

Ana Carla Cividanes Furlan Scarin

**A RAIVA NO DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE
RESPEITO EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Marília, SP
2008**

UNESP - Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

**A RAIVA NO DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE
RESPEITO EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista - "Júlio de Mesquita Filho", para a obtenção do Título de Doutor, do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Marília, SP
2008

Scarin, Ana Carla Cividanes Furlan.

A raiva no desenvolvimento da noção de respeito em crianças da Educação Infantil. / Ana Carla Cividanes Furlan
Scarin – Marília : [s.n.], 2008.

256 f. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Filosofia e Ciências.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Desenvolvimento moral. 3. Heteronomia. 4. Respeito. 5. Raiva. I. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. II. Título.

CDU – 159.922

ANA CARLA CIVIDANES FURLAN SCARIN

**A RAIVA NO DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE
RESPEITO EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP

Área de Conhecimento: Educação

Presidente: Prof Dr Raul Aragão Martins

2º Examinador: Dra Ângela Mara de Barros Lara

3º Examinador: Dr Adriano Rodrigues Ruiz

4º Examinador: Dra Rita Melissa Lepre

5º Examinador: Dr Nelson Pedro da Silva

Marília, 04 de março de 2008.

À Osvaldo, Thaísa e Octávio

Agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Dr Raul Aragão Martins, pelas sempre infinitas disponibilidades e sabedoria nos momentos cruciais da elaboração do trabalho;

À Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Sítio do pica-pau amarelo de São José do Rio Preto/SP, Maria Cândolo Lourenço, pelo acolhimento e paciência durante nosso percurso;

Aos professores, alunos e funcionários da Escola Municipal Sítio do pica-pau amarelo, pelo apoio e tempo disponibilizados, pela capacidade de compartilhar e tornarem-se presentes quando solicitados;

Em especial às crianças, participantes da pesquisa, por tudo o que foi possível experienciar durante este tempo de contato, por toda disponibilidade carinhosamente exercitada;

Às professoras Dra Maria Suzana de Stéfano Menin e Dra Ângela Mara de Barros Lara, pelas excelentes e indispensáveis contribuições dadas quando do exame de qualificação;

A todos os que contribuíram, objetiva ou subjetivamente, com a compreensão e valorização do real sentido do respeito, a todos que possibilitaram a configuração de um reconhecimento que só se consolida na presença das trocas e se expressa no respeito que se constrói na representação do outro em nossas vidas.

LISTA DE ANEXOS

A	Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - IBILCE/UNESP.....	131
B	Expressões faciais.....	132

LISTA DE APÊNDICES

A	Carinhas	133
---	----------------	-----

B	Questionários (entrevistas 1,2 e 3).....	134
C	Relato da estória utilizada	135
D	Figuras utilizadas como ilustração para a estória.....	136
E	Transcrição das entrevistas clínicas – parte 1	137
F	Transcrição das entrevistas clínicas – parte 2	170
G	Transcrição das entrevistas clínicas – parte 3.....	201
H	Categorização das respostas por entrevista (dados compilados).....	231
I	Categorização das respostas por entrevista (porcentagem)	251

LISTA DE FIGURAS

1	Figura 1.....	87
---	---------------	----

2	Figura 2.....	89
3	Figura 3.....	91
4	Figura 4.....	92
5	Figura 5	95
6	Figura 6	96
7	Figura 7	97
8	Figura 8.....	98
9	Figura 9.....	100
10	Figura 10	101
11	Figura 11.....	105
12	Figura 12.....	106
13	Figura 13	107
14	Figura 14	108
15	Figura 15	110
16	Figura 16.....	111
17	Figura 17.....	112

LISTA DE TABELAS

1	Tabela 1.....	87
2	Tabela 2.....	88
3	Tabela 3.....	89
4	Tabela 4.....	90
5	Tabela 5.....	91
6	Tabela 6.....	92
7	Tabela 7.....	93
8	Tabela 8.....	94
9	Tabela 9.....	95
10	Tabela 10.....	97
11	Tabela 11.....	98

12	Tabela 12.....	100
13	Tabela 13	101
14	Tabela 14.....	105
15	Tabela 15.....	106
16	Tabela 16.....	107
17	Tabela 17.....	108
18	Tabela 18.....	109
19	Tabela 19.....	110
20	Tabela 20.....	111

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo compreender qual o papel da raiva na constituição da noção de respeito pela criança. Tomando por base resultados obtidos em um primeiro trabalho, *O desenvolvimento da noção de respeito pela criança da Educação Infantil*, o qual também teve como foco a questão da constituição do respeito e sua relação com experiências de amor e medo vividas por quem está aprendendo a respeitar. Compreendendo, a partir deste primeiro trabalho, a vigência desta questão, buscamos aprofundar o compreendido acerca desta constituição enquanto processo, a qual envolve, além das experiências citadas, notadamente a raiva. A partir de descobertas realizadas por Jean Piaget no campo da moral, pesquisamos junto às crianças acerca do que assinalaria o aparecimento deste fenômeno, ou seja, a raiva na constituição do respeito. A pesquisa foi desenvolvida em uma E.M. de São José do Rio Preto/SP, utilizando como instrumento de coleta de dados a Entrevista Clínica Piagetiana, realizada com 19 crianças entre quatro e seis anos de idade, com o auxílio de uma estória narrada e ilustrada, um questionário previamente elaborado, expressões faciais traduzindo seis tipos de emoções, e expressões faciais variando da contrariedade inegável ao mais amplo sorriso de satisfação. O acompanhamento às crianças foi feito durante três anos, e as entrevistas, realizadas três vezes. Como resultados dos dados compilados, ficou claro que as crianças têm noção de que devem respeitar, reconhecem uma ordem, gostam da professora mas têm dificuldade de absorverem o impacto que a raiva da ordem traz consigo. Assim, constatamos que a experiência da raiva anuncia o estabelecimento de condições propícias ou não ao desenvolvimento do respeito, uma vez que a aceitação de seu impacto sedimenta a aceitação que a criança pode fazer de si, abrindo espaço para a inerente aceitação do outro enquanto alguém passível de ser respeitado.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Moral. Respeito. Continuidade. Raiva.

ABSTRACT

The present research aims at understanding the role of anger related to the formation of the idea of respect by the child. We made use of the results obtained in our first work: *O desenvolvimento da noção de respeito pela criança da Educação Infantil [The development of the idea of respect by nursery school students]*. We found out that the development of the idea of respect in the child was associated with experiences of love and fear while they are learning to respect. Taking into consideration this aspect, we decided to refine our study about this process, more precisely, to understand anger whilst a process. Making use of Jean Piaget's theory of moral judgment, we observed children's attitudes in order to establish the moment when the anger and the development of respect appeared. The research was carried out in a nursery school in São José do Rio Preto – São Paulo – Brazil, we observed 19 children age 4-6; to collect data, we made use of Clinical Interview derived from Piagetian investigations. We also made use of an illustrated story, a previously prepared questionnaire, facial expressions displaying six kinds of emotions, ranging from strong opposition to wide open smile. We accompanied the children during 3 years, and we interviewed them 3 times. The results show that the children accept the fact that they have to respect the others; they recognize an order, they like the teacher but they have problems to deal with the impact of anger and order. We found out that the experience of anger may or not precede the proper conditions to the development of the notion of respect. The children accept the impact of anger and sediment the acceptance of themselves, opening space to absorb the other as someone to be respected.

Keywords: Development. Moral. Respect. Continuity. Anger.

SUMÁRIO

1	Introdução	13
		21
2	O desenvolvimento moral: o respeito, a raiva e a criança na vigência de um conflito	69
3	A criança, o respeito e a raiva: a rotina na escola pela ótica infantil.....	85
4	O universo infantil e a presença da heteronomia moral nas relações escolares	
	• 4.1 Questões introdutórias.....	86
	• 4.2 Sentimentos.....	93
	• 4.3 Medo e raiva.....	104
		121
5	A raiva e o respeito: o sentido do outro no desenvolvimento da criança	128
6	Referências.....	

1. INTRODUÇÃO

Falar da vida é lidar com paradoxos. Concentrar-se na vida é experimentar o que há de belo, de prazeroso, bem como de dolorido, de sangrento. Questões referentes às experiências morais talvez sejam as que melhor exprimam o exposto, já que essa constituição exige reflexão, flexibilidade e desdobramento em termos de ações permanentes. Paradoxos atravessam nosso caminho todos os dias, despertando questionamentos, dúvidas, angústias, necessidade de receitas, daquilo que estaria pronto. Se não estiver dentre nossas prioridades a reflexão acerca de certos fenômenos emergentes por seu caráter moral, poderemos sucumbir ao irresistível canto da sereia que consiste em captá-lo tão somente em seu contorno, ignorando sua essência: sua condição notadamente dialética e, por isso mesmo, elucidativa.

Há muito tempo me questiono acerca de alguns fenômenos, aspectos de desdobramentos do cotidiano que intrigam por não corresponderem ao esperado e, portanto, frustrarem expectativas, seja em âmbito geral ou específico. Sou psicóloga formada pela Universidade Estadual de Londrina em 1993, trabalhando, desde então, com clínica (1994) e educação (1997). Referente à educação, venho atuando junto às crianças com dificuldades na aprendizagem e suas professoras intrigadas e um tanto quanto impacientes com essas dificuldades, acentuadas com o passar do tempo. Os pais desses alunos também compõem este cenário, expondo sua incredulidade perante alguns fatos pontuais em relação a esta realidade.

Por conta das angústias experimentadas em decorrência das condições expostas, perante situações relatadas como aparentemente sem solução devido a todas as dificuldades que a educação vem enfrentando, senti necessidade de avançar em relação à prática, já que sempre foi perceptível a falta do estabelecimento de alguns pilares em relação às intercorrências havidas em termos do relacionamento humano presenciado e validado. Sempre foi perceptível a falta de respeito envolvendo as relações de educação, a qual se acentuava perante as dificuldades emergentes.

Fui percebendo o comprometimento nas relações professor-aluno, ou melhor: talvez o descomprometimento, a desvalorização implícita (e às vezes explícita!) nas acusações veladas, a falta de motivação decorrente dessas condições de trabalho e convivência, e resolvi estudar as relações de respeito, as possibilidades existentes ou não devido à presença dele ou não. Como as pessoas se respeitam? A partir do que isso acontece? Como se dá a valorização de um ser humano por outro? O que nos leva a considerar o nosso próximo, perceber suas dificuldades sem que achemos que esta poderia nos atingir, nos prejudicar? Sim, porque é o que eu vinha percebendo: nas relações estabelecidas, era como se as dificuldades se apresentassem como prejuízos em potencial, não para quem as tinha mas para quem cuidava delas: o culpado tinha que aparecer, para minimizar a sensação de perda. Este vértice abria terreno propício para a configuração da ausência de respeito. E esta ausência vem se configurando como cada vez mais presente nas relações envolvendo educação, ou seja, nas escolas.

Entrei no Mestrado em 2001, disposta a estudar a constituição do respeito pela criança da Educação Infantil. Desenvolvi um trabalho que buscou a compreensão do proposto com base na premissa de Pierre Bovet, assinalada

por Jean Piaget em sua obra *O juízo moral na criança* (1994), ocasião em que este autor estudou profundamente o desenvolvimento moral infantil tendo como suporte, como instrumento de coleta de dados a Entrevista Clínica Piagetiana e a condição de, através destas, estar em contato com um grande número de crianças.

Pierre Bovet (apud Piaget, 1994; 1951) havia colocado que o respeito que nutrimos por outrem é fruto do amor e do medo que sentimos por esta pessoa. Em minha dissertação de Mestrado, utilizei-me de Entrevistas Clínicas a fim de verificar se, de fato, estes dois sentimentos estavam em jogo no que se referisse à constituição do respeito e, notadamente, ao desenvolvimento sócio-moral infantil. Tive o prazer de constatar não só a presença destes já sinalizados como de perceber a vigência de um outro: a raiva, igualmente constituinte destas relações. O amor e o medo vingam enquanto potência na medida em que a raiva eclode e pode ou não ser absorvida como tal. Da possibilidade vinculada à voltagem da experiência envolvendo raiva obtemos a permissão para que as experiências de amor e medo se cristalizem, apareçam, tenham forma e peso. E esta condição assinala uma certa mudança nos rumos da análise de resultados que se prestam a esclarecer aspectos referentes à conduta moral.

O trabalho com Educação continuou, agora visto de outro ângulo: como docente da graduação. Lidar com a construção do conhecimento é sempre um desafio, especialmente quando lidamos com formação de professores. Fui então ministrar aulas para alunos de graduação em Psicologia e Pedagogia. Esta experiência permaneceu me motivando a aprofundar os estudos no que havia iniciado, e em 2004 ingressei no Doutorado, com o intuito de dar continuidade aos aspectos levantados durante o Mestrado. Se a raiva compõe

o cenário da constituição do respeito pela criança, neste que seria um segundo momento da pesquisa já iniciada, me propus a investigar as relações desenvolvidas, fomentadas e mesmo determinadas pela presença desta raiva neste processo, algo inusitado a princípio mas elucidador dos meandros pelos quais passa o desenvolvimento humano.

Se podemos pensar na experiência da raiva preconizando, mesmo definindo a noção de respeito, notadamente expressa pela vigência de amor e temor, abrimos um campo fértil a ser explorado, o qual nos dará notícias de aspectos fundamentais do desenvolvimento humano em termos afetivo, moral e cognitivo.

Adotei como espinha dorsal do trabalho novamente obras de Jean Piaget, notadamente *O juízo moral na criança*, escrito em 1932 e berço de profícuas reflexões acerca do assunto proposto, bem como *Intelligence and affectivity: their relationship during child development* (1981), também utilizada durante o Mestrado e compiladora de reflexões indispensáveis ao abordado neste momento de aprofundamento do estudo, já que nesta obra Piaget fala proficuamente sobre o afeto, mantendo uma posição bastante clara a este respeito, especialmente pelo fato de deixar claro que não falaria de afeto, mas sim da constituição da moral em relação à vigência do afeto. Também me apropriei do explorado por Piaget em *A formação do símbolo na criança* (1975) e *A construção do real na criança* (1975) por estruturarem a maneira de reconhecer as vicissitudes presentes no desenvolvimento infantil, do ponto de vista cognitivo, no tocante ao egocentrismo apresentado pela criança, e à vigência da ficção decorrente disto, o que me deu subsídio para discutir a inserção não intencional da raiva no estabelecimento das relações com adultos. O texto de Pierre Bovet, *Le sentiment religieux et la psychologie*

de l'enfant (1951) também foi utilizado como esteio nas reflexões acerca da questão proposta.

O capítulo teórico, *O desenvolvimento moral: o respeito, a raiva e a criança na vigência de um conflito*, buscou abarcar o ponto de vista de vários teóricos, cujas posições incidem favoravelmente em relação ao abordado, já que trabalham com a dialética presente o tempo todo no alinhavamento das interações humanas. O não dito, não mostrado, não visto, as entrelinhas nos situam quanto aos limites do correr dos acontecimentos. Os aspectos teóricos abordados lançam luz à compreensão destas condições, uma vez que raiva é algo que, quando surge, é facilmente perceptível, mas cujo efeito não fica claro porque nem sempre este é demonstrado. E nem sempre é demonstrada porque normalmente não é aceita. A teoria abordada busca alinhar estas condições aparentemente contraditórias mas na verdade complementares em seus alvos.

No capítulo seguinte, *A criança, o respeito e a raiva: a rotina na escola pela ótica infantil*, faço uma explanação acerca da metodologia utilizada, descrevendo a sistematização dos três anos que passei em uma escola municipal da cidade onde resido, São José do Rio Preto/SP, presenciando as relações estabelecidas por um mesmo grupo de crianças que passaram, neste período, pelo Jardim I, Jardim II e Pré, e assim por três professoras diferentes. Realizei, ao longo deste tempo, três entrevistas clínicas, que constaram do relato de uma estória demonstrada por meio de duas ilustrações, um questionário previamente elaborado e expressões faciais, em um primeiro momento demonstrando emoções variadas e, em um segundo momento, expressando uma seqüência que vai da notória contrariedade ao mais amplo sorriso. As expressões faciais entraram para facilitar o trabalho de

compreender o aspecto afetivo envolvido na constituição do respeito, e logicamente apoiar a compreensão específica acerca da raiva, auxiliando no processo de compilar os dados e balizar os elementos envolvidos, possibilitando conclusões o mais precisas possível.

A pesquisa alimentou-se também de observações da rotina da escola, do relacionamento das crianças com suas professoras e com as funcionárias, das crianças entre si, comigo. Aspectos relevantes de atitudes diárias que elementos dos relacionamentos elucidavam ajudaram a consubstanciar as conclusões as quais me foi possível chegar.

No capítulo 4, *O universo infantil e a presença da heteronomia moral nas relações escolares*, estabeleci os meios de interpretação junto aos dados coletados. Mediante o uso da entrevista clínica como instrumento de coleta de dados, utilizei-me da categorização da fala das crianças entrevistadas como meio de depuração perante as entrevistas transcritas, viabilizando a análise do material compilado. As categorias foram reunidas de acordo com os itens componentes do questionário, ou seja, as questões, que tiveram alguns desdobramentos frente ao objetivo de tornar a análise o mais específica possível, e as entrevistas foram divididas em três momentos: Introdução, Sentimentos, e Medo e Raiva. Ao reunir os dados depurados, tomei o cuidado de definir cada entrevista e cada divisão, bem como correlacionar as questões originais do questionário com os desdobramentos nascidos da necessidade de especificação na análise. Os dados compilados estão apresentados tanto na forma de histogramas quanto na forma de tabelas.

Os resultados descritos apontam no sentido da constatação da presença da raiva enquanto não assinalada verbalmente, mas sim revelada pela dificuldade das crianças quanto a identificarem aspectos que se refiram às

questões morais em geral, expressa pelo alto índice de respostas indefinidas às questões propostas, e reproduzidas em seus desdobramentos, tais como “não sei”, “sem resposta”, “outros”, etc. O reiterar de uma dificuldade anuncia sua profundidade e antecipa conseqüências à não complacência com as mesmas, situação que se repete como as respostas de maiores índices.

No tocante às questões afetivas, abordadas diretamente quando da utilização de folhas contendo imagens de pequenas faces cujas expressões refletiam, em um instrumento, diferentes tipos de emoções e, em outro instrumento, expressões de franca contrariedade variando para notório contentamento, revelaram uma tendência das crianças em se manterem atentas a diferentes situações como se fora dentro de um padrão, pois o maior índice de respeito esteve vinculado, o tempo todo de pesquisa, às expressões faciais que denotavam atitudes positivas.

