflitos interpessoais, o acolhimento das divergências e diferenças, e a participação social ativa (Serrano, 2002). Entretanto, essa não é uma tarefa fácil, sobretudo, se os educadores não tiveram e/ou não têm a possibilidade de experiências participativas fundamentais em sua própria formação sócio-moral. Em função disso, é importante que a implementação de estratégias participativas no contexto escolar não se centre no desenvolvimento e educação moral das crianças, mas que também envolva o desenvolvimento e a educação moral e ética dos profissionais. Embora o desenvolvimento e a educação moral adquiram um relevo particular na infância e na juventude, ambos são processos que duram a vida toda e que se inter-relacionam de forma particular com as bases psicológicas do desenvolvimento da pessoa (Serrano, 2002).

Em relação aos objetivos da Educação Infantil, chamamos a atenção para as divergências importantes que aparecem entre as ações efetivas dos professores e suas elaborações discursivas. Embora os educadores coloquem o desenvolvimento integral da criança como um dos objetivos fundamentais da Educação Infantil, as ações do cotidiano escolar se orientam principalmente para o desenvolvimento e aprendizagem de habilidades e competências cognitivas em detrimento das habilidades e competências sociais das crianças. Acreditamos que essas divergências não são exclusivas do contexto escolar, mas que elas surgem em função da inter-relação entre a escola e o contexto sociocultural onde ela está imersa. Como colocado por Lima (2000), a sociedade está impregnada de princípios que pregam a supremacia do ‘produzir’ em detrimento do ‘pensar’, o que aparece na dinâmica escolar de diversas formas.

Muitas vezes, as divergências em relação aos objetivos da Educação Infantil surgem em função da cobrança da sociedade como um todo, e da família de forma mais particular. Como colocado pelos participantes de nosso estudo, existe uma cobrança por parte dos pais em relação a ‘produção’ e, nesse contexto, o desenvolvimento e educação integral das crianças não são tarefas fáceis. Sendo assim, é importante pensar no papel da escola como instituição educativa em um contexto mais amplo. Até que ponto o papel da escola pode e deve se restringir à educação das crianças? Quais as possibilidades reais de

discussões e trocas significativas entre a escola e a família? Até que ponto os espaços de participação e negociação entre a escola e a família são efetivos?

Por um lado, a escola se queixa da cobrança dos pais e da falta de limites das crianças no contexto familiar. Por outro, não aproveita os espaços de participação da família no sentido de discussões e trocas significativas sobre o desenvolvimento e educação das crianças. Os espaços e as estratégias de participação ativa de toda a comunidade escolar precisam ser repensados desde diferentes ângulos e perspectivas.

Como colocado ao longo deste trabalho dissertativo, nossa pesquisa teve como objetivo principal identificar e analisar elementos da prática educativa que possam ser significativos para o desenvolvimento moral das crianças. Entretanto, nosso trabalho ficou restrito a uma instituição de Educação Infantil, com características específicas que devem ser levadas em consideração e que não permitem uma generalização, sobretudo, desde uma perspectiva sociocultural. Sendo assim, novos trabalhos de pesquisa sobre o desenvolvimento e a educação moral se fazem necessários. Acreditamos que os mesmos possam ajudar na construção de um panorama mais detalhado sobre o tema que nos ocupa.

Como o desenvolvimento moral permeia as diferentes práticas pedagógicas que coexistem em um mesmo, e em diferentes contextos socioculturais? Qual a percepção dos profissionais da educação e dos pais sobre o papel da escola no desenvolvimento e na educação moral das crianças? Qual a percepção das crianças sobre as intervenções educativas dos professores nas questões sócio-morais do seu cotidiano? Que estratégias participativas podem ser testadas e implementadas nos diferentes contextos escolares? Quais dessas estratégias podem ser significativas para a comunidade escolar? Todas estas e muitas outras são perguntas importantes.