A vigência da ambivalência afetiva perante a perspectiva da não continuidade em termos da formação e manutenção da estabilidade junto à criança, estabilidade no agir, no estar, e mesmo no aceitar o que venha da criança e não seja tão aceitável assim, determina não o aparecimento da raiva, mas sim sua voltagem, seu colorido e, principalmente, seus efeitos.

A possibilidade de aceitá-la, abarcando-a sem necessariamente corrigi-la aponta um caminho profícuo na constituição da noção do respeito, uma vez que raiva figura como componente desta constituição junto com o amor e medo, contribuindo decisivamente para que o fundamento das relações de respeito possa vingar: o resultado do estabelecimento e continuidade na vigência das relações do eu consigo mesmo e do eu com o próximo.

O possível (e difícil) entrelaçamento nas relações referentes aos aspectos compilados acrescenta à compreensão do que venha, de fato, a ser o

respeito, e nos sintoniza com a real dificuldade acerca da sua constituição, a qual sofre, na contemporaneidade, toda sorte de ataques. A reflexão e o reconhecimento acerca dessas questões é, hoje, essencial no referente aos rumos que a humanidade segue, ao seu presente e ao seu futuro.

2. O DESENVOLVIMENTO MORAL: O RESPEITO, A RAIVA E A CRIANÇA NA VIGÊNCIA DE UM CONFLITO

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

Abordar a questão moral é caminhar em terreno movediço, é contactar com nossa porção mais frágil... a que não quer errar! E, se nós humanos não vivemos de garantias no que diz respeito ao concreto de nossa existência, que dirá quanto ao que sinaliza o âmbito do subjetivo! Do abstrato, do nem sempre tangível... e por isso nem sempre atestável. Abordar a questão moral é como encenar uma peça teatral sem ensaio; é como estar fazendo sempre pela primeira vez.

Primeiramente, pensemos no que venha a ser a moral. Para os filósofos, podemos abordá-la do ponto de vista dos atos humanos em si, em termos do que se identifica enquanto bem e mal. Conforme Penna (1999)³

³ Tradução feita pela autora.

A moral constitui a parte da filosofia centrada no estudo dos atos humanos, objetivando distingui-los em bons e maus. Opera com juízos prescritivos ou normativos, centrando-se ainda no conceito de dever. Nela dominam os imperativos categóricos, peculiares à razão prática, por oposição aos imperativos hipotéticos, típicos da razão teórica. Dois aspectos são discrimináveis em seu estudo: a análise da consciência moral e a dos costumes morais (PENNA, 1999, p.17)

Quando olhamos para a moral da perspectiva psicológica, caminhamos por outros territórios, aqueles que nos trarão notícias do passível de observação junto ao ser humano atuante, ou seja, o que vive em sociedade e cuja soma resulta em no mínimo dois, pois a moral existe porque existe interação, dois ou mais compondo um relacionamento. Assim, olhamos para o humano que se relaciona, obtém qualidade naquilo que faz ou não, abarca e lida com esses fatores. Olhamos para o resultado da influência do bom, do mal, das normas, dos imperativos. Temos em Turiel (2002)

No final da primeira metade do século XX, explicações psicológicas sobre moralidade tem-nos mostrado freqüentemente idéias envolvendo caráter, hábitos e consciência. Foi proposto que a aquisição ou desenvolvimento da moralidade abarca a internalização de tipos, hábitos e consciência que representam valores, padrões, ou ideais da sociedade. (TURIEL, 2002, p.95)¹

Do ponto de vista da psicologia, o que conta são aspectos concernentes à capacidade humana de relacionar-se, bem como os produtos disso. Se, para a Filosofia, o referente ao ser humano vai de encontro, confronta-se, com sua capacidade ou não de ser bom, para a Psicologia o que voga diz respeito à prática disso em seus resultados e resultantes, justamente porque reflete a consubstanciação do que chamamos de comportamento em suas vertentes física, afetiva e social. A moral faz um recorte transversal neste contexto porque é a partir deste contexto que ela ganha vida e pode, assim, ser

reconhecida. Na continuidade da ação expressa encontramos a essência da conduta moral.

É fato que a condição geral de vida anda um tanto quanto complicada. O mundo através da lente da máquina, da tela do computador, da TV, das páginas das revistas, jornais, não se tem apresentado como um mundo bom, justo, acolhedor. Temos presenciado cenas que nos tem arrepiado, levando a reflexões e mesmo a um sentimento de perda irreparável, oriundo da sensação de desamparo que nos tem tomado freqüentemente. Desamparo? Sim, isso mesmo. Algo precioso tem-nos deixado... alguns critérios importantes têm caído por terra, outra ordem de experiências tem ganhado terreno. A indiferença paira no ar; importâncias têm-se revertido em desimportâncias.

A educação espelha este estado de coisas. O que é educar? Há algum tempo, talvez respondêssemos que seria ajudar o ser humano, fosse ele criança, adolescente, adulto, idoso, a construir um conhecimento científico bem como a revalidar, na relação com o outro, o professor, sua interpretação de respeito: a si mesmo, ao próximo, à sabedoria, ao legado da humanidade. Ao fato de ser partícipe deste contexto como um todo, e poder se ver assim. Se autorizar a *estar*. Por isso se batalhava, ou pelo menos era a partir de condições vinculadas a essa intencionalidade que se ganhava voz.

Em nome da manutenção desse contexto, mortes afetivas foram decretadas, e almas morais foram salvas também. Experiências de coação ilustraram tomadas de decisões, interpretação de situações, e reconhecimento de erros que vêm permitindo rever aspectos importantíssimos embutidos na qualidade desse agir que nos apontam o caminho da autonomia. Situações não tão bem resolvidas assim, elucidadoras de um mal-estar geral, traduzem

necessidades de mudanças apesar de tudo o que já tem mudado. E solicitam constante revisão no que tem sido feito devido aos resultados nem sempre positivos, ou integralmente benéficos no que diz respeito à preservação da vida do outro, que seria o princípio norteador de toda e qualquer conduta que se denomine ética. Ação e intenção têm estado gritantemente embaçadas, dificultando o que quer que chamemos de interpretação, porque a clareza está comprometida.

Erros e acertos têm entrado em cena, resultados aparecem... bons e não tão bons. É assim historicamente falando, a História das civilizações nos conta o quanto o ser humano pode ser justo e injusto. Quanto pesa uma decisão, quanto ela é determinada culturalmente, quanto esta cultura influencia a interpretação dos fatos, que nos leva a julgar... e quem julga, julga o certo e o errado... o bom e o mau... o bem e o mal. Fica muito claro o peso da representação do outro, do seu significado, determinando o que estamos chamando de julgamento. Este julgamento é a exata expressão da ambivalência que permeia toda a possibilidade de reflexão inerente a estas condições, e perpassa a conclusão, qualquer que seja ela. Quanto maior a impossibilidade de lidar com o outro, em forma embrionária, nascida, infantil ou adulta, maior o abismo na ligação dos fatos e mais preconceituoso o julgamento. Menos a se esperar dos seres humanos envolvidos no processo.

Notadamente nos dias vigentes, temos percebido uma dificuldade imensa em fazer valer o que seria prerrogativa da educação. Mesmo contando com excelentes profissionais, pessoas comprometidas, atentas, captamos uma certa morosidade no agir quando a questão em pauta é de âmbito moral: indisciplina, desrespeito, descomprometimento, com seus agravantes afetivos: ódio, medo, insegurança, indiferença. O professor paralisa-se perante atitudes

extremadas dos alunos perdendo, ao longo de seu trajeto enquanto educador, o motivo da continuidade em seu agir que é, que se faz, que acontece, como se fora uma perda de expectativa... uma desistência antecipada. Uma derrota anunciada. Uma falta total da ética na conduta, no apreço pelo outro, pelo semelhante.

Dissolve-se neste *locus* no qual paira a impossibilidade de esperar, ou seja, esperar, aspectos centrais do relacionamento professor-aluno. Ações são morosas porque extremadas: ou reage-se mal ou não se reage. Ou se toma atitudes autoritárias ou não se toma atitude. A descontinuidade entra em vigor; a assimetria evidencia-se. Limitações vêm à baila, enchendo de dúvidas o condutor da situação. Os limites não são mais contornos: os limites não são mais limites porque estes estão fragmentados, esfacelados. Tornaram-se algo morto e, com isso, a mistura, o perigo da fusão e portanto do não reconhecimento, é geral.

Essa condição apontada nos faz perceber quão comprometido anda o exercício da alteridade. O exercício do reconhecimento do outro, que é diferente de mim. A vigência do não reconhecimento. A dificuldade existente assinala uma relação em que o reconhecimento do outro está sendo feito às avessas e, portanto, o reconhecimento de si está aos pedaços. Temos em Jovchelovich (1998)

É por isso que o sujeito simbólico não está centrado em si mesmo, mas emerge em relação a algo que lhe é *alter*, distinto do que ele é. Da mesma forma, esta é a razão pela qual a ordem do simbólico se funda na alteridade. A alteridade, ou a diferença objetiva do mundo externo, fornece ao sujeito social as referências e os significados em relação aos quais a subjetividade emerge, se sustenta e, se for o caso, se defende. A identidade do interno sempre emerge em relação à identidade do externo. É quando o sujeito é capaz de reconhecer, acessar, avaliar e mesmo rejeitar o externo, que ele pode reconhecer quem é. Para ser portador de uma identidade única o sujeito vai precisar, em algum nível, defletir o externo e não permitir ao

externo o controle de todos os seus mandatos identificatórios (JOVCHELOVICH, 1998, p.80)

A reflexão proposta preconiza olhar para o desenvolvimento sócio-moral como processo, tendo como sede nesta continuidade a vigência das relações de respeito. A construção da noção do respeitar, o aparecimento desta possibilidade cujo resultado salta aos olhos ao pensarmos no convívio em sociedade mas cuja emergência se faz de maneira tão suave, quase imperceptível justamente porque presente o tempo todo. Pensar em respeito nos leva a revalidar um patrimônio da humanidade; significa reiterar, rotineiramente, a capacidade de entrosamento e cooperação com o próximo, num contínuo de entendimento que traduz a boa convivência tão apregoada por alguns e desejada por todos.

Por onde passam estas relações? Onde se encontram fincadas as estacas cuja fundação resulta no respeito socialmente validado porque assim estabelecido? Falar em respeito é também falar em reconhecimento, em consideração, em dignidade, ou seja, em condições de relacionamento que implicam saber que o outro existe. Contemplar o lugar do outro em relação ao lugar de si. Poder contornar e limitar o espaço afetivo de cada um bem como balizar o que é de cada um e o que é dos dois ou mais envolvidos na relação. Enfim, é olhar para o todo como um todo, para o relacionamento como uma situação em que valha a pena investir. Construir. Permanecer. Viver.

Olhar para relações respeituosas ou não é, inevitavelmente, pensar a questão moral. É traçar um paralelo entre o sentido que damos para certas atitudes em relação ao significado daquilo para nosso interlocutor; é repensar, de fato, nossa escala de valores. É um eterno exercício de encontro com o outro, ou uma tentativa neste sentido. Assim sendo, falamos de um jogo que

não apresenta formato de jogo enquanto jogatina, porque seu resultado refletirá um tipo de compromisso... *a priori*, com a ética. E não há como falar em compromisso sem que abordemos o julgamento moral.

O ser humano, invariavelmente, julga. Julga o próximo quando opina sobre as questões cotidianas, quando se sente em vantagem ou desvantagem, quando analisa situações, o que acontece todos os dias. Quando tenta localizar-se em relação aos acontecimentos. Assim como julga, é julgado. Neste estado de coisas, a moral vai-se constituindo, crenças vão sendo reiteradas ou abandonadas, em um tecer permanente cujo instrumental são critérios de análise, estes sim próprios, individuais. Temos em La Taille (2002b) colocações substanciais acerca do recorte desse momento no relacionamento humano

Vimos que a consciência de si representativa é contemporânea, e talvez intimamente associada, à consciência de que se é perceptível no mundo, portanto, que se é objeto para outrem. E, se as representações de si são sempre valorativas, o ser objeto para outrem deve também ser pensado no domínio de valores. Se pensamos em nós mesmos como valor, *a fortiori* também pensamos os outros como valor e sabemos que somos assim pensados por eles. Portanto, a consciência fatural de si (a existência em si) é relacionada ao ser percebido pelos outros; e a consciência de si como um valor (o Eu) é relacionada ao ser *julgado* pelos outros (LA TAILLE, 2002b, p.66).

E ainda

A segunda interpretação interessa-nos: os homens dão muita importância aos juízos alheios porque julgam-se a partir deles (LA TAILLE, 2002b, p.67).

O ser humano constitui-se enquanto humano através da relação com o outro. Ao referenciarmos o lado moral humano, não podemos entender diferente: afinal de contas, só existe vida moral na presença de dois ou mais seres humanos. Na individualidade, a moral não se forma, pois a sua função é

polir a singularidade ao compor a pluralidade. E, de fato, é o outro que me diz que eu existo!

A questão do julgamento passa por este reconhecimento. Julgamos porque reconhecemos; reconhecemos porque julgamos. Percorremos esta distância diariamente porque faz sentido estar neste lugar de... reconhecimento. O exercício de julgar é o exercício de reconhecer, a si e ao outro. E o respeito ocupa, neste movimento, o espaço da validação do que foi julgado. Da suposta certeza. Da possível dúvida. Do saber do outro, da manutenção das relações, da continuidade. Do processo em franco andamento. Enfim, do novo. Assim, respeitar é, antes de mais nada, renovar-se na relação com o outro. E talvez não julgar, mas compor, completar, achar o que falta. Dialelizar a relação, podendo olhá-la a partir dos dois ângulos (KONDER, 2004).

Jean Piaget (1994) estudou seriamente o desenvolvimento sócio-moral. Ao abraçar o tema, procurou respostas para suas questões junto às crianças e suas condutas, principalmente no tocante ao juízo moral. A criança também julga, porém seus critérios são muito diferentes dos critérios dos adultos. O que traduz estes diferenciais foi, assim, objeto de análise para este epistemólogo suíço.

Segundo Piaget (1994), em sua obra *O juízo moral na criança*, a vida moral tem início no social, fruto das relações com o outro, tendo como combustível a qualidade das relações estabelecidas. Tomando como base Pierre Bovet (1951) e suas investigações acerca da religiosidade infantil, Piaget (1994) concluiu que respeito pode ser traduzido como uma condição referente à vigência (e experiência, portanto) de dois sentimentos: amor e medo da parte de quem respeita por quem é respeitado. E que essa

experiência serve como base para toda condição elucidada pela vigência dos dois tipos de respeito encontrados por este autor: o Respeito Unilateral, da criança para o adulto, do menor para o maior porque implica em coação, em estar coagido e precisar estar (como é o caso da criança para o adulto), e o Respeito Mútuo, expressão da possibilidade de troca. Respeitar-se mutuamente, cada qual resguardando e garantindo o espaço de ação do outro, implica em solidariedade e cooperação. Na criança, esta condição está presentificada e validada principalmente nas relações com adultos próximos, notadamente pais, irmãos, professores. Amor e medo estão conjugados, determinando o estabelecimento de elos que também passarão pelo reconhecimento do outro a ser respeitado ou não.

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

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

estabilidade perceptual afetiva, cuja manutenção e aprimoramento estão ligados ao combate ao pensamento egocêntrico e, portanto, centrado (PIAGET, 1981, p.45).

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

O subjetivo prevalece em relação à configuração perceptual momentânea. Ele se liberta da obrigação de trazer em si relações não dadas ao início da percepção. Isso envolve decentração, que permite ampliar a situação presente pela conexão com outras situações e, se for preciso, antecipar o futuro (PIAGET, 1981, p.63)².

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

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

encampando relações de respeito, bem como ficou claro também a presença da raiva constituindo estas relações.

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

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

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

Esta condição, intermediada por suas vicissitudes, encontra-se gritando a plenos pulmões nas crianças. E tomando por base Jean Piaget (1994, 1981), não podemos nos furtar do questionamento acerca do papel do egocentrismo, fundamental para o entendimento desta fase da vida das crianças. A leitura

das relações feita pela criança passa o tempo todo pela vigência desta *distorção perceptual* momentânea, a qual imputa *status* à vigência do raciocínio em si que desconsidera a lógica irrefutável: na medida em que considera, em sua leitura egocêntrica, apenas o dado perceptual, inscreve-se aqui o engessamento no raciocínio. Aliás, este é o seu papel enquanto *distorção* vigente, fruto de condição momentaneamente egocêntrica de pensar: descumprir cumprindo prerrogativas, re-lendo e não interpretando a fim de trazer o mundo para seu próprio entendimento: o entendimento possível.

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

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

reproduzem como ritmos, nos planos superpostos do comportamento e da consciência (PIAGET, 1994, p.75).

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

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

Temos em Menin (1996)

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

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

Coagida psicologicamente pelo egocentrismo, à criança só a repetição é possível. A possibilidade da mudança vai-se presentificando na medida em que um canal vai sendo aberto. A abertura do mesmo será também determinada pela qualidade da experiência moral em curso, ditada, por sua vez, pela qualidade nas relações estabelecidas, as quais irão paulatinamente responder à questão: "Até onde posso chegar sem te causar incômodo? Sem que mude comigo?" Enquanto estou repetindo, estou à salvo de lidar com dissabores e, portanto, com consequências negativas e, mais uma vez, com... consequências. E, assim, livre de ter que fazer a leitura mais profunda: a

leitura das intenções. Só obtenho o que já tinha, e o que estava posto resguarda segurança. Quando algo se altera, automaticamente passo a correr riscos. A coação psíquica pelo egocentrismo se presta também a este tipo de segurança primitiva, uma forma inicial de buscar garantias.

Mas a mudança é necessária, tanto quanto o experimentar das relações envolvendo repetição. O movimento de mudar, de focar outros aspectos, é vital, supremo. Significa des-envolver. E ele acontece: o modificar as regras sem perceber o que se está fazendo passa a ser perceptível, a criança sai do outro para sair de si e, com isso, o novo emerge, a decentração acontece progressivamente. Aqui, percebemos o capitular do raciocínio infantil em relação ao crédito amplo dado tão somente à percepção, e o transpor dos limites impostos por este raciocínio perceptual ao poder se instrumentalizar também pela percepção do todo, daquele que é composto de partes e não expresso apenas por uma parte, fragmentadamente. Ganham espaço, assim, aspectos de conservação no raciocínio, com a possibilidade de lidar com um fator, modificando-o ou não sem precisar repeti-lo. Conforme Goulart (1997)

Uma transformação operatória não modifica tudo ao mesmo tempo; pode mudar-se a forma de um objeto e não modificar-se seu volume ou quantidade de massa. Há sempre um invariante e é esse invariante do sistema de transformações que Piaget denominou noção ou esquema de conservação (GOULART, 1997, p.38)

A vida moral caminha com a construção da lógica. Segundo Piaget (1981)

Sentimentos morais constituem de fato a lógica verificável de sentimentos. Moralidade é a lógica da ação, no mesmo sentido que lógica é a moralidade do pensamento (PIAGET, 1981, p.13)

Alinhando lógica e moral, temos a construção da Escala de Valores, a capacidade de captar o teor das relações tanto em nível concreto quanto

abstrato. Tanto no tocante ao objetivo quanto ao subjetivo. De dentro para fora, de fora para dentro. O que poderia ser pautado apenas pelo deslindar de sentimentos, ou seja, afetos presentes, vigência de afetos, para Piaget (1981) acaba sempre em discussão de aspectos concernentes à vida moral. Piaget (1981), alinhando lógica e moral, aborda a configuração da Estabilidade Perceptual Afetiva como um passo necessário à configuração da moral enquanto regente e emergente das águas profundas das relações afetivas, resultando na construção da Escala de Valores e, assim, qualificando o respeitar como reconhecível e exequível em nível de ações, portanto, possíveis. Moralidade é a lógica da ação... lógica é a moralidade do pensamento... Temos, assim, em Piaget (1981)

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

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

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

Regularidade de sentimentos e estabilidade perceptual afetiva: temos expostos aqui um corolário de recortes clamando por possibilidade de identificação, de reconhecimento. Experiências afetivas intensas perpassadas pelo reconhecimento cabal ou não de seu sentido. Nuanças do que se vive, do que se vê. Pedimos por estabilidade, por regularidade, por manutenção, por permanência, por reconhecimento. Re-conhecimento, que não é repetição mas sim poder conhecer de novo, e sempre, porque o conhecido que é conhecido de novo fica re-conhecido e, portanto, confirmado. Reiterado. Assim, é possível fruir a relação dentro do esperado. É obter garantias sem dá-las ou exigí-las, ou seja, é possível a segurança. Re-conhecer para, assim, poder agir. Tomar atitudes, decisões, seguir adiante, viver.

Do ponto de vista da lógica, existe um facilitador: a disponibilidade do concreto inerente à sua construção. A presença do "verificável" corrobora o raciocínio nascente emergente: a forma estaria completa devido à presença do conteúdo. Podemos observar facilmente este contexto quando ligado às relações de aprendizagem realizadas por crianças no Período Pré-operacional e Período Operacional Concreto, em que o encaixe aparece comprobatóriamente mediante a mediação bem-feita.

Com relação à moral, a situação se complica deveras. E o fator complicador se chama: relações. A construção da moral se dá nas relações, na vigência das experiências, que contêm, é claro, aspectos concretos, constatáveis (as atitudes, logicamente), mas cujo cerne está ligado ao subjetivo. Este subjetivo é quem dá o tom, é quem preenche o delineamento que a atitude desenha. É ele que constrói, pontua e assinala a estabilidade perceptual afetiva e, portanto, retroalimenta a regularidade de sentimentos porque é ele quem conduz à atitude, quem conduz a concretude. Nada se

confirma senão pela ação do subjetivo. Algo se caracteriza como ele mesmo quando o subjetivo o reitera. Aqui entra confirmação, asseguramento e, assim, re-conhecimento.

Essas são então condições imprescindíveis ligadas ao relacionamento com crianças. São transposições freqüentes de inscrições a atos, e a confirmação destes quantas vezes forem necessárias. Deixemos claro que, aqui, a repetição cai por terra porque sua característica coercitiva morre, e entre em cena a continuidade, ou a demonstração desta, responsável pela abertura para a capacidade de pensar por providenciar a elucidação do que seja saber do que é como é. Tal qual é. Quantas vezes for preciso. Conformação da estabilidade perceptual afetiva, manutenção e confirmação da regularidade dos sentimentos.

Esta continuidade é fruto de uma troca, em caráter permanente entre adulto e criança. Da parte do adulto, depende da manutenção de posturas, ação coerente, "falar e fazer o que fala", "cumprir o prometido". Da parte da criança, a troca acontece mediante a abertura de espaço para que a consciência de um objetivo possa aparecer enquanto ato. Para que o subjetivo da ação adulta não se torne mera moeda de troca, acéfala, instauradora da eterna repetição pela dificuldade implementada na transmutação do objetivo em si para a consciência do mesmo. Conforme observamos em Piaget (1975b), se referindo ao jogo, abordado aqui enquanto elemento constituinte das relações possíveis de continuidade

Quanto aos concomitantes psíquicos deste pré-exercício, o primeiro deles é o prazer, que acompanha a ativação de toda tendência instintiva; depois a alegria inerente a toda ação bem sucedida: a famosa "alegria de ser causa". Daí vai derivar a consciência do "como se". A alegria de ser causa implica em primeiro lugar a consciência de um objetivo. Longe de ser uma atividade sem objetivo, só se concebe o jogo como uma busca de fins particulares. Mas o objetivo mais simples permanece

imane ao pré-exercício: o cão jovem que agarra o outro pela nuca não faz senão ativar seu instinto de luta e a alegria do êxito basta para animá-lo, sem que seja ainda necessário conceder-lhe uma consciência do como se. Mas, desde o dia que saiba morder e quando, em suas batalhas fictícias, impuser ao seu instinto uma certa limitação, então, segundo Groos, haverá consciência da ficção: desse pré-exercício nascerá o simbolismo. Em suma, se todo jogo, objetivamente falando, é uma pseudo-atividade, o sentimento da ficção constitui a consciência desta pseudo-atividade, e dela decorre cedo ou tarde (PIAGET, 1975b, p.194)

E ainda

A idéia da ilusão voluntária, devida a Konrad Lange, é assim retomada por Groos para designar o que ele chama de uma espécie de "desdobramento da consciência": a imaginação representa o objetivo lúdico como verdadeiro, enquanto que o prazer de ser causa nos relembra que somos nós mesmos que criamos a ilusão. É nisso que o jogo se faz acompanhar de um sentimento de liberdade e anuncia a arte, desabrochar dessa criação espontânea (PIAGET, 1975b, p.194)

A alegria de ser causa nos relembra que somos nós que criamos a ilusão... quando a repetição se torna desnecessária, assumimos a autoria... porque podemos fazer de verdade. Podemos fazer valer, podemos validar porque as condições colaboraram para este re-conhecimento, para que o asseguramento acontecesse. As condições ditaram as regras e arregimentaram os desdobramentos. As condições proporcionaram os subsídios para que a causalidade fosse experienciada e, com isso, a alegria de ser causa se transformasse em capacidade de ser aceito e, portanto, de agir e de colocar em ação, zelando primeiramente pelas suas conseqüências, podendo então avaliá-las. Para depois, paulatinamente, descobrir o universo fascinante do reino das intenções.

Da importância das relações envolvendo a causalidade, vigente no raciocínio infra-lógico e prenúncio de um raciocínio lógico-abstrativo, temos em Piaget (1975a)

Logo, esta deve experimentar, ao perceber alguma realidade, que esperou com êxito ver realizada, por sua própria ação, uma impressão que poderíamos traduzir sob esta forma: "aconteceu alguma coisa". Mas a causa dessa "alguma coisa" não pode ser procurada num "eu" concebido como tal, porquanto não existe mundo interior dissociado do exterior. Tampouco poderá estar situada no mundo exterior, dado que não existe ainda universo sólido e permanente. A apresentação de resultados interessantes deve ser sentida, portanto, como um simples prolongamento do sentimentos do desejo, esforço, expectativa etc., que precedem o aparecimento desses resultados, das "coisas que aconteceram". [...] A causalidade primitiva pode, portanto, ser concebida como uma espécie de sentimento de eficiência ou de eficácia [...] (PIAGET, 1975a, p.212)

Podemos constatar, a partir do apresentado, quão suscetível, delicado e mesmo frágil se mostra o teor dessas relações. Se, para a criança, o que se passa cabe no âmbito desse lugar das relações, ao adulto cabe manter o canal aberto na medida em que se sedimenta possibilidades, atuando coerentemente perante as necessidades infantis.

A relação com o adulto é o receptáculo das impressões infantis, as quais caminham junto com (e mesmo funcionam devido a) as percepções. Quem amarra o que a criança vive, espera e tem é, de fato, o adulto. Assim, este receptáculo funciona como uma diretriz, como um fio condutor, que re-afirma ou aborta o sentido das ações infantis combinadas com as adultas. Confirma o papel da criança naquele determinado contexto. Re-afirma sua importância ou desimportância e, com isso, sinaliza claramente a respeito da constituição do seu eu e, então, da sua identidade. O "aconteceu alguma coisa" vai-se combinando com a "alegria de ser causa" e o "prolongamento dos sentimentos de desejo, esforço, expectativa" vai sendo alimentado pelo "sentido de ficção que constitui a consciência da pseudo-atividade", num re-nascimento ritmado e permanente de assinalamento acerca do acerto quanto às impressões. Estas vão-se tornando realidade e, assim, verdades. O sentimento do "poder fazer" é complementado pelo "saber fazer", em um acréscimo que origina

paulatinamente o “eu posso fazer por mim, posso confiar em mim”. O uso dessa capacidade inscreve a possibilidade de respeitar porque amalgama o “fazer junto” (faço com você e isso me garante meu avanço – reitera o amor e, sobretudo, capta e aceita o medo sem temê-lo, sem fazer dele uma barreira) com o “fazer por mim” (marca da capacidade de exercitar a autonomia, esta em desenvolvimento).

Os passos dados neste sentido são frutos de condições extremamente concretas, ligadas ao relacionar-se, mas podem muito facilmente passar uma imagem de necessidade imperiosa de características mágicas vigentes, como se aspectos referentes à vigência da vida moral fossem frutos de situações mágicas, e mesmo respeito fosse conquistado à custa de magia, de condições repentinamente alteradas e que, assim, garantissem bons resultados.

Não foi à toa que Pierre Bovet, em seu texto *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant* (1951), aborda a constituição do respeito através da abertura de dois vértices: o respeito que se constitui pela pessoa (também expresso pelo respeito que temos às idéias que esta pessoa respeitada nos transmite) e o respeito que temos devido à nossa religiosidade, o qual envolve notadamente o Amor e o Temor, abordados inclusive do ponto de vista do que venha a ser a ação educadora de um educador. Temos, então, em Bovet (1951) sobre respeito

Ele não tem uma causa única. As pessoas que nós respeitamos, e cuja presença sem que nos queixemos, ou mesmo sem que claramente nos demos conta, inibem nossa atividade – as pessoas que respeitamos são de dois tipos: aqueles que nós tememos e aqueles que nós amamos, e têm freqüentemente experimentado por eles os dois sentimentos ao mesmo tempo. Tão diferentes que são, o amor e o medo se confundem (misturam) e se conciliam perfeitamente, e nesse domínio seus efeitos coincidem (BOVET, 1951, p.155)³

Conforme o mesmo autor (1951)

Nós teríamos assim chegado a esta descrição provisória: “o respeito é – originalmente – uma disposição de ordem afetiva na qual nos impõe a presença (ou o pensamento) de uma determinada pessoa. Ele (a) tem por efeito inibir, suspender todas as formas da nossa atividade que não são ou não nos foram sugeridos pelo objeto próprio de nosso respeito (BOVET, 1951, p.154)

Temos também, ainda em Bovet (1951)

Quanto à religião, onde nosso sentimento tem um lugar tão grande quanto na educação, ela nos mostra igualmente em sua raiz as duas mesmas forças: o Amor e o Temor. De acordo com M. Salomon Reinach, a religião é “um conjunto de escrúpulos que cria obstáculos ao livre exercício de nossas faculdades”. Cada vez que os escrúpulos estiverem associados ao pensamento de um ser pessoal, nós poderemos falar da religião como de um feixe de respeitos (BOVET, 1951, p.156)

Ou seja: respeitar é conciliar. Respeitar é conferir. Respeitar é coincidir, é vir junto, quase sincronicamente. É sincronizar expectativas e realizações, “poder fazer” com “saber fazer”. Fazendo. Agindo. Sem mágica.

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

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

Temos, então, que o sagrado entra como momento necessário ao aparecimento da segurança sentida em relação a alguém que possa promover esta “estabilização” fundamental à constituição da moral em si, notadamente à constituição do respeito. O espaço para a ação do outro, ou seja, a criança, perante a coação adulta, existe o tempo todo quando esta coação não se propõe a existir enquanto fruto de magia, situação esta que determinaria uma ação coercitiva em caráter permanente, como observamos muitas vezes no sentimento religioso em si, no temor a Deus.

Conforme Piaget (1994)

Só que o resultado essencial da nossa pesquisa, resultado esse que a seqüência desta obra confirmará sem cessar, é que o social não é uno. Se há uma descontinuidade relativa entre a atividade motora e a intervenção do adulto, existe uma descontinuidade não menos perceptível entre o respeito unilateral que caminha a par dessa intervenção, e o respeito mútuo, que se estabelece, pouco a pouco, em seguida. Insistamos uma vez mais: trata-se nesse ponto, de uma questão de dosagem tanto como de qualidade. Entre o respeito unilateral do pequeno, que recebe uma ordem sem réplica possível, e o respeito mútuo de dois adolescentes, que trocam seus pontos de vista, há todos os intermediários. Nunca há coação pura, portanto, nunca há respeito puramente unilateral: a criança, por mais submissa que seja, tem a impressão de que pode ou poderia discutir, que uma simpatia mútua envolve as relações, por mais autoritárias que sejam (PIAGET, 1994, p.78).

Como podemos constatar teoricamente, a descontinuidade existe, ou seja, a conciliação é difícil. Daí a extrema necessidade da coerência entre o fazer e o falar. Entre o pedir e o cobrar. Entre o essencial e o fortuito. Ou seja: no espaço descontínuo existente entre mim e o outro, é preciso semear continuidade, permanência, coerência e estabilidade.

Esta necessidade de continuidade aparece acentuadamente durante todo percurso na construção da lógica, notadamente das operações lógicas com seu desdobramento construção das operações lógico-matemáticas bem como operações infra-lógicas. Ao longo de todo trajeto percorrido pelo raciocínio infantil, do período sensório-motor ao período operacional formal, Piaget assinala a importância da manutenção de um estado de coisas que permita confirmação. Segundo Piaget (1975a)

A experiência imediata é a acomodação do pensamento à superfície das coisas, é a experiência simplesmente empírica, que considera como dado objetivo a realidade tal como se revela à percepção direta. Em numerosos casos, aquele em que a realidade coincide com a aparência, este contato superficial com o objeto é suficiente para conduzir à verdade. Mas, quanto mais se sai do campo da ação próxima, a fim de construir uma representação adequada ao real, tanto mais é necessário, para compreender os fenômenos, englobá-los numa rede de relações que se distancia cada vez mais da aparência e inserir esta numa nova realidade elaborada pela razão. Por outras palavras, torna-se cada vez mais freqüente a aparência exigir uma correção, para a qual é necessária uma relação ou assimilação recíproca de diversos pontos de vista (PIAGET, 1975a, p.355)

E ainda (Piaget, 1975a)

Em suma, se não se passar da superfície das coisas, a explicação só é possível à custa de contradições contínuas, pois o pensamento, para aceitar a sinuosidade do real, é obrigado a adicionar incessantemente ligações aparentes e a interligá-las, em vez de coordena-las num sistema coerente de conjuntos. Pelo contrário, o contato do espírito com a experiência real conduz a uma explicação simples, mas na condição de se completar essa acomodação elementar do pensamento aos dados imediatos da percepção mediante uma assimilação correlativa desse dados a um sistema de relações (relações entre peso e volume etc) que a razão só consegue elaborar substituindo a aparência das coisas por uma construção real (PIAGET, 1975a, p.356)

Podemos, então, absorver o contorno dado até aqui para os caminhos e des-caminhos subjacentes ao existente em termos concretos, palpáveis, e o não só referente ao não existente mas principalmente forjado, resultado de

situações em que preponderem aparências que queiram ser absorvidas como verdades. Em termos da construção lógica, são condições não funcionais porque primam pela manutenção do egocentrismo, ou seja, do apelo à percepção sobressalente no momento. Em termos da construção moral, são condições bastante nocivas porque não revelam aspectos que alimentariam o coração das relações, não deixariam que o respeito pudesse preponderar. Passemos, assim, a examinar a construção da moral e a constituição do respeito do ponto de vista específico da vigência dos afetos.

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

Segundo Scarin (2003)

No entanto, nos defrontamos também com as facetas matizadas de impossibilidades nas relações envolvendo estabilidade perceptual e afetiva, regularidade de hábitos e regularidade de sentimentos/estabilidade. Nem sempre esta formação pode-se concretizar. Nestes momentos, aparece a Raiva como elemento que oblitera este prenúncio de organização, gerando necessidade de reformulação junto ao conceito em construção da noção regularidade de sentimento/hábito (intimamente relacionado à construção da estrutura lógica conservação, pois de seu emergir depende a superação da centração e, portanto, do pensamento infralógico). Esta quebra momentânea resulta em impossibilidade de sustentação, e o que é pior: sinaliza que algo não vai bem no tempo-espaco infantil referente à sujeição

ao Sagrado. Sim, pois esta última está ligada diretamente à vigência da regularidade/estabilidade perceptual afetiva. Depende de poder relacionar, ainda que apenas através deste ângulo, quem sou Eu e quem é o Outro. Sem que possa se configurar, alterações, reformulações, reelaborações se fazem necessárias. Estas mudanças amedrontam, pois significam entrar em terreno desconhecido que se julgava conhecido. A experiência da raiva (ódio) vem sempre acompanhada da impossibilidade de atingir algo, o que gera frustração. A superação desta vivência está em poder-se lidar com ela sem temê-la (ou seja: também lidar com o medo). A modulação da mesma consiste em não potencializar seu efeito mas igualmente não menosprezar seu poder. *A superação está na ordem de quem sente; a modulação, na ordem de quem educa.* (Itálico no original) (SCARIN, 2003, p.83)

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

É certo que a experiência da raiva, ou do ódio, compõe o rol das experiências humanas, desde a mais tenra idade. Ódio é um sentimento, ainda que a contragosto, necessariamente experimentado pelo homem. Raiva é um preâmbulo do ódio, com todo o seu potencial porém sem a sua característica nefastamente vingativa. A criança reconhece o ódio quando começa a sentir raiva; é através dela que a consciência daquilo que ela sente desde que nasceu emerge, toma forma. Torna-se algo concreto pela sua violência, mas não palpável.