Com certeza, novas pesquisas sobre o desenvolvimento e a educação moral irão auxiliar na formulação de novas orientações para a prática educativa em geral. Sobretudo, quando estas pesquisas buscarem, através de sua metodologia, realizar um mergulho no cotidiano do contexto escolar e entender os significados socioculturais que servem como base e norteiam a experiência educativa. Nesse sentido, podemos dizer que a metodologia qualitativa utilizada no presente estudo mostrou-se adequada para identificar e analisar as narrativas, os processos, as características e as estratégias através dos quais a organização e o funcionamento da escola atuam na formação integral da criança.

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, 246-255.
- Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. (Originalmente publicado em 1930).
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. Em: 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. G. & Branco, A. U. (2007). Desenvolvimento moral: Novas perspectivas de análise. *Revista Psicologia Argumento* (PUCPR), vol. 25, n. 51, pp. 413-424.
- Biaggio, A. (1991). *Psicologia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Vozes. (Originalmente publicado em 1975).
- 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. Em: 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, no prelo). Cultural practices, social values, and childhood education. Em: M. Fleer; M. Hedegaard; J. Tudge; A. Prout (Orgs.), *World Year Book, 2009: Childhood studies and the impact of globalization*. USA: Routledge.
- 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, 35-64.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwood, CT: Information Age Publishers.
- Branco, A. U., Pessina, L., Flores, A. & Salomão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. Em: A. U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 3-31). Greenwood, CT: Information Age Publishers.
- Brasil, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Vol. 1). Brasil: MEC.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cole, M. (1992). Culture in development. Em: M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Orgs.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 731-788). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cortella, M. S. & La Taille, Y. de. (2007). *Nos labirintos da moral*. São Paulo: Papirus.
- Costa, E. V. & Lyra, M. C. D. P. (2002). Como a mente se torna social para Barbara Rogoff? A questão da centralidade do sujeito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3).
- Dessen, M.A. (2005). Construindo uma ciência do desenvolvimento: Passado, presente e futuro. Em: M. A. Dessen & A. L. Costa Jr. (Orgs.), *A Ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 264-278). Porto Alegre: Artmed.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: O ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fatigante, M., Fasulo, A. & Pontecorvo, C. (2004). This is not a dinner: Metacommunication in family dinnertime conversations. Em: A. U. Branco & J.

- Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 33-81). Greenwood, CT: Information Age Publishers.
- Fidalgo, Z. (2004). Psicologia cultural e desenvolvimento humano: Um encontro com Barbara Rogoff. *Análise Psicológica*, 22(1).
- Fleith, D. S. & Costa Jr., A. L. (2005). Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento. Em: M. A. Dessen & A. L. Costa Jr. (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 37-49). Porto Alegre: Artmed.
- 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.
- Galvão, I. (2004). *Cenas do Cotidiano Escolar: Conflitos sim, violência não*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente*. Rosa dos tempos: Rio de Janeiro.
- Goodnow, J. (1995). Parenting and the transmission and internalization of values. Em: J. E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 333-397). New York: John Wiley & Sons.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Killen, M. & Nucci, L. P. (1995). Morality, autonomy, and social conflict. Em: M. Killen & D. Hart (Orgs.), *Morality in everyday life: Development perspectives* (pp. 52-86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development*. Vol. 2: The psychology of moral development: moral stages, their nature and validation. New York: Harper & Row.
- La Taille, Y. de. (1998). *Limites: Três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática.
- La Taille, Y. de. (2001). Desenvolvimento moral: A polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 89-119.
- La Taille, Y. de. (2004). *Vergonha, a ferida moral*. Rio de Janeiro: Vozes.
- 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.

- Lourenço, O. M. (1998). *Psicologia de desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações*. Coimbra, Portugal: Livraria Almeida.
- Lourenço, O. & Kahn, P. (2000) Raciocínio ecológico-moral: Um estudo desenvolvimentista numa amostra de sujeitos de Lisboa. *Análise Psicológica*, vol. 4, n. 18, pp. 425-435.
- 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. & 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, 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*, 17 (2), 169-176.
- Mukhina, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins fontes.
- 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. (2008). Educação infantil, cooperação e competição: Análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 1 - 10.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. (Originalmente publicado em 1932).
- Puig, J. M. (1998). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.
- Rey, F. G. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.