As relações humanas são construídas também através de sentimentos, na experiência individual com e a partir deles. As atuações de cada um de nós também dependem do aparecimento ou não destes. Sabemos que a base

desta condição é composta por dois sentimentos antagônicos: Amor e Ódio. O ser humano os experiencia desde a mais tenra idade, lida com este aspecto ligado à vigência do que é do humano desde que nasce. Assim, eles têm lugar garantido, peso e influência no que se passa com o ser humano em questão, seja ele criança ou adulto. Eles sempre existirão.

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

Na raiz da agressividade, ou do odiar, encontramos o sentimento de frustração. A fim de lidar com ela, a criança, "retirada" pela frustração da situação de amor, expresso pelo conforto, bem-estar, prazer, terá que lançar mão de recursos devido às exigências do momento. Este recurso, o "caminho" encontrado, é a agressividade, que teria como objetivo injetar forças para que a criança possa buscar o que diminuiria a sensação de frustração e, portanto, de dor. Uma vez encontrado este caminho, não o esquecemos mais. Ele participa de todas as nossas decisões, direta ou indiretamente. Ele compõe a realidade humana inexoravelmente.

Pensando as relações a partir deste pressuposto, temos em Baum (2004)

Pouco tempo após chegar ao mundo, a criança chora quando está com fome ou se algum desconforto a perturba. Ninguém pode dissuadi-la de chorar e berrar, pois esse é um meio permissível de fazer com que a mãe ou o pai preste atenção às suas necessidades. Mas ela vai além do instinto. Ela precisa chamar atenção para si, precisa ser ouvida. [...] o homem necessita da energia agressiva para se desenvolver. Essa energia é necessária também para sua afirmação como indivíduo, para lhe dar força e, em caso de necessidade,

permitir-lhe que se imponha diante dos outros. É exatamente isso que o bebê faz. Ele tem uma necessidade premente: fome. Na verdade, sua vida está ameaçada. Se não for alimentado, morrerá (BAUM, 2004, p.9)

A raiva, então entra como um fator impulsionador, que teria a missão de capacitar a criança no tocante a encontrar a saída para sua dor.

Mas nem sempre esta saída é encontrada e identificada satisfatoriamente. Muitas vezes a dor da frustração não encontra escoamento e permanece enquanto dor em estado bruto um tempo suficientemente grande para assustar a criança e imobilizá-la perante sua própria capacidade de sentir e sua exata incapacidade para reagir uniformemente, rever este quadro momentâneo de dor. Esta condição assinala o aparecimento revelativo do ódio, o qual se firma enquanto evento primeiramente pernicioso à criança e, em um segundo momento, pernicioso a quem possa caber o lugar de "culpado pela dor": ou seja, o próximo. O outro.

Donald Woods Winnicott (1999) estudou a agressividade vista pelo ângulo da privação. Para compreender suas raízes, este médico observou longamente bebês e crianças pequenas, principalmente no tocante à qualidade do contato dessas crianças com sua mães. Ele pode verificar que, no âmbito das relações afetivas, tudo começa no amor, mas que a agressividade se faz presente tão logo surja uma situação de frustração. Esta presente, concretizada, acaba por determinar, ainda que parcialmente, a invalidação deste início, ou seja, do início de tudo: o amor. A não-validação, trazida pela não confirmação. Neste instante entra em cena a agressividade, pela mão do ódio despertado pela situação.

O exercício da agressividade leva a uma sensação de erro que, por ser vivida intensamente, busca um lugar, um assento e não expropriação. A partir

do lugar possível de ser ocupado pelo eu agressivo, ou por este lado mais agressivo expresso momentaneamente, é que o eu total da criança se confirma. Ou seja: pela possível inserção do eu destrutivo ou da destrutividade que é própria a cada um. Conforme Winnicott (1999)

Em resumo, a agressão tem dois significados. Por um lado, constitui direta ou indiretamente uma reação à frustração. Por outro lado, é uma das muitas fontes de energia do indivíduo. (WINNICOTT, 1999, p.102)

Podemos então refletir que o início da constituição da noção de aceitação dá-se por intermédio também da inserção da dor como algo possível, e não tão somente pela expansão do amor. E que, estando este lado dissociado no momento em que a dor é forte, suprema, é o primeiro a ser, de fato, encaixado. Pela fragilidade com que ele se apresenta. Pelo paradoxo que consiste as condições de seu aparecimento e permanência.

Podemos, assim, conferir em Winnicott (1999)

Mas a pergunta permanece: o que sabemos sobre a origem dessa força inerente aos seres humanos e subjacente à atividade destrutiva ou seu equivalente no sofrimento sob autocontrole? Por trás dela, está a destruição mágica. Isso é normal para as crianças nas primeiras fases do seu desenvolvimento, e caminha lado a lado com a criação mágica. A destruição primitiva ou mágica de todos os objetos está ligada ao fato de que (para a criança) o objeto deixa de ser parte de "mim" para ser "não-mim", deixa de ser fenômeno subjetivo para passar a ser percebido objetivamente. Geralmente essa mudança ocorre por gradações sutis que acompanham mudanças graduais na criança em desenvolvimento, mas, havendo uma participação deficiente da mãe, essas mesmas mudanças ocorrem bruscamente e de uma maneira imprevisível para a criança (WINNICOTT, 1999, p.109)

E ainda em Winnicott (1999)

[...], há o controle da agressão orientada pelo medo, a versão dramatizada de um mundo interno terrível demais. O objetivo dessa agressão é encontrar o controle e forçá-lo a funcionar. É tarefa do adulto impedir que essa agressão fuja do controle, proporcionando uma autoridade confiante, dentro de cujos

limites um certo grau de maldade pode ser dramatizado e usufruído sem perigo. [...] É tarefa de pais e professores cuidar para que as crianças nunca se vejam diante de uma autoridade tão fraca a ponto de ficarem livres de qualquer controle ou, por medo, assumirem elas próprias a autoridade. A assunção da autoridade provocada por ansiedade significa ditadura, e aqueles que tiveram a experiência de deixar as crianças controlarem seus próprios destinos sabem que o adulto tranqüilo é menos cruel, enquanto autoridade, do que uma criança poderá se tornar se for sobre carregada com responsabilidades (WINNICOTT, 1999, p.100)

Conforme podemos constatar, a criança lança mão de todos os recursos possíveis, mesmo impensáveis, a fim de sondar os efeitos e lidar com essa dor dilaceradora chamada frustração, que por seu turno tem a ingrata missão de possibilitar o situar do eu infantil no lugar do "eu-por-mim", retirando-o do amálgama com o outro por capacitá-lo a reeditar o seu mundo. Descobrir-se está na ordem do retirar-se e, assim, transportar-se para outros lugares do existir mediante seus contornos. E refazer traçados.

Quando essa possibilidade de situar o eu se torna impossibilidade pela não caber do lado odiento, temos então em vigência a agressividade pura, entremeada de matizes de hostilidade. Denota-se portanto nas atitudes, tanto infantis quanto adultas (pois esta condição abarca todas as faixas etárias) sinais claríssimos desta agressividade se tornando violência, com as características da última: desespero, impotência, vulnerabilidade. E, se seguirmos este curso, talvez cheguemos no alvo da violência: o vingar-se, ou seja, a tentativa de potencializar a impotência proveniente da violência. Temos pois que agressividade se torna hostilidade e esta luta por firmar-se como tal; a vingança é um meio de conseguir lograr este intento.

Vemos aqui explicitado um quadro de paralisia: de ações, de pensar, de refletir. Impossibilidades. Porque aí reside a grande vingança da vingança: acelerar o alvo a fim de que ele não nos mostre que sua agressividade tem um

lugar, que as circunstâncias da sua vida talvez se completem, que o processo se conclua. Mata-se de um só golpe aceitação e expectativa. Mutila-se a capacidade em construção (permanente) de reconhecer-se. São os efeitos da “destruição mágica” tornados “destruição real”, o espetáculo experienciado dramaticamente na vida da criança ou do adulto consigo mesmo aparecendo no convívio com o outro de forma a negar o outro, atropelando-o, ultrapassando-o. Matando re-construções possíveis. Vingança em ação.

Pontuamos, assim, acerca de aspectos que, em seu entrelaçamento, nos dão base reflexiva para defletirmos a realidade. A raiva revela em si uma experiência que cabe e não cabe, simultaneamente, na vigência dos afetos humanos. Ambivalente e, por esta característica, também ambígua. Quando a raiva eclode, tudo se torna possível e, ao mesmo tempo, impossibilitado tudo está. A paralisia vem com força de parar e com força de jogar para frente, lançar, provocar. Consumar. O rumo do acontecimento dificilmente poderemos prever. Marcas da ambivalência.

A ambivalência traduz a experiência da hesitação, do não saber, não situar. Espelha inibição, espera, suspense. Medo. Freud (1980a) discutiu profundamente questões afetivas perpassadas pela ambivalência, em especial no tocante à dinâmica das pulsões de vida e de morte. Em seu texto *Totem e tabu* (1980a), este autor aborda o funcionamento primitivo do ser humano explorando o paradoxo entre a proibição e o instinto, a fim de esclarecer a vigência das pulsões. Buscando ampliar o leque de discussões acerca da ambivalência, Freud (1980a) remete aos aspectos instintivos em relação aos conflitos que, em decorrência destes em contato com proibições, se instalam utilizando-se desta enquanto instrumento de análise. Temos, assim, em Freud (1980a)

A principal característica da constelação psicológica que dessa forma se torna fixa é algo que poderia ser descrito como a atitude ambivalente do sujeito para com um objeto determinado, ou melhor, para com um ato em conexão com esse objeto. Ele deseja constantemente realizar este ato (o tocar) [...] e também o detesta. O conflito entre essas duas tendências não pode ser prontamente solucionado porque – não há outra forma de expressá-lo – elas estão localizadas na mente do sujeito de tal maneira que não podem vir à tona uma contra a outra. A proibição é ruidosamente consciente, enquanto o desejo persistente de tocar é inconsciente e o sujeito nada sabe a respeito dele. Se não fosse esse fator psicológico, uma ambivalência como esta não poderia durar tanto tempo nem conduzir a tais conseqüências (FREUD, 1980a, p.47)

A ambivalência presente seja nas atitudes, nas palavras, na postura, nos relacionamentos enfim é talvez a expressão do nosso maior descompromisso com a manutenção da regularidade na experiência de sentir porque nada fica claro a partir dela, e a ambigüidade, que teria aí a oportunidade de tornar-se clareza, retoma o seu tom de confusão na medida que a luta devido à dificuldade na identificação do que seja de um e do que seja do outro, envolvidos na relação, permanece. Predomina a falta do reconhecer expressa pela luta e a conseqüente desvalorização do relacionamento, pela interrupção em caráter permanente (se não houver a possibilidade de esclarecimento, de dialogismo na relação) da condição de conhecer, saber-se da e na relação. Saber-se aceito inteiramente, cabalmente.

Ainda discutindo Freud (1980b), em um outro texto, *Psicologia de grupo e análise do ego* (1980b), ele discorre sobre o funcionamento do ego mediante sua inserção em grupos, e salienta quão rapidamente o ódio tanto quanto o amor podem ser suscitados em um grupo primorosamente liderado. Este médico aponta a identificação como o meio através do qual o afeto atua, de maneira ambivalente, permeando todo o processo de escolha do objeto, ou seja: a partir e por intermédio da identificação, o ser humano encontra e

perde alguém com quem se parece, a quem seguir e também a quem rejeitar, evitar. Na identificação residem amor e ódio. Segundo FREUD (1980b, p.133), “A identificação, na verdade, é ambivalente desde o início; pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém.”

Ainda em Freud (1980b)

Nas crianças pequenas, por exemplo, atitudes emocionais ambivalentes para com aqueles que lhes são próximos existem lado a lado por longo tempo, sem que nenhuma delas interfira na expressão da outra que lhe é oposta. Se acaba por irromper um conflito entre as duas, este é amúde resolvido pela criança, que efetua uma mudança de objeto e desloca uma das emoções ambivalentes para um sucedâneo (FREUD, 1980b, p.103).

Temos também

A mesma extrema e desmedida intensificação de qualquer emoção é também característica da vida afetiva das crianças e está igualmente presente na vida onírica. [...] um ligeiro aborrecimento durante o dia expressar-se-á num sonho como um desejo de morte da pessoa ofensora [...] (FREUD, 1980b, p.102).

A intensidade com que todas essas experiências acontecem não pode ser subestimada: a criança busca elementos com os quais se identificar, persegue a certeza de pertencer através de uma promoção e facilitação de encontros, os quais acontecem instantaneamente se existe a identificação. Mediante a impossibilidade de nos identificarmos sempre, aparece a frustração; o ódio (ou a raiva) é conseqüência desse processo. O egocentrismo tenta promover esta facilitação; a heteronomia atrela-se à expectativa de que esta facilitação seja possível enquanto verdade, e não enquanto improvisado. Daí

provém a necessidade da experiência com o sagrado, o incontestável, aquele que tudo detém, aquele com o qual se identificar sem margem de erros.

A raiva emerge então, enquanto experiência, a princípio impossibilitadora da permanência da identificação. Se abarcada, se contida, pode revelar aquilo que separaria quem se relaciona, permitindo então balizar o existente, não o provável. Se contida, revelaria o exercício da continuidade pela expressa (concreta, dessa forma) manutenção da estabilidade.

Quando a raiva cabe, temos como distinguir a abertura de possibilidades, canal aberto de trocas. Quando a raiva cabe, a agressividade não precisa se tornar hostilidade, não precisa evoluir, não precisa *se repetir*. Ela entra enquanto raiva, com sua conotação agressiva indubitavelmente, e pode até se tornar força – porque ela cabe. Ela tem um lugar, e não está tentando manter-se em um lugar do qual está sendo peremptoriamente expulsa. Quando a raiva cabe, o respeito pode também caber – porque as relações são possíveis, não há necessidade de expulsar para hostilizar. As exigências não são excessivas e, portanto, não adquirem a conotação de coercitivas, por isso não há porque a hostilidade se manifestar. *Passada a ameaça, a valorização aparece. O valor possível de ser reconhecido viabiliza, avaliza e reitera a relação.*

Já quando a raiva não cabe, há como que uma provocação no sentido de não permissão que faz com questões morais eclodam. A raiva não aceita, impossível de ser vivida como raiva que, como tal, talvez até desse margem a uma certa agressividade, gera controvérsias nas relações sociais e intensos conflitos internos. Marcas da ambivalência.

Por “raiva que não cabe” entendemos todo e qualquer movimento envolvendo manifestação de raiva (normalmente chamamos de “braveza”,

irritação, nervosismo, falta de sutileza. O que nos ameaça de algum modo) da parte de alguém, seja criança ou adulto, a qual é identificada pelos seus pares como "inadequada", "repulsiva", "indigna". A raiva não aceita resulta em rebeldia, hostilidade, agressões mesmo físicas, psicológicas. Ela vem como a manifestação de algo não aceito por este alguém que a sente e é desta forma que é recebida pelos pares. Como tal, se firma junto ao reconhecimento "do outro" como um acontecimento funesto, impróprio, não dignificante, recheado de condições que expressam motivos para repulsa e fuga de provável ameaça. Neste redemoinho de sentimentos, os valores morais ficam confusos, como que triturados pela incapacidade de extrapolação. Paralisados e marcados pela impotência. Raivosos. Vingativos. Princípios morais são ceifados em seu nascimento, na sua constituição, e os valores, abortados. A falta de respeito fica notória porque a ambivalência predomina, domina. Com ela, a improbidade.

O que podemos perceber, então, é que esta condição limita a continuidade da experiência concreta que, por sua característica de permanência, avaliza a constituição da estabilidade perceptual afetiva (Piaget, 1981) e da regularidade de sentimentos (Piaget, 1994). Limitada a continuidade, estabilidade e regularidade vão-se trincando porque as relações, sem esta base, vão-se tornando insípidas, sem sentido. Sem a estabilidade perceptual afetiva, sem a possibilidade de experienciar e manter a regularidade na vivência dos sentimentos, que proporciona o asseguramento quanto ao sentir, resta às crianças, as quais estão em desenvolvimento, a incerteza, a insegurança e, por conseguinte, a defesa. Defesa contra esta incapacidade, anunciada a brados altíssimos, de saber-se no lugar, ou saber-se onde está. Sem localização, a sensação é de perda, e a manifestação é de

perda de localização, como alguém perdido em uma floresta. Falta de rumo, escuridão, ameaça, medo, ou seja, falta. E falta gera falta. Falta de reconhecimento de si gera falta de reconhecimento do outro que gera falta de respeito.

Erich Fromm discute a questão da incapacidade humana abordando a vingança e o mal. Segundo Fromm (1967)

[....] o mal já foi feito, e por isso a violência não tem função defensiva. Tem a função irracional de desfazer magicamente o que foi feito realisticamente. Encontramos violência vingativa em indivíduos tanto quanto em grupos primitivos e civilizados. Ao analisar a natureza irracional deste gênero de violência podemos ir um pouco adiante. O motivo da vingança é inversamente proporcional ao vigor e à produtividade de um só grupo ou de um indivíduo (FROMM, 1967, p. 28)

E ainda (Fromm, 1967)

Mas destruir vida também significa transcendê-la e fugir ao insuportável sofrimento da passividade completa. Criar vida exige certas qualidades de que carece a pessoa impotente. Destruir vida só requer uma qualidade – o uso da força. O homem impotente se tem uma pistola, uma faca ou um braço forte pode transcender a vida destruindo-a em outros ou em si mesmo. Assim, vinga-se da vida por ter-se negado a ele. A violência compensatória é exatamente a violência oriunda da impotência e que serve de compensação para esta. O homem que não pode criar quer destruir (FROMM, 1967, p.33)

Esta defesa gerada pela incapacidade é tecida com base na também anunciada impossibilidade de troca, proveniente da não aceitação da raiva, que neste momento significa uma parte daquele que sentiu raiva. Uma parte expulsa. A defesa entra em cena para mostrar que *algo é possível, há uma salvação para esta parte rejeitada*.

Enquanto instrumento de defesa, a fim de defender o indefensável, já que a questão não é o tratamento dado ao fato em si, mas sim o âmbito em

que acontecem as relações, captamos as relações de ilusão, que tentam colar folha por folha do que a pessoa raivosa entenderia como seu livro da razão, tomando por base a possibilidade ilusória de confirmar a atuação supostamente correta mas na verdade ilusoriamente perceptível. Segundo Green (1988)

Isto tem como conseqüência [...] a colocação em ação da função do ideal, revanche do desejo sobre o real. É porque a função do ideal (função da ilusão) está em ação que existem as esferas da fantasia, da arte, da religião (GREEN, 1988, p.216)

A ilusão entra aí, para *garantir que haja vitória na revanche*.

Ou seja: mais uma vez, nos deparamos com a necessidade de garantias. De segurança. Novamente a interferência do “não ter” atravessando o caminho, definindo rumos. Mais uma vez, agora de uma forma definida, com contorno dado pelas mãos da ilusão.

Se a ilusão entra para garantir a vitória na revanche, há em conseqüência uma acentuação na ambigüidade já tão presentificada nessas relações. Sim, porque a garantia é buscada a partir de uma miragem. É como se, através do “não ter” tão explicitado, a pessoa (adulto ou criança) continuasse perseguindo o “não ter”, explicitado na ilusão, nas relações ilusórias. E as questões morais também ganham contorno, o contorno da ilusão. Da miragem. Da busca do ponto de partida partindo do ponto de chegada – suposta chegada!

Inegavelmente, o âmbito em que tudo isso ocorre é o âmbito da ambigüidade a qual, uma vez mantida, favorece a ambivalência. Piaget (1981) discorreu sobre a ambigüidade, anunciando a dificuldade em identificar tanto a sua origem quanto seu reflexo. Sua preponderância é notável, segundo este autor (1981)

A ambigüidade tem sua origem questionada, se de base cognitiva ou afetiva, pelo fato de que estrutura e função, inteligência e afetividade são indissociáveis em todo comportamento. A ambigüidade provém da dificuldade em separar elementos cognitivos e afetivos que internamente interpenetram-se nas mais variadas situações (PIAGET, 1981, p.9)

Quando do predomínio da ambivalência (freud, 1980) sustentado pelas relações ambíguas (Piaget, 1981), a continuidade no agir e no experienciar fica, então, comprometida, e percebemos o predomínio do exercício da raiva, tanto a expressa quanto a velada, a partir daí. Compreendemos a dificuldade em se obter Respeito enquanto Resultado desde então, porque o que estaria prevalecendo seria a ilusão. *E quem respeita uma ilusão?* Somente os extremamente necessitados de reconhecimento próprio. Amor próprio. Auto estima.

Continuidade prejudicada, a construção continua de maneira fragmentada. Seu processo dilui-se, sua concentração muda. Como resultado disso, percebemos na criança a dificuldade para lidar com questões morais contundentes, um espaço de dúvida e angústia permanente. O agir acontece quase sempre mediante a ação da coação moral.

Assim, autoridades ganham força, e a criança se vê obedecendo sem saber para quê. A dúvida e a angústia acentuam, vindas de fontes não passíveis de identificação por terem cunho moral. A culpa é feroz, e aparece nas situações menos prováveis. Temos aqui a explanação da manutenção da heteronomia moral, conforme La Taille (2002a)

A moral heterônoma é aquela cujas regras são legitimadas com referência a uma instância superior, a uma autoridade; na moral autônoma, pelo contrário, as regras ganham legitimidade sem nenhuma referência a algo que transcenda os indivíduos: são legítimas se nasceram de acordos realizados entre pessoas iguais e livres. (LA TAILLE, 2002a, p.90)

A impossibilidade de estar em liberdade advém da experiência de aprisionamento trazida pela necessidade de obedecer, inscrição em ato de uma dúvida permanente: se não posso contar comigo, isso significa que tenho que obedecer sempre. E, assim, não posso pensar. A heteronomia moral permanece; a culpa permanece; a reflexão desaparece. A capacidade de escolha vai-se comprometendo, a voz vai perdendo força. A desistência pode aparecer como característica de comportamento. O respeito fica sem contorno, já que é o outro quem decide.

No adulto, confusões morais se fazem pronunciar, principalmente no âmbito da sexualidade. É muito fácil encontrarmos adultos confundindo força moral com conquista, capacidade de persuasão com sedução. É possível ver a diferença no comportamento do adulto que respeita, no qual cabem as demandas morais, diferenciando facilmente jogo de compromisso nas suas relações sociais. O adulto respeitoso, que reconhece o outro, se compromete, é responsável, é virtuoso. O adulto que funciona ainda sob os auspícios da coação joga, justamente porque suas exigências são sempre excessivas e têm que ser mantidas como tal. E julga impiedosamente, pelo mesmo motivo.

Percebemos a dificuldade do exercício da gratidão em adultos quando esta, mesmo que demonstrada, aparece como algo forçado, não espontâneo. A condição de anulação de alguém que aja assim é inegável, até porque estamos falando de não reconhecimento. Não se comprometer, não se responsabilizar, ou fazê-los às partes, fragmentadamente, significa manter a anulação, manter então o não-reconhecimento. Mas o valor de todas as coisas está justamente no valor que damos a elas... se me mantenho anulado, me

mantenho não compromissado e, assim, iludido. E entenderei que devo iludir também. Eis aqui o “novo virando velho tão logo apareça” de novo!

Se não encontro valor, é porque não valho nada. Não preciso respeitar nada nem ninguém. Me mantenho iludido de que tudo isso é desnecessário, é coisa ultrapassada, de gente antiga...e com isso *me iludo para evitar a anulação, só conseguindo mantê-la!* Eu me anulo, eu não me reconheço. Eu não existo. Eu não respeito nem sou respeitado.

Aliás, existe um momento em que percebemos alguém ganhar uma sobrevida em relação ao abordado: quando é maltratado. É como se houvesse uma morbidez congênita em pleno vigor, revelada em situações de maus tratos. Aí sim percebemos o movimento de reivindicação, a exigência do respeito, o abordar os valores morais e a dignidade humana. O respeito é exigido: a anulação, apresentada aqui sob a forma de “golpe de misericórdia”, é execrada e negada. Mais uma faceta do manter em vigor a incapacidade de reconhecer.

André Green (1988), discutindo as relações narcísicas, aborda com brilhantismo esta condição da raiva enquanto um sentimento inerente à constituição do humano e delinea aspectos referentes ao seu aparecimento e ação (Green, 1988)

A alteridade não reconhecida inflige ao Eu incessantes desmentidos sobre o que se supõe que o objeto seja e provoca inevitavelmente a decepção sempre renovada ao que se espera dele. A tal ponto que o Eu nunca pode contar com o objeto para reencontrar esta unidade-identidade que lhe garante encontrar seu centro por ocasião de uma experiência de satisfação sempre insaciada. [...] Tudo isso é prejudicial para o Eu, pois tendo fracassado a experiência fundamental do deslocamento, em busca de um objeto substituto, reparador das feridas do objeto originário, toda a seqüência de deslocamentos sobre objetos substitutos – dos mais personalizados aos mais impessoais – renovará o fracasso inicial. Todo contato com o objeto exacerba o sentimento de decentração, seja em relação à separação espacial, seja em relação à dissincronia temporal (GREEN, 1988, p.24)

E ainda Green (1988)

Em certos casos, o efeito combinado da distância espacial impreenchível e da dissincronia temporal interminável fazem da experiência do decentramento a marca do ressentimento, do ódio, do desespero. Por isso o retraimento para a unidade, ou a confusão do Eu com um objeto idealizado, não estão mais ao alcance. É então a busca ativa não da unidade, mas do nada; isto é, de uma redução das tensões ao nível zero, que é a aproximação da morte psíquica (GREEN, 1998, p.25)

Enquanto preocupação com o teor deste aspecto enfatizado do desenvolvimento afetivo infantil, o qual amalgama formatos afetivos, morais e cognitivos, componentes de um quadro global e por isso elucidativo, temos as observações de Souza (2003), discutindo em seu texto *O desenvolvimento afetivo segundo Piaget*, as vicissitudes e perspectivas mediante a complexidade deste recorte

Se tomarmos o sujeito durante o período sensório-motor como "preso" à percepção, diremos que a evolução significa decentrar-se da atividade própria para chegar à elaboração do universo físico. Afetivamente, o movimento evolutivo é semelhante. O sujeito inicialmente "preso" em si mesmo deverá ultrapassar o narcisismo para fazer as suas escolhas de objeto, o que foi estudado pela psicanálise. Conclui-se então que ocorre decentração tanto afetiva quanto cognitiva. A questão é: na elaboração do universo físico, que sentimentos estão presentes? E, reciprocamente, na superação do narcisismo, que formas de organização da atividade e de si mesmo ocorrem? (SOUZA, 2003, p.62)

Quando a raiva não cabe na relação, há necessariamente a opção pela ilusão, e vai-se construindo o eu moral com base nesta não-aceitação, que gera a confecção de idéias mal-formadas, não abrangentes, pré-conceituosas. A questão do juízo moral vai ficando comprometida junto com a falta de comprometimento, o que dificulta as chances de avanço, de progresso, de

crescimento. Se o descomprometimento sai à frente, a dificuldade premente está ligada à incapacidade de vir a nós mesmos.

Tratemos da situação inversa: e quando a raiva cabe? O que muda neste contexto de relações? Quando a raiva cabe, entra em curso a reinstauração daquilo que seria o passo a ser dado excetuada a condição envolvendo a experiência da raiva (ou seja, a agressividade): a experiência do amor.

O amor traz consigo o exercício da capacidade de *ter* quando conjugamos o alívio físico com a satisfação trazida pela situação de contentamento. A experiência amorosa assinala a satisfação possível inscrita na situação exequível (por mim) e executada (pelo outro), que ultrapassa toda e qualquer dificuldade interposta, real ou fantasiosa. Este rol de experiência se traduz, enquanto experiência em si, em profunda satisfação; enquanto desdobramento na constituição da moral, pelo reiterar da configuração da estabilidade perceptual afetiva piagetianamente falando e, por conseguinte, pela confirmação da vigência da regularidade de sentimentos, em asseguramento quanto à segurança.

Esta experiência é o asseguramento em si, é a capacidade de estar assegurado, de sentir-se, portanto, seguro. Assim, é possível a sedimentação da confiança, da aposta na própria capacidade (descoberta progressivamente), da crença no estar vivo, atuante, re-conhecido. Para a criança em desenvolvimento, são aspectos fundamentais.

O desenvolvimento das virtudes vem em conseqüência desta experiência possível: é totalmente possível eu ver o outro porque o outro me vê. O respeito, base da vida moral (PIAGET, 1994), cresce e se desenvolve tendo esta condição como alicerce: ele é fruto disso, e fomenta sua

continuidade. Aí está a função da continuidade: proporcionar chão para que estas sementes possam ser plantadas, germinarem, brotarem, crescerem e darem frutos. O ventre em que essas possibilidades são geradas é o ventre da continuidade.

Discorramos também sobre raiva e ódio. Segundo Myers (1999) temos enquanto definição de raiva

A raiva, dizem os sábios, é "uma loucura breve" (Horácio, 65-8 a.C.), que "leva a mente para longe" (Virgílio, 70-19 a.C.), e pode ser "muitas vezes mais perniciosa do que a injúria que a causou" (Thomas Fuller, 1654-1734). Mas outros dizem que "a nobre raiva" (William Shakespeare, 1564-1734) "transforma qualquer covarde em bravo" (Catão, 234-149 a.C.) e "traz de volta...a força" (Virgílio) (MYERS, 1999, p.285)

Assim Myers (1999, p.285) prossegue

A raiva era especialmente comum quando o ato da outra pessoa parecia intencional, injustificável e evitável. Mas contrariedades casuais, sem um culpado – cheiros desagradáveis, temperaturas altas, engarrafamentos, dores – também têm o poder de nos deixar com raiva (MYERS, 1999, p.285)

Ou seja: mediante algo que nos acarrete frustração, entendimento de impossibilidades, a raiva surge.

Com relação ao ódio, temos que este resulta, de acordo com o ponto de vista da psicanálise, da sensação primitiva de desprazer a qual, experienciada e confirmada em sua essência e existência, reafirma a vigência da frustração. Conforme Soifer (1992)

Freud teorizou que o psiquismo aparece como uma defesa que atua na qualidade de intermediário no ato reflexo medular (caracterizado pelo fato de que todo estímulo é descarregado de forma imediata e total pela via motora). Considerando que a partir do nascimento essa descarga é insuficiente – por encontrar-se o sistema nervoso inundado de estímulos externos e internos – a quantidade de energia produzida por esse estímulos transforma-se no afeto desprazer, ou seja, em

qualidade e depois em memória. Por conseguinte, o embasamento da formação do psiquismo é a transformação de quantidade em qualidade. E, a princípio, o desprazer-ódio é a medida disso (SOIFER, 1992, p.134)

Pelo que podemos observar, raiva vem e vai, existe um fluxo, uma dinâmica ligada à sua percepção e experiência. Ódio parece ser algo que inunda, avassala a capacidade de sentir, perceber, existir. Poderemos talvez estabelecer um contorno no qual raiva expressa uma situação em que haja possibilidade de conciliação consigo e/ou com o outro envolvido. Nas relações envolvendo ódio, nos parece a conciliação ser muito difícil.

Talvez até se entendesse como necessário uma discussão no presente momento acerca do que viria a ser afeto, emoção, sentimento, distribuindo e notificando o aparecimento e a localização da raiva, do ódio, do amor e do medo neste contexto, mas não nos parece produtora uma vez que o presente estudo versa sobre o desenvolvimento sócio-moral ao qual, necessariamente, a psicologia dá contribuições. Não entendemos que fosse necessário explorar à sua profundidade teorias psicológicas, em especial no contexto patológico-clínico.

Podemos ficar, então, com a noção do quanto é árduo o caminho da identificação, a qual fomentaria todo o estabelecimento de relações existentes na ponte ambigüidade-ambivalência, estando neste degrau a ambigüidade representada pelas relações cognitivas estabilidade perceptual afetiva-continuidade (Piaget, 1981), e a ambivalência deslindada nas relações objetais parciais, conforme o desenrolar das experiências de afeto (FREUD, 1980). Face ao efeito torrencial advindo deste rol de experiências, a opção pelo respeito ao outro vai-se constituindo em conjunto com a justaposição

ordenada sem equívocos, proveniente do reconhecimento completo destas condições.

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

Mediante todo o exposto, podemos então questionar acerca da condição de refletir, tão necessária e tão, muitas vezes, difícil de alcançar pelo ser humano comprometendo, em meio a esta dificuldade, a construção de princípios e valores, e o desenvolvimento e a elucidação da ética no tocante mesmo às atitudes, às posturas assumidas ou não. Fazer valer ética é fazer valer os princípios e valores de cada um, prevendo-os acolhidos, acolhedores, eficientes e eficazes para si e para os outros. É vê-los funcionar, é vê-los resultar. É vê-los, enfim, expressos, explícitos, sair das sombras para fazer diferença. É experimentar o poder de fazer valer pelo resultado visível, constatável. Respeitar e ser respeitado é uma condição advinda deste resultado, é o que emerge porque se sobrepõe e, assim, dá origem e continuidade simultaneamente. Estamos falando da busca pelo humano, da busca do ser. Conforme Comparato (2006)

Esta investigação diz respeito ao que há de mais importante: viver para o bem, ou viver para o mal. Sócrates, ao dialogar assim com Glauco sobre as razões dos infortúnios dos tiranos,

não poderia dizer melhor. Com efeito, o que pode existir de mais valioso na vida, quer dos indivíduos, quer dos povos, senão alcançar a plena felicidade? Pois é disto exatamente que se trata quando falamos em ética. Podemos errar de caminho na nossa vida, e nos embrenharmos perdidamente, como Dante, na salva da escuridão. Jamais nos enganaremos, porém, quanto à escolha do nosso destino: nunca se ouviu falar de alguém que tivesse a infelicidade por propósito ou programa de vida (COMPARATO, 2006, p.17)

Podemos, enfim, pontuar acerca da constituição do subjetivo, inerente à constituição do respeito, elemento aliás indispensável ao estabelecimento do respeito como tal. O subjetivo é fruto, com todas as especificidades às quais tem direito, de tudo aquilo que se constrói no espaço entre o eu e o me, como nos traz La Taille (2002b)

Na saída do período sensório-motor, temos uma criança que não somente tem consciência de si enquanto objeto entre objetos mas também como desdobramento "eu" e "me". Ela agora está cognitivamente instrumentalizada a representar-se, ou seja, a construir imagens de si mesma. Se entendermos identidade como um conjunto de representações de si (não necessariamente coerentes entre si), sua gênese, no nível da consciência, inicia-se na entrada do período pré-operatório. Dizemos gênese "no nível da consciência" porque não negamos que eventos ocorridos no período anterior possam ter deixado marcas que terão influência na construção da identidade (LA TAILLE, 2002b, p.60)

Neste espaço, confirmado pela continuidade possível, temos a possibilidade de preenchimento, da passagem da inscrição ao ato a cada segundo de nossa vida, assinalando e confirmando a representação que vamos fazendo, e vai-nos sendo possível fazer, de nós mesmos. A subjetividade estrutura a condição moral de ser, ao mesmo tempo que é estruturada por esta, numa troca permanente cujo mote é a continuidade. Segundo Souza (2003)

As conquistas do bebê nos dois primeiros anos de vida ocorrem tanto no plano afetivo quanto no plano cognitivo. Contudo, notamos que Piaget focaliza a explicação cognitiva considerando os elementos afetivos como complementares e, ao mesmo tempo, essenciais. Inspirado na teoria de Janet, enfatiza o papel regulador da afetividade como força psicológica, por meio de

sentimentos de pressão e depressão. Piaget considerou necessário agregar ao sistema regulador, o sistema de valor. O valor é, para ele, a dimensão geral da afetividade e não um sentimento em particular. O valor advém do intercâmbio com o exterior (pessoas ou objetos) (SOUZA, 2003, p.62)

Não é difícil denotar a necessidade real, presentificada, de experienciar as relações envolvendo o sentimento de raiva. Afinal de contas, nos parece o caminho mais curto para chegarmos à conexão necessária, a qual expressa as convergências existentemente possíveis entre aqueles que chamamos de eu e me, ou o eu e o outro, condição esta gerada vitalmente pela capacidade de continuar, de persistir, de conhecer. Esta é a ética pessoal, capaz de valer no social. Só conhecendo o outro posso respeitá-lo. Só conhecendo a mim posso saber do outro.