- Rey, F. G. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson.
- Rey, F. G. & Martínez, A. M. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rosa, A. (2007). Acts of psiche: Actuations as synthesis of semiosis and action. Em: J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 205-237). New York: Cambridge University Press.
- 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.
- 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.
- Serrano, G. P. (2002). *Educação em valores: Como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Staub, E. (1991). A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives, the self, and the environment. Em: C. Zahan-Waxler, E. M. Cummings & R. Iannotti (Orgs.), *Altruism and aggression: Biological and social origins* (pp. 135 –164). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Shweder, R. A. & Much, N. C. (1987). Determinations of meaning: Discourse and moral socialization. Em: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Orgs.), *Moral development through social interaction* (pp. 197-244). New York: Wiley.
- 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.
- Tappan, M. B. (1992). Texts and contexts: Language, culture, and the development of moral functioning. Em: L. T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (Vol. 1, pp. 93-117). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

- Tobin, J.J., Wu, D.Y.H. & Davidson, D.H. (1989). *Preschool in three culture:; Japan, China and the United States*. New Haven: Yale University Press.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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. & Cairns, R. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. Em: 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 of reflection. Em: J. E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs.), *Parenting and children's internalization of values: Handbook of contemporary theory* (pp. 283-304). New York: Wiley.
- Vygotsky, L. S. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Instituto del Libro. (Originalmente publicado em 1934).
- Vygotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico-Técnica. (Originalmente publicado em 1960).
- Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. Em: 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.
- Watzlawick, P. Beavin, J.H. & Jackson, D. D. (1967). *Pragmática da comunicação humana: Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. São Paulo: Cultrix.
- 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 registro, transcrição e análise das sessões de observação direta e das sessões gravadas em vídeo

| ATIVIDADE: TEMPO: | |
|------------------------------|-----------------|
| PROFESSORA – P3 | CRIANÇAS |
| | |

ANEXO II

Roteiro das entrevistas semi-estruturadas com as professoras

- Criação de um clima de confiança com o entrevistado, aquecimento inicial.
- Apresentação do entrevistador.
- 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, o fato de não existir resposta certa versus errada, e que estamos ali para aprender mais sobre o assunto.

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: data de realização, número de entrevista (primeira ou segunda que o participante faz).

Registrar o horário do início da entrevista.

- **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 na Educação Infantil?
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 trabalha? (Especificar a idade das crianças) Você já trabalhou com outras turmas? Quais turmas? (Especificar as idades das crianças dessas turmas)
8. Por que você trabalha na Educação Infantil?

II. Questões gerais sobre Educação Infantil:

9. Como você define criança e infância?
10. Como você define Educação Infantil?

11. Você acha que é importante, para a criança, freqüentar instituições de Educação Infantil? Por quê?
12. O que você acha que a Educação Infantil deve propiciar à criança? (Explorar os objetivos da Educação Infantil, na opinião do entrevistado).

III. Questões relativas à prática pedagógica da escola e do professor:

13. 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)
14. Dessas atividades, quais você acha mais importantes? Por quê? Quais são os objetivos dessas atividades? (Retomar cada uma das atividades descritas pelo entrevistado, na pergunta anterior).
15. Você acha que alguma dessas atividades pode ser importante para o desenvolvimento moral? Quais? Por quê?
16. Como você planeja as atividades que serão desenvolvidas com seus alunos? (Sozinha? Junto com as outras professoras e/ou coordenadores?) Em algum momento, as crianças participam desse planejamento? Em caso positivo, como e quando?
17. Você poderia dar exemplos de atividades em que as crianças trabalham de forma: Individual? Em duplas, ou em pequenos grupos? As crianças escolhem com quem trabalham ou há uma organização de 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)
18. 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 houve alguma participação por parte das crianças, na hora de definir as regras da sala).
19. 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?
20. Para você, essas regras que as crianças devem seguir podem ser modificadas? Por quê?
21. Quando as crianças se desentendem (brigam, batem, discutem), o que você faz normalmente? Por quê?

22. Que tipos de conflitos, entre as crianças, são comuns na sua turma? Você poderia dar exemplos?
23. 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)
24. Você poderia descrever como é sua relação com as crianças da turma? Com que crianças você costuma ter mais dificuldades? Por quê?