3. A criança, o respeito e a raiva: a rotina na escola pela ótica infantil

Há milênios os seres humanos se questionam, de maneira verbal ou reflexiva, acerca dos motivos por trás dos acontecimentos. De onde vêm os fenômenos, o porquê dos comportamentos, a causa de determinada consequência, a porta de entrada para uma doença específica... são aspectos merecedores de atenção de todas as pessoas, independente de sexo, cor, nacionalidade, religião, ou mesmo idade. Apurar as respostas é tarefa difícil, requer capacidade de observação e de conjunção de fatores sem incorrer em purismos ou reducionismos, contingência esta apenas garantida pelo saber científico, o qual se presta a este tipo de especificidade. É da ordem do cientificismo abordar aspectos observáveis buscando a quebra de paradigmas sem contudo desprezar o conhecimento já adquirido; ou seja, entende-lo em todos os aspectos possíveis para assim poder explica-lo. Conforme Chizzotti (1991)

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida. Nessa tarefa, confronta-se com todas as forças da natureza e de si próprio, arregimenta todas as energias da sua capacidade criadora, organiza todas as possibilidades da sua ação e seleciona as melhores técnicas e instrumentos para descobrir objetos que transformem os horizontes da sua vida. Transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e idéias, são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa (CHIZZOTTI, 1991, p. 11)

Tendo por finalidade a apreensão dos aspectos envolvidos no fenômeno a ser explicado, a ciência lança mão de métodos (científicos), os quais por sua vez permitem desenvolver instrumentos que viabilizam a ação e possibilitam o

recorte porque habilitam os pesquisadores quanto à coleta dos dados junto ao problema focado. Temos na entrevista um instrumento bastante confiável e significativo por ter como matéria-prima a interação verbal entre entrevistador e entrevistado, circunstância esta impossível de se fugir ao lidarmos com seres humanos.

Segundo Manzini (2003),

[...] a entrevista seria uma forma de buscar informações, face a face com o entrevistado. Pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo este objetivo estabelecido pelo pesquisador. (MANZINI, 2003, p.12)

Ou seja: contempla a condição de interação, simultaneamente atribuindo a esta um formato científico. Perante as condições de desenvolvimento do presente trabalho, entendemos que a necessidade da interação seria um dos pontos essenciais a serem analisados no tocante à coleta dos dados descritos na seqüência.

Refletindo acerca do trabalho em torno da construção de tese de doutoramento, temos como prerrogativa o uso da entrevista enquanto instrumento de coleta de dados. O presente trabalho desenvolvido visa ampliar dados levantados e analisados em uma pesquisa anterior, cujo problema constou da construção da noção de respeito pela criança (SCARIN, 2003). Nesta citada pesquisa, partimos do entendimento de Pierre Bovet, assinalado por Jean Piaget em sua obra *O juízo moral na criança* (1994), de que o respeito se constitui a partir da experiência de amor e de medo de quem respeita em relação a quem é respeitado. A fim de coletarmos os dados, nos utilizamos da entrevista, porém em um formato especial, dentro do chamado método clínico, por se tratarem de crianças os sujeitos envolvidos. Finda a coleta e a partir da análise, pudemos constatar a vigência de outro sentimento

entremeado a estas relações, haja vista a raiva. Na pesquisa atual, pretendemos ampliar a compreensão acerca do aparecimento da raiva nas relações de respeito bem como sua pertinência ou não junto ao desenvolvimento sócio-moral.

Por lidarmos com crianças enquanto participantes da presente pesquisa, utilizamos novamente a entrevista clínica nos moldes piagetianos, já que se torna necessário lançar mão de recursos um pouco mais sofisticados do ponto de vista da especificidade da fala a ser compreendida, por conta das características apresentadas pelo pensamento infantil. Segundo Delval (2002), o método clínico

[...] é um procedimento de coleta e análise de dados para o estudo do pensamento da criança [...] que se realiza mediante entrevistas ou situações muito abertas, nas quais se procura acompanhar o curso do pensamento do sujeito [...]. (DELVAL, 2002, p.12)

Assim, podemos assinalar a importância do método clínico ao nos reportarmos à crianças, e a relevância da entrevista como instrumento do método clínico, já que, sem uma possibilidade de interpretação de uma interação verbal objetivamente construída e relatada, talvez não tivéssemos dado tantos passos no rumo de efetivarmos a capacidade de quebrarmos paradigmas e, portanto, deixar cada vez melhor caracterizado o real papel da ciência em nossa sociedade.

No tocante à qualidade da entrevista clínica, podemos nos reportar às bases piagetianas, berço de todo um movimento que nos trouxe esta excelente opção enquanto instrumento de coleta de dados. Segundo PIAGET (1994, p.94), "O único bom método no estudo dos fatos morais consiste, seguramente, em seguir de perto o maior número possível de casos individuais." E também

Decidamos, e procuremos estudar não o ato, mas simplesmente o julgamento do valor moral. Em outras palavras, analisemos não as decisões da criança nem mesmo as lembranças de suas ações, mas a maneira pela qual ela avalia esta ou aquela conduta. (PIAGET, 1994, p.95).

Optamos pela entrevista clínica por reconhecermos o quanto Jean Piaget (1994) foi cuidadoso na escolha do instrumento de coleta de dados bem como na leitura dos dados compilados, buscando uma abordagem o mais completa possível do ponto de vista da necessidade de uma pesquisa, cuidado esse que possibilitou o fortalecimento do instrumento em questão enquanto referência no tocante a entrevistas com crianças enquanto instrumento de coleta de dados junto às mesmas.

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

Estas crianças foram acompanhadas durante o ano todo de seu ingresso no Jardim I, ou seja, o ano letivo de 2004, até a finalização do Pré, em 2006, através de observação em sala de aula e entrevistas clínicas. No decorrer desses três anos, apenas uma criança deixou a escola, ao início de 2006. Vale a pena ressaltar também que os nomes tanto das crianças quanto das professoras envolvidas no processo foram resguardados a fim de evitar

possíveis identificações e manter a privacidade. Elas foram numeradas em ordem seqüencial, e esta seqüência foi determinada pela ordem na qual as crianças foram chamadas a participarem no primeiro momento das entrevistas e, junto da numeração, a letra "m" ou "f" indicou o gênero ao qual a criança pertence. Também é importante explicitar que duas das crianças entrevistadas são consideradas crianças especiais: a denominada "16f" é uma garota portadora de Síndrome de Down, e a criança denominada "19m" é um menino que sofreu paralisia cerebral intra-parto.

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

No ano de 2005, as entrevistas clínicas tiveram início. Foram concretizadas em dois momentos: uma primeira etapa em maio e a outra em novembro. O terceiro momento foi concretizado em 2006, no mês de maio, ou seja, entre as etapas das entrevistas houve um intervalo de seis meses. A professora da sala, ao início do processo de entrevistas (maio e novembro/2005), estando os alunos no Jardim II, era a professora L, e ao final (maio/2006), estando os alunos no Pré, a professora S. As observações correram conforme o descrito acima.

Enquanto procedimentos metodológicos envolvendo a aplicação da entrevista clínica como instrumento de coleta de dados, optamos pelo seguinte enquadre: as crianças foram entrevistadas individualmente, na própria escola,

em uma sala preservada de ruídos pertinentes ao ambiente escolar, arejada, iluminada o necessário. Foram utilizados: gravador, fita K7, folhas de papel sulfite ilustradas com pequenas faces demonstrando variadas expressões faciais (ANEXO B e APÊNDICE A), questionário previamente elaborado (APÊNDICE B), descrito em seguida, lápis nº 2, caneta esferográfica, borracha, apontador.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados constou então de uma estória relatada verbalmente para cada criança entrevistada (APÊNDICE C), atrelando ao relato a ilustração do mesmo através de três cartões de 12X18 cm (APÊNDICE D), demonstrando uma situação de sala de aula experienciada por professor e alunos com forma de animais, no caso, ursos. Na estória, a professora urso pede que seus alunos, ao saírem para o lanche, deixem suas mesas arrumadas. É atendida por quase toda a sala, exceto um grupo, que deixa a mesa bagunçada. Ao retornarem do lanche, a professora constata a desobediência e fica muito brava, demonstrando sua contrariedade. Os cartões eram apresentados à medida que a contagem da estória evoluía. Contada e ilustrada a estória, os questionamentos foram trazidos para cada criança verbalmente, seguindo o roteiro do questionário previamente elaborado no contexto do necessário, uma vez que utilizamos da entrevista em sua característica semi-estruturada (MANZINI, 1991, p.154). As entrevistas foram todas gravadas e transcritas na íntegra.

O questionário previamente elaborado constou de seis questões na primeira entrevista de coleta de dados, as quais foram ampliadas para sete que foram utilizadas nas segunda e terceira entrevistas devido à inserção de uma nova forma de coletar dados referentes à vigência de emoções, como

descreveremos a seguir (APÊNDICE B). O abordado no questionário é descrito no quadro 1.

Quadro 1 – Entrevista

Formato inicial:

- 1- Você acha certa ou errada a atitude dos ursinhos que deixaram a mesa desarrumada?
- 2- Por quê?
- 3- A professora avisou hoje que é para manter a mesa arrumada. E amanhã, isso deve acontecer também? E na semana que vem? Até quando vale esta ordem? Mesas ficam arrumadas sempre?
- 4- Quando você ouve o pedido da professora, o que ele desperta em você?
- 5- Que carinho você dá para a sua professora, pensando nesse momento em que ela te pede coisas?
- 6- Você gosta da sua professora? Ou não gosta?

Forma final:

Na segunda e terceira parte da coleta de dados, ou seja, entrevistas 2 e 3, houve o acréscimo de 1 questão, ficando assim o instrumento:

- 1- Você acha certa ou errada a atitude dos ursinhos que deixaram a mesa desarrumada?
- 2- Por quê?
- 3- A professora avisou hoje que é para manter a mesa arrumada. E amanhã, isso deve acontecer também? E na semana que vem? Até quando vale esta ordem? Mesas ficam arrumadas sempre?
- 4- Quando você ouve o pedido da professora, o que ele desperta em você?
- 5- Qual dessas carinhas você acha que você faz quando ouve a ordem da sua professora?
- 6- Que carinho você dá para sua professora, pensando no momento em que ela te pede coisas?
- 7- Você gosta da sua professora? Ou não?

A utilização da folha sulfite contendo ilustrações de carinhas ou pequenas faces demonstrando expressões faciais variadas entrou também enquanto procedimento de coleta de dados, a fim de possibilitar um envolvimento maior da criança com a situação proposta (MARTINS, 1988). Nessa 1ª entrevista, nos utilizamos das ilustrações contidas no (APÊNDICE A), cujas cinco expressões ilustradas variam da extrema contrariedade ao mais amplo sorriso. Sua introdução enquanto instrumento de coleta de dados deu-se no momento em que questionamos as crianças em termos de que carinha elas dariam para a professora quando ela pede, ou manda, que se faça algo, ou seja, como elas veriam esta professora concretamente enquanto alguém que tem autoridade para direcionar, coercitivamente ou não, a conduta das mesmas. Cada entrevista durou cerca de 15 minutos aproximadamente.

Ainda sobre o questionário utilizado, devemos ressaltar que este foi aplicado segundo a maneira descrita acima, na ocasião das três entrevistas, nos dois formatos, encampando o necessário para fins de coleta de dados. No momento da análise destes dados, por se tratar de uma entrevista semi-estruturada, constatamos ser necessário um desdobramento dessas questões a fim de depurá-las para a análise, e este desdobramento foi realizado já ao final do primeiro momento da coleta de dados, ou seja, na primeira entrevista, tomando então por base a primeira forma de questionário

Preocupamo-nos em operacionalizar um desdobramento no qual figurasse uma correspondência entre as questões originais e esta forma de análise de dados, por isso mantivemos, enquanto plataforma, o questionário referente à entrevista 1. A correspondência configura-se, então, nos seguintes termos:

Questionário 1:

À questão 1, corresponde, enquanto desdobramento, a questão1;

Questão 2: questão2;

Questão 3: no desdobramento, a correspondência feita encampa questões 3, 4 e 5 na análise específica;

Questão 4: questões 6 e 7 da primeira entrevista; questões 6a, 6b e 7 nas entrevistas 2 e 3 devido ao acréscimo da questão 5 nestas duas entrevistas (no questionário original) e, portanto, o acréscimo na quantidade de respostas;

Questão 5: questões 8, 9, 10, 11 e 12;

Questão 6: questões 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19.

Este desdobramento realizado comportou, além do número ampliado de questões, uma divisão neste material abordado, o qual figura, assim, para fins de especificação em termos de análise:

Primeira sub-divisão: chamamos Introdução, e contempla as questões, já desdobradas, 1, 2, 3, 4 e 5;

Segunda sub-divisão: chamamos Sentimentos, e contempla as questões 6 (nas duas últimas entrevistas, 6a e 6b), 7, 8, 9, 10, 11 e 12;

Terceira sub-divisão: chamamos Medo e raiva, e contempla as questões 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19.

Em termos do desdobramento das questões do instrumento original, ficamos então com a seguinte composição para fins de análise:

- 1- Certo deixar bagunçar?
- 2- Por que não?
- 3- Por que ele (a) fez bagunça?
- 4- Duração da ordem 1
- 5- Duração da ordem 2

- 6a- Sentir
- 6b- Expressão facial
- 7 - Por quê?
- 8 - Carinha
- 9 - Por quê?
- 10 - Gostar da professora
- 11 - Por quê?
- 12 - Fazer o que não quer e porquê
- 13 - Acha ela brava?
- 14 - Como a provoca?
- 15 - Por quê?
- 16 - Tem medo dela?
- 17 - Por quê?
- 18 - Quando tem medo?
- 19 - Quando tem raiva?

Essa forma de análise e leitura dos dados foi demonstrada em termos de tabelas, constando assim, de acordo com cada momento de entrevista, a sub-divisão assinalada, contendo, em cada uma delas, as questões desdobradas referentes e as respostas das crianças de acordo com sua renomeação, já que seus nomes originais não foram preservados a fim de evitar identificações, sendo substituídos por referências tais como Cç m1, correspondendo o "m" a sexo masculino e o 1 à ordem que a criança pertenceu no momento em que foi chamada para o primeiro momento de coleta de dados, conforme explicado anteriormente.

Este formato de análise foi utilizado nas três entrevistas realizadas, e comportou toda a coleta de dados, ou seja, à medida que o tempo passava e

retomávamos as mesmas questões, com o acréscimo de apenas uma situação descrita a seguir, as respostas das crianças se mantinham condizentes com a situação proposta, não apresentando alterações relevantes no momento da coleta e nem quando da aplicação da forma de análise de dados escolhida.

A opção por compor os cartões ilustrados com figuras de animais ao invés de figuras humanas ocorreu pela necessidade de manutenção da abordagem do trabalho anterior, já que esta proposta contempla uma ampliação desse estudo, dos dados ventilados a partir desta primeira pesquisa. Esta foi a conduta adotada neste primeiro trabalho, tendo esta escolha ajudado a manter a coerência na interpretação do apurado. Assim, temos em Scarin (2003)

O motivo da mudança foi a já constatada maior facilidade de identificação da criança pequena com animais do que com figuras humanas, descritos por Bellack [...]. (SCARIN, 2003, p. 34)

Em um 2º momento da coleta de dados, tivemos novamente a realização das entrevistas clínicas, agora em novembro de 2005, estando as crianças ainda cursando o Jardim II. Neste 2º momento, o procedimento de coleta de dados foi praticamente o mesmo, contando com uma alteração: por se tratar de uma proposta de trabalho envolvendo a lida com emoções vigentes e emergentes, acrescentamos uma outra folha de papel sulfite contendo seis expressões faciais, seguindo o procedimento descrito por Mac Donald, Kirkpatrick e Sullivan (1996). As seis expressões faciais, alvo das pesquisas, indicam discriminadamente alegria, tristeza, raiva, medo, surpresa e desgosto. A função deste tipo de abordagem junto ao procedimento da entrevista clínica foi o de possibilitar o corroborar, da parte da criança, as percepções quando da escuta da estória, confirmando-as com base no que ela

percebe e no que ela vê, no que está fora dela. A folha contendo carinhas expressando emoções (ANEXO B) foi montada com base total no texto citado acima, tendo sido mesmo recortadas e coladas separadamente a fim de evitar interpretações dúbias caso fossem reproduzidas. A folha foi apresentada concomitantemente à aplicação do questionário, em referência às questões que abordam o sentimento da criança em relação ao recebimento de uma ordem. As expressões ajudaram as crianças a identificarem, total ou parcialmente, o que sentiam neste momento, já que foram solicitadas a expressarem este sentimento pela identificação da carinha correspondente.

O uso deste tipo de instrumento tem-se mostrado cada vez mais presente em pesquisas recentes. Temos, enquanto levantamento da qualidade deste tipo abordagem, o descrito por Mac Donald, Kirkpatrick e Sullivan (1996)

A interpretação de expressões faciais por crianças, especialmente crianças novas, podem revelar sentimentos e entendimentos que em clínica ou pesquisa talvez não se conseguisse obter verbalmente. Crianças muito novas têm dificuldades e inabilidades em interpretar mensagens verbais ou transmitir o entendimento dessas mensagens. Assim, elas podem interpretar corretamente através da apresentação de expressões faciais que traduzam emoções (MAC DONALD, KIRKPATRICK e SULLIVAN, 1996, p.375)

E também

Crianças em idade pré-escolar confiam em expressões faciais para interpretações de emoções. Para entender a classificação das emoções, as crianças teriam que confiar na palavra apenas. Quando o contexto estória é adicionado, a criança confia em sua própria interpretação da estória tanto quanto na classificação da emoção (MAC DONALD, KIRKPATRICK e SULLIVAN, 1996, p.385).

Entendemos a necessidade maior de pontuação dos aspectos concernentes ao desenrolar da percepção da criança em relação ao assunto desenvolvido no momento da entrevista. Compreendemos e tentamos

esclarecer a complexidade da interação dos elementos envolvidos, tanto em termos do que vai acontecendo, de fato, quando a professora solicita ou ordena algo aos alunos, tanto quanto à proposta feita às crianças quando da entrevista na tentativa de resgate e de re-estabelecimento de condições que a mesma proposta contempla. Sabemos que, neste contexto, está implícita a permanente formação da subjetividade, sustentada pelo também estabelecimento de papéis e vigência de sentimentos de ambas as partes. Conforme Reys (2004)

O sentido subjetivo delimita a especificidade do psíquico em todas as atividades ou processos humanos, portanto é uma condição nova, desconsiderada durante muito tempo, à qual é preciso dar atenção na produção de todas as experiências humanas. Por isso, não há nenhuma contradição quando falamos de espaços diferentes de subjetividade para designar os espaços em que esta é produzida, pois a subjetividade se produz de forma simultânea em todos os espaços da vida social do homem. Isso faz com que o sujeito, subjetivamente, constituído ao longo de sua história, desenvolva processos de subjetivação em cada uma de suas atividades atuais e que os sentidos subjetivos produzidos em cada uma dessas atividades constituam subjetivamente as outras, em um processo permanente de integração, organização e mudança que tem de ser captado em seu caráter processual (REYS, 2004, p.127).

Buscamos, através desse recorte metodológico, a revalidação desses aspectos, componentes e compostos pelo processo de intersubjetivação. A criança, como o adulto, é um eterno aprendiz de si mesmo.

Em um 3º momento da coleta de dados, desta vez em maio de 2006, as entrevistas clínicas foram notoriamente repetidas, utilizando-se novamente todo o instrumental aproveitado em novembro de 2005. Desta vez, as crianças cursavam o Pré, tendo como professora, S. A colaboração, como nos momentos anteriores, foi total. A repetição, tanto da estória quanto das ilustrações das carinhas, não trouxe familiaridade às crianças, que encontraram dificuldades em âmbitos diferentes nos 3 momentos das

entrevistas, conforme observamos ao classificarmos e contabilizarmos os dados coletados. Foi realizada também uma entrevista com cada professora, na qual abordamos a questão do respeito diretamente ligado à vida de cada uma delas. As entrevistas com as professoras M e L foram realizadas em 24/05/2005, e com a professora S, em 01/06/2006, e as questões, idênticas, versaram sobre reflexões acerca do respeito na vida de cada uma.

Os momentos de observação, transcorridos durante esses 3 anos de acompanhamento, contemplaram poucos momentos de choque. A classe com a professora M (Jardim I) se comportava de maneira tranqüila, realizando as tarefas, com poucos e esporádicos momentos de atrito. Já com a professora L, observamos algumas resistências provenientes de determinados alunos, emergentes em momentos em que esses alunos ameaçavam a professora de, por exemplo, saírem da escola. Trabalhavam, rendiam, mas às vezes a tensão dominava o ambiente, saliente tanto no comportamento da professora quanto no dos alunos. Ao início do ano, esta condição era tangível. À medida que a sala adaptou-se à professora e seu ritmo, os momentos de tensão foram diminuindo em freqüência.

Com a professora S, as crianças rendiam, trabalhavam e sempre se reportavam a ela quando queriam algo, respeitosamente, pois assim ela os orientou a proceder. Embora vivessem momentos de tensão, não freqüentes mas existentes, a convivência mostrou-se positiva e construtiva, já que o rendimento dos alunos sempre atestou esta condição. A professora S se mostrou mais firme, exigente, sem usar recursos ocasionalmente utilizados pela professora L como, por exemplo, gritos.

A coleta de dados levou três anos para ser concluída, sendo a presente pesquisa caracterizada também como pesquisa longitudinal, já que nossa

preocupação foi a de que, atentos para os acontecimentos na escola, para sua rotina, pudéssemos aglutinar temporalidade, continuidade e intencionalidade, elucidando aspectos importantes do desenvolvimento moral humano a fim de aprofundar as questões, também de caráter moral (embora não fielmente presa a este aspecto, não somente fruto desse ventre) referentes à vigência do respeito. Conforme BORGES (1994, p.47): "Em vez de buscar causas e efeitos, é preciso considerar a sincronicidade dos fenômenos e suas diversas possibilidades de realização."

A frequência de nossa permanência na escola era de no mínimo uma e no máximo duas vezes por semana, no período vespertino. Não foi utilizado o diário enquanto recurso na coleta dos dados, já que a proposta era a de estarmos presentes, interagindo com as crianças, professoras, funcionários, coordenadora, a fim de entrarmos nas situações estabelecidas e podermos captar em que condições o respeito acontecia ou não, estando então presentes. De acordo com o observado e experienciado, a falta de respeito aconteceu, em grande maior monta, vinda da parte dos adultos, notadamente professoras, do que exatamente da parte das crianças, as quais se esforçaram bastante, de acordo com o que pudemos verificar e vivenciar na rotina desta escola municipal, por fazerem o que lhes era solicitado, ficando visivelmente satisfeitos ao atingirem o objetivo tanto quanto por serem bem tratados.

Enquanto análise dos dados, procedemos primeiramente a transcrição das três entrevistas realizadas (APÊNDICES E,F,G), especificando suas datas e as crianças envolvidas. Em seguida, fizemos a categorização da fala dos entrevistados (APÊNDICE H), entrevista por entrevista, a partir das questões propostas, o que abriu precedentes para que os desdobramentos das questões originais se fizessem necessários. A categorização, então, foi realizada

segundo os dados coletados nas três entrevistas, a partir do questionário previamente elaborado e dos desdobramentos necessários à plena compreensão do diálogo desenvolvido através das entrevistas, haja vista tratarem-se de entrevistas semi-abertas.

A partir da compilação feita, os dados depurados tiveram tratamento estatístico (APÊNDICE I), ou seja, foram percentualizados, a fim de possibilitar a leitura necessária. Ainda com fins de facilitação, cada grupo de dados levantados junto às três entrevistas foi exposto em forma de tabela e histograma, concluindo a demonstração do que foi coletado com a utilização do instrumento bem como a depuração do sentido do transmitido durante o processo de coleta de dados como um todo.

4. O universo infantil e a presença da heteronomia moral nas relações escolares

Uma vez realizadas as entrevistas e categorizada a fala das crianças conforme Manzini (2001), foi possível compilar os dados coletados e apresentá-los com auxílios de tabelas e gráficos. Temos então os resultados obtidos, que desvelam características do desenvolvimento sócio-moral infantil cooptadas pela condição ligada à coleta de dados, que foi realizada durante três anos, como apresentamos na descrição da metodologia adotada.

Analisando os resultados, podemos observar as relações dos alunos entrevistados com as professoras, na seqüência da abordagem descrita. Procederemos a análise conforme a apresentação das entrevistas de acordo com a seqüência dos questionários (APÊNDICE B), ou seja, comentando as questões em sua evolução, entrevista por entrevista, em termos de seus dados já transformados em porcentagens. A análise das três entrevistas foi realizada e, a fim de facilitarmos o entendimento da leitura dos dados, dividida em três momentos, por conta do aparecimento das categorias depuradas da fala das crianças: Introdução (questões de 1 a 5), Sentimentos (questões de 6 a 12) e Medo e raiva (questões de 13 a 19). A numeração no questionário (questões de 1 a 7) não corresponde ao indicado devido ao motivo já alegado: o desdobramento que se fez necessário para maior clareza na análise dos dados.

4.1 Questões introdutórias

A **primeira questão** da entrevista consistiu em saber se a criança achava certa ou errada a atitude do ursinho que não obedeceu a professora. Nas três entrevistas tivemos total absoluto de respostas dizendo estar errada a atitude de desobedecer a professora, ou seja, a criança tem noção permanente do que vem a ser desobedecer.

No segundo momento, ou seja, na **questão 2**, a abordagem versou sobre o por quê de estar errada a atitude do ursinho. Na primeira entrevista, o maior índice esteve vinculado à resposta "manteve a bagunça" (30%), ou seja, permaneceu algo que não deveria permanecer (a bagunça), pela ótica das crianças, seguido de respostas tais como "é desobediência" (25%), "deve obedecer" (15%) e "outros" (30%). Na segunda entrevista, prevaleceu a resposta "tem que obedecer" (25%), seguida de "irrita a professora" e "deixa tudo arrumado", ambas com 20% de aparecimento, bem como "outros" com 35%. Na terceira entrevista, pudemos compilar o índice de 68% para "tem que obedecer", seguido de "irrita a professora" com 26%. Conforme é possível constatar, há uma conscientização progressiva da parte da criança no sentido de perceber a necessidade da aplicação da regra "obedecer", a princípio sentida e experienciada como advinda exclusivamente da ação e/ou do pedido adulto, como podemos comprovar no terceiro momento de entrevistas, pela respostas da criança denominada 12f, quando esta tenta diferenciar mandar de pedir, ainda que de forma extremamente afetiva (transcrição da 3ª entrevista, apêndice H). Os dados compilados podem ser visualizados na tabela 1 e na figura 1. Optamos por esta apresentação dupla, por

entendermos que cada uma das formas (tabela e figura) evidenciam melhor um aspecto das informações.

Tabela 1 – Frequência e percentagem das categorias da questão 2, “Por quê?”, nas três entrevistas

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Manteve a bagunça	6	30	0	0	0	0
Desobediência	5	25	0	0	0	0
Outras	6	30	7	35	1	6
Tem que obedecer	3	15	5	25	13	68
Irrita professora	0	0	4	20	5	26
Deixa tudo arrumado	0	0	4	20	0	0

Conforme podemos constatar, houve um número maior de respostas, na entrevista 1, referentes às categorias “manteve a bagunça”, “outras” e “desobediência”. Na entrevista 2, “outras” se manteve com alta frequência de respostas e “tem que obedecer” emergiu, mantendo o maior índice de respostas na entrevista 3, seguido, então, de “irrita a professora” (Figura 1).

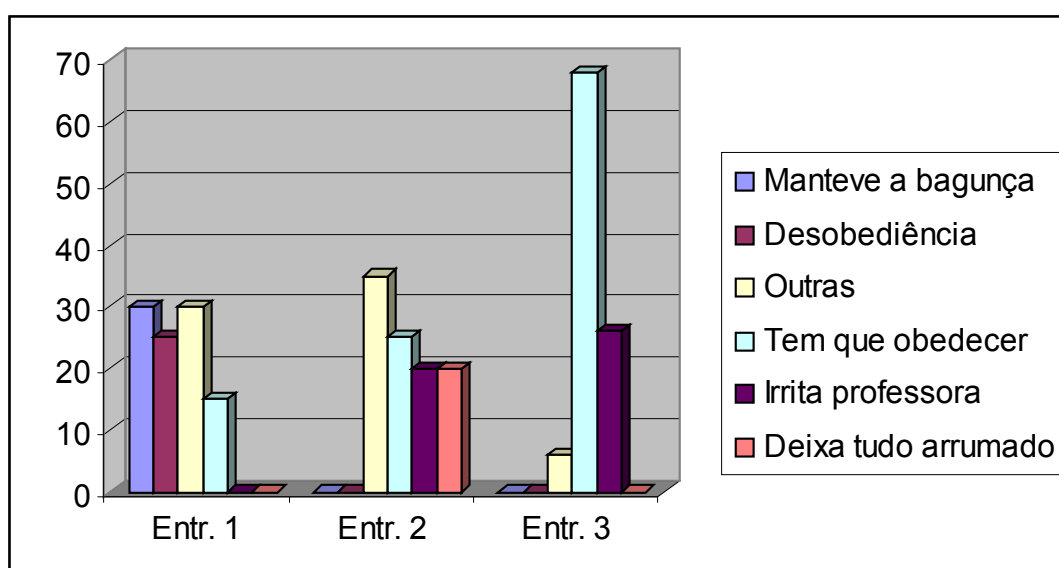


Figura 1 – Porcentagem das categorias da questão 2 por entrevista

Essa conscientização se faz notar claramente, segundo as respostas obtidas e a ênfase dada às mesmas no momento da emissão das respostas. Procedemos também uma investigação acerca da frequência de respostas abordadas do ponto de vista do gênero, a fim de estabelecermos correlações. Conforme podemos constatar, a frequência de respostas não difere substancialmente de meninas para meninos, talvez apenas aparecendo em termos de uma levíssima maior precisão nas respostas da parte delas em relação a um leve titubear para encontrar respostas da parte deles.

Na **terceira questão**, indagamos acerca da permanência da ordem, ou seja, quanto tempo a ordem se sustenta enquanto ordem para a criança. Devido às categorias que apareceram ao procedermos a categorização da fala, a questão foi dividida nos subitens de acordo com o desdobramento descrito no Capítulo Procedimentos Metodológicos: Por que ele fez bagunça? (questão 3), Duração da ordem 1 (questão 4) e Duração da ordem 2 (questão 5). Na **questão 3**, tivemos na primeira entrevista uma grande quantidade da resposta "não sei": 50%, seguido da resposta "tem que obedecer" (35%) . Na segunda entrevista, encontramos 80% de "não sei", seguido de "humor da professora se altera" e "outros", ambos com 10%. Na terceira entrevista, "não respondeu" encampou o total: 100% das respostas dadas.

Tabela 2 – Frequência e porcentagem das categorias da Questão 3, "Por que ele fez bagunça?" nas três entrevistas

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Não respondeu	10	50	16	80	19	100
Tem que obedecer	7	35	0	0	0	0
Outros	3	15	2	10	0	0
Humor da prof se altera	0	0	2	10	0	0

Temos aqui, na entrevista 1, uma freqüência alta de respostas referentes à categoria “não respondeu”, seguida de “tem que obedecer”. Nas entrevistas 2 e 3, a freqüência de respostas para “não respondeu” foi ainda maior, tornando as outras freqüências dados praticamente irrelevantes (Tabela 2 e Figura 2).

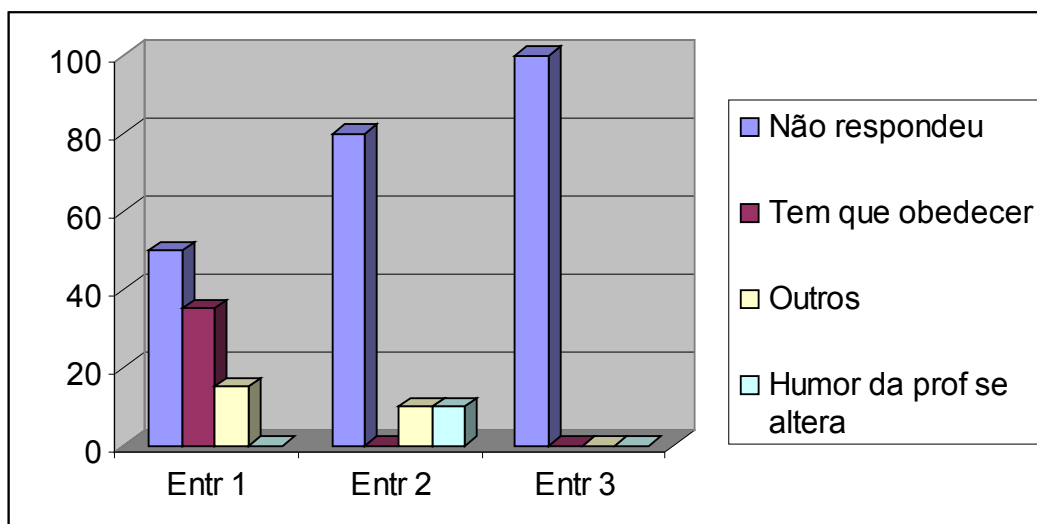


Figura 2 – Porcentagem das categorias da questão 2 por entrevista

Podemos constatar a dificuldade das crianças frente à situação de explicar por que a obediência não existe em circunstâncias específicas. Quando mais velhos, a explicação se tornou mais dificultosa ainda.

No tocante às questões de gênero, sem grandes diferenciações nas respostas meninos-meninas, como podemos observar nos resultados apresentados (Tabela 3).

Tabela 3 – Porcentagem das respostas de acordo com gênero

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Não respondeu	25	25	40	40	52	47
Tem que obedecer	20	15	0,0	0,0	0,0	0,0
Outros	5	10	5	5	0,0	0,0
Humor da prof. se altera	0,0	0,0	5	5	0,0	0,0

A **questão 4** abordou diretamente a permanência da ordem ao questionar se a ordem dada valeria para amanhã. Na primeira entrevista, tivemos 65% de respostas para "vale", seguido de "sempre" com 20%. Na segunda, compilamos "vale para amanhã" (30%), "a ordem não vale" (20%), "tem que arrumar" (15%), "não vale para amanhã" (15%) e "outros" (20%). Na terceira entrevista, obtivemos "vale para amanhã" (89%) e também "não vale para amanhã" (10%) (Tabela 4).

Considerando-se a frequência de respostas entrevista por entrevista, observamos na entrevista 1 uma considerável maior frequência de respostas para a categoria "vale", seguida por "sempre". Na entrevista 2, obtivemos maior frequência para a categoria "vale para amanhã", seguida de "outros" e "a ordem não vale". Já na entrevista 3, observamos altos índices de frequência referentes à categoria "vale para amanhã" (Tabela 4 e Figura 3).

Tabela 4 – Frequência e porcentagem das categorias da questão 4, "Duração da ordem 1" nas três entrevistas

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Vale	13	65	0	0	0	0
Sempre	4	20	0	0	0	0
Outros	3	15	4	20	0	0
Vale para amanhã	0	0	6	30	17	89
A ordem não vale	0	0	4	20	0	0
Tem que arrumar	0	0	3	15	0	0
Não vale para amanhã	0	0	3	15	2	11

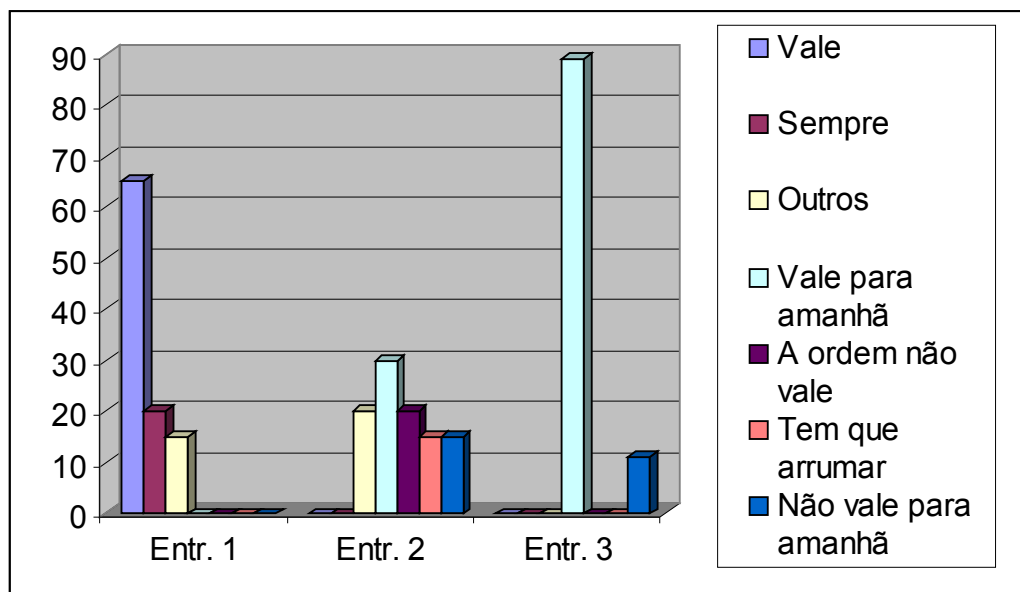


Figura 3 – Porcentagem das categorias da questão 4 por entrevista

Tabela 5 – Porcentagem das respostas de acordo com o gênero

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Vale	35	20	0,0	0,0	0,0	0,0
Sempre	10	10	0,0	0,0	0,0	0,0
Outros	5	10	10	10	0,0	0,0
Vale para amanhã	0,0	0,0	15	15	47	42
A ordem não vale	0,0	0,0	10	10	0,0	0,0
Tem que arrumar	0,0	0,0	10	5	0,0	0,0
Não vale para amanhã	0,0	0,0	5	10	5	5

Aqui também não encontramos dados significativos acerca do gênero em termos de diferenciais em respostas (Tabela 5).