IV. Questões relativas à moral e ao desenvolvimento moral – situações hipotéticas:

25. O que você entende por moral ou moralidade?
26. Dizer que alguma coisa, ou alguma ação, é certa ou errada é sempre uma questão de moral? Por quê?
27. 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?
28. 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?
29. O que você acha que participa mais desse processo: a escola, a família, os colegas, o que? Em que ordem de importância você vê essa participação? Essa participação pode ser negativa ou positiva?
30. 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?
31. Viver situações de conflito pode ser bom para a criança? Por quê? Você poderia dar exemplos?
32. O que é para você desenvolvimento moral?
33. Para você, a Educação Infantil deve contemplar o desenvolvimento moral? Por quê? Em caso positivo, como?
34. A continuação, eu vou narrar quatro situações hipotéticas. Eu vou deixar o final de cada uma delas em aberto, para que você possa dizer o que você faria nessas situações, certo?

(a) Vamos imaginar que “Na sua turma, duas crianças estão brigando por um brinquedo que pertence a uma delas. A criança que é dona do brinquedo não quer emprestar, pois está brincando com ele. A outra criança quer muito o brinquedo e, para consegui-lo, começa a puxar o brinquedo. A criança dona do brinquedo reage, batendo e mordendo a outra. Você percebe a situação e ...” (Após a resposta, perguntar por que ela faria isso e se essa interferência está de acordo com a proposta pedagógica da escola. Explorar mais a situação.)

(b) Vamos imaginar que “As crianças da sua turma fizeram vários desenhos que estão no mural da sala. Na saída para o recreio, uma criança pega um lápis e começa rabiscar os desenhos em exposição. As crianças que estão por perto reagem de várias formas, algumas ajudam a rabiscar os trabalhos, outras reclamam e choram pelo que está acontecendo e outras querem até brigar com quem está rabiscando os trabalhos. Você percebe a situação e....” (Após a resposta, perguntar por que ela faria isso e se essa interferência está de acordo com a proposta pedagógica da escola. Explorar mais a situação.)

(c) Vamos imaginar que “Uma menina da sua sala é bastante lenta para aprender. Além disso, ela é super tímida, calada, e não muito atraente... Os colegas começam a caçoar dela, dizendo que ela é burra e feia, e não aceitando trabalhar junto com ela. Você percebe a situação e...” (Após a resposta, perguntar por que ela faria isso e se essa interferência está de acordo com a proposta pedagógica da escola. Explorar mais a situação.)

(d) Vamos imaginar que “Na hora do parque, as crianças ficam correndo, tropeçando e esbarrando umas nas outras, algumas jogando sem querer areia no rosto das mais novas. Uma criança machucada e aborrecida com a situação procura você para se queixar do que está acontecendo na hora do parque. Você percebe que essas situações têm acontecido em outros momentos e ...” (Após a resposta, perguntar por que ela faria isso e se essa interferência está de acordo com a proposta pedagógica da escola. Explorar mais a situação.)

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 III

Roteiro das entrevistas semi-estruturas com os diretores

- Criação de um clima de confiança com o entrevistado, aquecimento inicial.
- Apresentação do entrevistador.
- 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, o fato de não existir resposta certa versus errada, e que estamos ali para aprender mais sobre o assunto.

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: data de realização, número de entrevista (primeira ou segunda que o participante faz).

Registrar o horário de início da entrevista.

- **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 funcionário:

1. Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?
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? (Especificar se trabalhou como professor e as idades das crianças com as quais trabalhou.)
7. Por que você trabalha na Educação Infantil?

II.Dados e informações sobre a escola e o corpo de professores e funcionários:

8. Quantas professoras trabalham atualmente na escola? Qual é a carga horária das mesmas?
9. Quantos funcionários trabalham atualmente na escola? Quais são os cargos que os mesmos ocupam?

10. Quantas crianças estudam atualmente na escola e como elas estão distribuídas? (Pedir para o entrevistado especificar a quantidade de crianças de cada turno e de cada período.)
11. A escola atende crianças com necessidades educativas especiais? Em caso positivo, pedir para o entrevistado especificar quantas crianças atende e em que turma essas crianças se encontram.
12. Qual é a clientela atendida pela escola?
13. A escola conta com alguma instancia participativa (APM, Conselho Escolar, etc.)? Em caso positivo, pedir para o entrevistado descrever quais são os objetivos dessas instancias, como elas funcionam e como é a participação das famílias nas mesmas.

III. Questões gerais sobre Educação Infantil:

14. Como você define criança e infância?
15. Como você define Educação Infantil?
16. Você acha que é importante, para a criança, freqüentar instituições de Educação Infantil? Por quê?
17. O que você acha que a Educação Infantil deve propiciar à criança? (Explorar os objetivos da Educação Infantil, na opinião do entrevistado).

IV. Questões relativas à prática pedagógica da escola:

18. Você poderia descrever a prática pedagógica da escola? (Explorar os objetivos educacionais da escola, de acordo com a opinião do entrevistado).
19. A escola trabalha com projetos pedagógicos? Em caso positivo, pedir para o entrevistado colocar exemplos de projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola. (Explorar se a escola já realizou ou pretende realizar algum projeto pedagógico que considere importante para o desenvolvimento moral das crianças.)
20. Como são elaborados os projetos pedagógicos da escola? Quem participa da elaboração dos mesmos?
21. Na escola funcionam os conselhos de classe? Em caso positivo, pedir para o entrevistado que descreva como acontecem os conselhos de classe e quais os objetivos dos mesmos. Você acha que os conselhos de classe podem contribuir para o desenvolvimento moral das crianças? Por quê?
22. Na escola, 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 escola).
23. Em caso de alguma criança não respeitar (ou burlar) alguma regra, o que a escola faz normalmente? Por quê? Você poderia descrever uma situação em que isso tenha acontecido?
 24. Para você, essas regras que as crianças devem seguir podem ser modificadas? Por quê?
 25. 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.)
 26. Como acontece a comunicação diária da escola com a família e/ou os responsáveis pelas crianças?
 27. A escola realiza atividades com a família e/ou responsáveis pelas crianças? Em caso positivo, pedir para o entrevistado que descreva quais são essas atividades.
 28. A escola realiza reuniões pedagógicas com a família e/ou responsáveis pelas crianças? Em caso positivo, pedir para o entrevistado que descreva como acontecem as reuniões pedagógicas e que assuntos são tratados nas mesmas. (Explorar se nas reuniões pedagógicas já foram abordadas questões relacionadas ao desenvolvimento moral das crianças.)
 29. Que tipo de encaminhamento a escola faz quando alguma criança apresenta dificuldades em sala de aula? (Solicitar algum exemplo.)

V. Questões relativas à moral e ao desenvolvimento moral – situações hipotéticas:

30. O que você entende por moral ou moralidade?
31. Dizer que alguma coisa, ou alguma ação, é certa ou errada é sempre uma questão de moral? Por quê?
32. 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?
33. 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?

34. O que você acha que participa mais desse processo: a escola, a família, os colegas, o que? Em que ordem de importância você vê essa participação? Essa participação pode ser negativa ou positiva?
35. 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?
36. Viver situações de conflito pode ser bom para a criança? Por quê? Você poderia dar exemplos?
37. O que é para você desenvolvimento moral?
38. Para você, a Educação Infantil deve contemplar o desenvolvimento moral? Por quê? Em caso positivo, como?
39. A continuação, eu vou narrar quatro situações hipotéticas. Eu vou deixar o final de cada uma delas em aberto, para que você possa dizer o que você faria nessas situações, certo?

(a) Vamos imaginar que “Em uma turma, duas crianças estão brigando por um brinquedo que pertence a uma delas. A criança que é dona do brinquedo não quer emprestar, pois está brincando com ele. A outra criança quer muito o brinquedo e, para consegui-lo, começa a puxar o brinquedo. A criança dona do brinquedo reage, batendo e mordendo a outra. Você percebe a situação e ...” (Após a resposta, perguntar por que faria isso e se essa interferência está de acordo com a proposta pedagógica da escola e por quê. Explorar mais a situação, de acordo com as respostas do entrevistado.)

(b) Vamos imaginar que “As crianças de uma turma fizeram vários desenhos que estão no mural da sala. Na saída para o recreio, uma criança pega um lápis e começa rabiscar os desenhos em exposição. As crianças que estão por perto reagem de várias formas, algumas ajudam a rabiscar os trabalhos, outras reclamam e choram pelo que está acontecendo e outras querem até brigar com quem está rabiscando os trabalhos. Você percebe a situação e...” (Após a resposta, perguntar por que faria isso e se essa interferência está de acordo com a proposta pedagógica da escola e por quê. Explorar mais a situação, de acordo com as respostas do entrevistado.)

(c) Vamos imaginar que “Uma menina de uma sala é bastante lenta para aprender. Além disso, ela é tímida, calada, e não muito atraente... Os colegas começam a caçoar dela, dizendo que ela é burra e feia, e não aceitando

trabalhar junto com ela. Você percebe a situação e...” (Após a resposta, perguntar por que faria isso e se essa interferência está de acordo com a proposta pedagógica da escola e por quê. Explorar mais a situação, de acordo com as respostas do entrevistado.)

(d) Vamos imaginar que “Na hora do parque, as crianças ficam correndo, tropeçando e esbarrando umas nas outras, algumas jogando sem querer areia no rosto das mais novas. Uma criança machucada e aborrecida com a situação procura você para se queixar do que está acontecendo na hora do parque. Você percebe que essas situações têm acontecido em outros momentos e ...” (Após a resposta, perguntar por que faria isso e se essa interferência está de acordo com a proposta pedagógica da escola e por quê. Explorar mais a situação, de acordo com as respostas do entrevistado).

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 IV

Roteiro da entrevista semi-estruturada com a professora-foco

- 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 as duas atividades, você selecionou a leitura de um livro intitulado “A gente pode... A gente não pode...”, dividindo o mesmo em duas partes.

Agora, nós vamos assistir trechos do vídeo das duas atividades, para lembrar 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.

Durante a apresentação do vídeo, você poderá fazer anotações sobre os trechos selecionados, caso você considere necessário. (Entregar papel e lápis para a professora.)

I. Apresentação de trechos do vídeo das atividades estruturadas:

1. Apresentar os trechos selecionados para a realização da entrevista.
2. Você gostaria de assistir novamente algum dos trechos selecionados?

II. Questões gerais sobre os objetivos das atividades estruturadas:

3. Por que você escolheu a leitura de um livro para as duas atividades?
4. O que você achou do livro selecionado? Você o escolheu por algum motivo especial?
5. Quais das questões apresentadas pelo livro, você acha mais interessante? Por quê?
(Se necessário, ver o livro usado nas atividades.)

6. Na primeira atividade, as crianças representaram, através de mímica, as questões trazidas pelo livro. Por que você planejou essa representação? Você acha que foi importante para a atividade? E para as crianças? (Explorar o objetivo desse momento da atividade.)
7. Nas duas atividades, as crianças realizaram desenhos sobre o livro. Por que você planejou a realização de desenhos? Você acha que foi importante para a atividade? E para as crianças? (Explorar o objetivo desse momento da atividade.)
8. 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 pela professora:

9. Como você avalia a realização das duas atividades? Por quê?
10. Qual era sua expectativa em relação à interpretação e à participação das crianças? Como você avalia essa interpretação e participação?
11. Como você avalia sua atuação durante as duas atividades?
12. Você ficou satisfeita com as atividades?
13. Você faria hoje da mesma forma? Em caso negativo, pedir para o entrevistado que explique o que mudaria e por que.

IV.Comentários:

14. Você fez alguma anotação sobre os trechos apresentados? Em caso positivo pedir para o entrevistado ler e comentar as anotações realizadas. Indagar sobre questões relevantes para a pesquisa a partir dos comentários do entrevistado.

V.Questões gerais sobre moral, desenvolvimento moral e educação moral:

15. Após assistir e analisar os trechos das atividades estruturadas, você poderia dizer o que você entende por moral?
16. E por desenvolvimento moral?
17. O que é para você educação moral?

Essas foram as últimas perguntas da entrevista. Você gostaria de acrescentar alguma coisa ou falar de alguma questão que não foi abordada? **Registrar o horário de término.**