Na **quinta questão**, ainda sobre a permanência da ordem, o foco foi a possível duração desta em um tempo maior: uma semana. Na primeira entrevista, obtivemos as categorias “vale” (60%), “sempre” (10%), “não vale” (10%), “não respondeu” (10%) e “outros” (10%). Já na segunda, compilamos “vale” (55%) e “não vale” (40%). Na terceira entrevista, “vale para a semana

que vem” apareceu com 74%, seguido de “não vale para a semana que vem” (16%) (Tabela 6 e 7)

Tabela 6 – Frequência e porcentagem da questão 5, “Duração da ordem 2” nas três entrevistas

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Vale	12	60	11	55	0	0
Sempre	2	10	0	0	0	0
Não vale	2	10	8	40	0	0
Não respondeu	2	10	0	0	0	0
Outros	2	10	1	5	2	10
Vale para a semana que vem	0	0	0	0	14	74
Não vale para semana que vem	0	0	0	0	3	16

Em termos de frequência de respostas entrevista por entrevista, observamos, na entrevista 1, uma frequência alta de respostas para a categoria “vale”, o que se repetiu na entrevista 2, aqui seguida da categoria “não vale”. Na entrevista 3, alta frequência de respostas referente à categoria “vale para a semana que vem” (Figura 4).

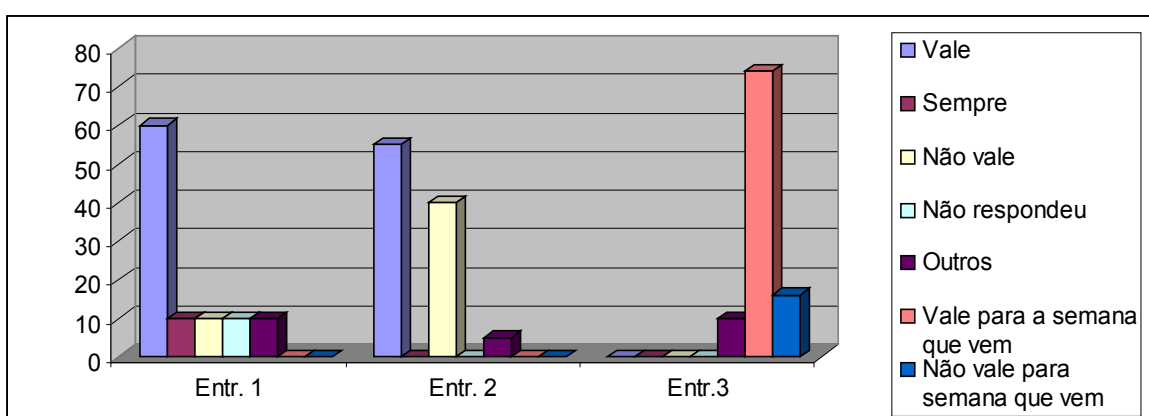


Figura 4 – Porcentagem das categorias da questão 5 por entrevista

Tabela 7 – Porcentagem das respostas de acordo com o gênero

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Vale	30	30	30	25	0	0
Sempre	5	5	0	0	0	0
Não vale	5	5	20	20	0	0
Não respondeu	5	5	0	0	0	0
Outros	5	5	0	5	10	5
Vale para semana que vem	0	0	0	0	36	36
Não vale para semana que vem	0	0	0	0	5	10

Conforme podemos constatar, a criança tem noção da permanência da ordem. O que existe é uma dificuldade para explicar verbalmente o fenômeno desta manutenção, ou permanência. Aqui, encontra-se presente a continuidade no agir, consagrado pela respostas afirmativas às nossas perguntas, ocorrido tanto pela atitude da professora que reitera quanto da criança que a ouve e faz, na medida do possível. O primeiro momento na divisão realizada para análise dos dados, ou seja, a Introdução, encerrou-se aqui, também com mais uma abordagem em termos de gênero que não assinalou variações significativas (Tabela 7).

4.2 Sentimentos

O segundo momento, Sentimentos, teve início com a **questão 6**, correspondente à **questão 4** do questionário aplicado no primeiro momento de entrevistas, segundo o explanado no Capítulo Procedimentos Metodológicos. Esta questão está indicada como **6a e 6b** devido ao acréscimo de uma forma de abordar a criança para apurar a coleta de dados que foi

introduzida no segundo momento de entrevistas, ou seja, nas segunda e terceira entrevistas, ocorridas em maio de 2006, conforme o descrito no capítulo sobre a metodologia utilizada, e mantida no terceiro momento, haja vista novembro de 2006. A forma de abordagem introduzida constou de uma folha contendo desenhos de expressões faciais expressando diferentes sentimentos, tais como alegria, tristeza, medo, raiva, desgosto e surpresa (ANEXO B).

Enquanto dados compilados, podemos ver que na **questão 6a**, na primeira entrevista, respondendo à questão 4, "Quando você ouve o pedido da professora, o que ele desperta em você?", obtivemos categorias como "sem resposta" (35%), "faço" (25%), "não sei" (25%). Na segunda entrevista, temos então "sem resposta" (75%) e "gosto de obedecer" (15%). Na terceira entrevista, as categorias surgidas foram "quero fazer" (26%), "sem resposta" (26%) e "outros" (38%). Não podemos deixar de assinalar, na vigência da falta de respostas, a dificuldade em comunicar o que se passa em termos do questionado (Tabela 8 e Figura 5).

Tabela 8 – Freqüência e porcentagem das categorias da questão 6a, "Quando você ouve o pedido da professora, o que ele desperta em você?" nas três entrevistas

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sem resposta	7	35	15	75	5	26
Faço	5	25	0	0	0	0
Não sei	5	25	0	0	0	0
Outros	3	15	2	10	7	38
Gosto de obedecer	0	0	3	15	0	0
Quero fazer	0	0	0	0	5	26
Tenho que obedecer	0	0	0	0	2	10

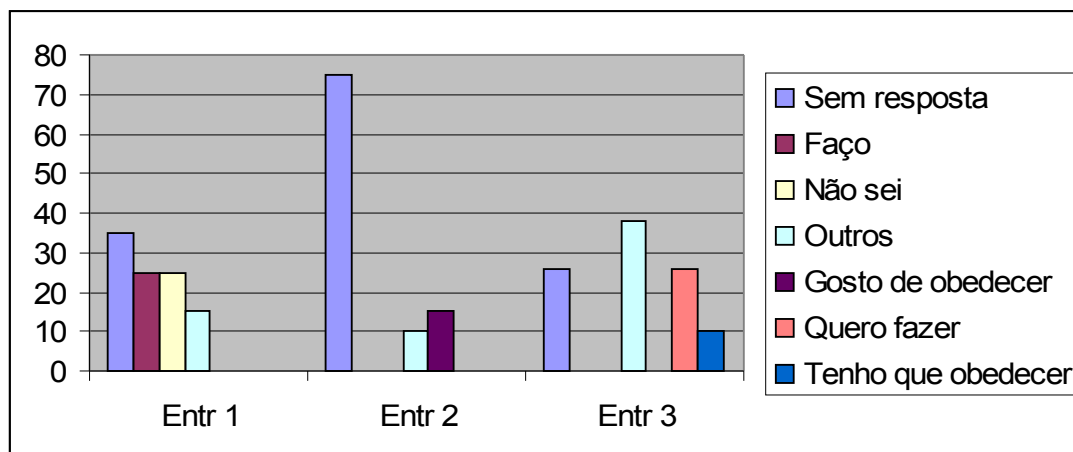


Figura 5 – Porcentagem das categorias da questão 6a por entrevista

Na **questão 6b**, a análise é iniciada na segunda entrevista, onde encontramos um maior número de escolhas para a expressão facial "alegria" (70%), seguida de "tristeza" (15%) e de "outros" (15%). Na terceira entrevista, compilamos "alegria" (42%), "medo" (21%), "raiva" (10,5%), "surpresa" (10,5%) e "outros" (16%) (Tabela 9).

Tabela 9 – Frequência e porcentagem das categorias da questão 6b, "Qual dessas carinhas você acha que você faz quando ouve o pedido?" nas três entrevistas

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Alegria	0	0	14	70	8	42
Tristeza	0	0	3	15	0	0
Outros	0	0	3	15	3	16
Medo	0	0	0	0	4	21
Raiva	0	0	0	0	2	10,5
Surpresa	0	0	0	0	2	10,5

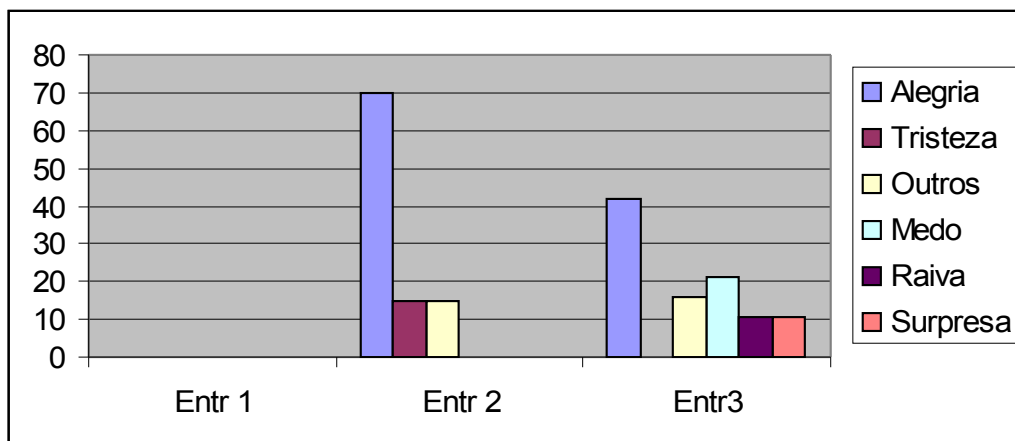


Figura 6 – Porcentagem das categorias da questão 6b por entrevista

No primeiro momento em que este recurso foi utilizado, as crianças apontaram notadamente para a expressão de alegria, o que não ocorreu no segundo momento, onde a indicação das expressões estão diluídas, ainda assim prevalecendo a alegria. Este sentimento é **atribuído** à professora, não necessariamente reconhecido enquanto comportamento, demonstração ou mesmo representação de afetividade.

O reconhecimento do sentimento indicado pela criança veio necessariamente acompanhado de comportamento de retraimento e expressão facial entristecida, o que não ocorreu quando a alegria foi indicada.

A questão seguinte, **a de número 7**, também desdobramento da questão 4 do instrumento utilizado originariamente na coleta de dados, conforme indicado em Procedimentos Metodológicos, tratou do porquê da resposta à pergunta 6a. Obtivemos, assim, na primeira entrevista, “não respondeu” (70%) e “faço” (25%). Na segunda entrevista, compilamos as categorias “gosto de obedecer” (30%), “porque sim” (15%) e “outros” (45%). Na terceira entrevista, aparece “porque eu gosto” com 21% e “porque sim” e “cara de assustado”, ambas com 16%. É possível constatar, mais uma vez, a

dificuldade da criança em compreender o próprio sentimento vigente. Ela vê e identifica o sentimento do outro, mas o seu lhe foge à compreensão e identificação. A continuidade necessária à identificação, pelo que nos indicam os dados apurados, é sempre dificultosa no tocante à percepção dos sentimentos em relação à construção da noção do que venha a ser do âmbito da moral (Tabela 10 e Figura 7)

Tabela 10 – Frequência e porcentagem das categorias da questão 7, “Por quê?” nas três entrevistas

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Não respondeu	14	70	0	0	2	10,5
Faço	5	25	0	0	0	0
Outros	1	5	9	45	5	26
Gosto de obedecer	0	0	6	30	0	0
Por que sim	0	0	3	15	3	16
Eu não sei	0	0	2	10	2	10,5
Porque eu gosto	0	0	0	0	4	21
Cara de assustado	0	0	0	0	3	16

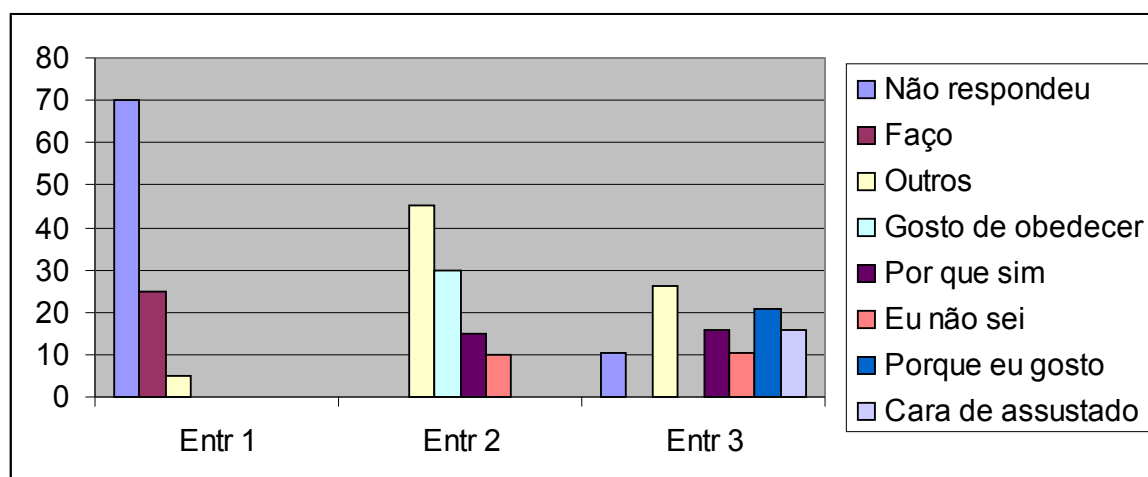


Figura 7 – Porcentagem das categorias da questão 7 por entrevista

A **questão 8**, a qual corresponde à questão 5 do questionário referente ao utilizado quando da primeira entrevista, seguindo o assinalado no Capítulo Procedimentos Metodológicos, abordou o momento da coleta de dados em que foram exibidas as expressões faciais ou carinhas demonstrando variações do aborrecimento à alegria (APÊNDICE A). Na primeira entrevista, as carinhas foram exibidas às crianças entrevistadas e obtivemos maior número de escolhas pela carinha 5 (60%), seguida da carinha 3 (15%), e também a carinha 2 (10%). “Outros” figurou com 15%. Na segunda entrevista, compilamos carinha 5 (40%), carinha 4 (30%), carinha 3 (20%) e “outros” (10%). E na terceira entrevista, os dados apontam carinha 5 (52,5%), carinha 4 (21%), carinha 3 (10,5%) e “outros” (16%) (Tabela 11 e Figura 8).

Tabela 11 – Frequência e porcentagem das categorias da questão 8, “Qual dessas carinhas você daria para sua professora quando ela pede algo?” nas entrevistas

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Carinha 5	12	63	8	40	10	52,5
Carinha 4	0	0	6	30	4	21
Carinha 3	3	16	4	20	2	10,5
Carinha 2	2	10,5	0	0	0	0
Outros	0	0	2	10	3	16

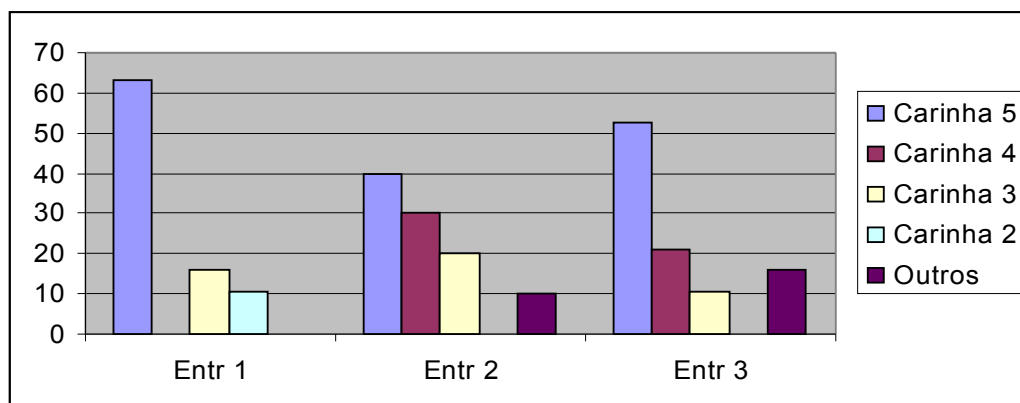


Figura 8 – Porcentagem das categorias da questão 8 por entrevista

Mais uma vez, observamos o predomínio da “alegria” no formato da carinha alegre, expressando um amplo sorriso. A seguir, o sorriso menos amplo.

Na seqüência, **a questão 9** (a qual também corresponde à questão 5 do primeiro questionário utilizado como instrumento de coleta de dados, segundo Procedimentos Metodológicos) contemplou o questionamento acerca do por quê da escolha da carinha pela criança entrevistada. Na primeira entrevista, obtivemos respostas tais como “porque ela é assim” (20%), “porque eu gosto” (15%), “fica assim quando grita” (15%), “não sei” (15%), “outros” (35%). Na segunda entrevista, compilamos “porque sim” (30%), “porque é legal” (20%), “outros” (50%). Na terceira entrevista, surgiram respostas como “porque ela é legal” (16%), “porque sim” (16%), “a professora sorri” (10,5%), “porque eu gosto dela” (10,5%), “porque eu gosto de fazer” (10,5%), “outros” (36,5%). Podemos perceber aqui também o caminhar da criança no sentido de misturar a percepção física do outro com seu sentir, ou com a impressão afetiva que o outro lhe produz.

Nas entrevistas 1 e 2, ouve uma dificuldade em identificar o que é da professora (características pessoais) do que é percepção, ou mesmo preferência, da criança. Na entrevista 3, “porque ela é legal” empatou com “porque sim” (16%), denotando alguma atenção para algo que talvez pudesse passar pelo âmbito moral, mas cujo caminho cruzou necessariamente questões afetivas. A dificuldade no identificar o que é de um e o que é do outro, quando questões em pauta passam pelo âmbito da moral, é notável (Tabela 12 e Figura 9)

Tabela 12 – Frequência e porcentagem das categorias da questão 9, “Por quê?”, nas três entrevistas

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Porque ela é assim	4	20	0	0	0	0
Por que eu gosto	3	15	0	0	2	10,5
Fica assim quando grita	3	15	0	0	0	0
Não sei	3	15	0	0	0	0
Outros	7	35	10	50	7	36,5
Porque sim	0	0	6	30	3	16
Porque é legal	0	0	4	20	3	16
A professora sorri	0	0	0	0	2	10,5
Porque eu gosto de fazer	0	0	0	0	2	10,5

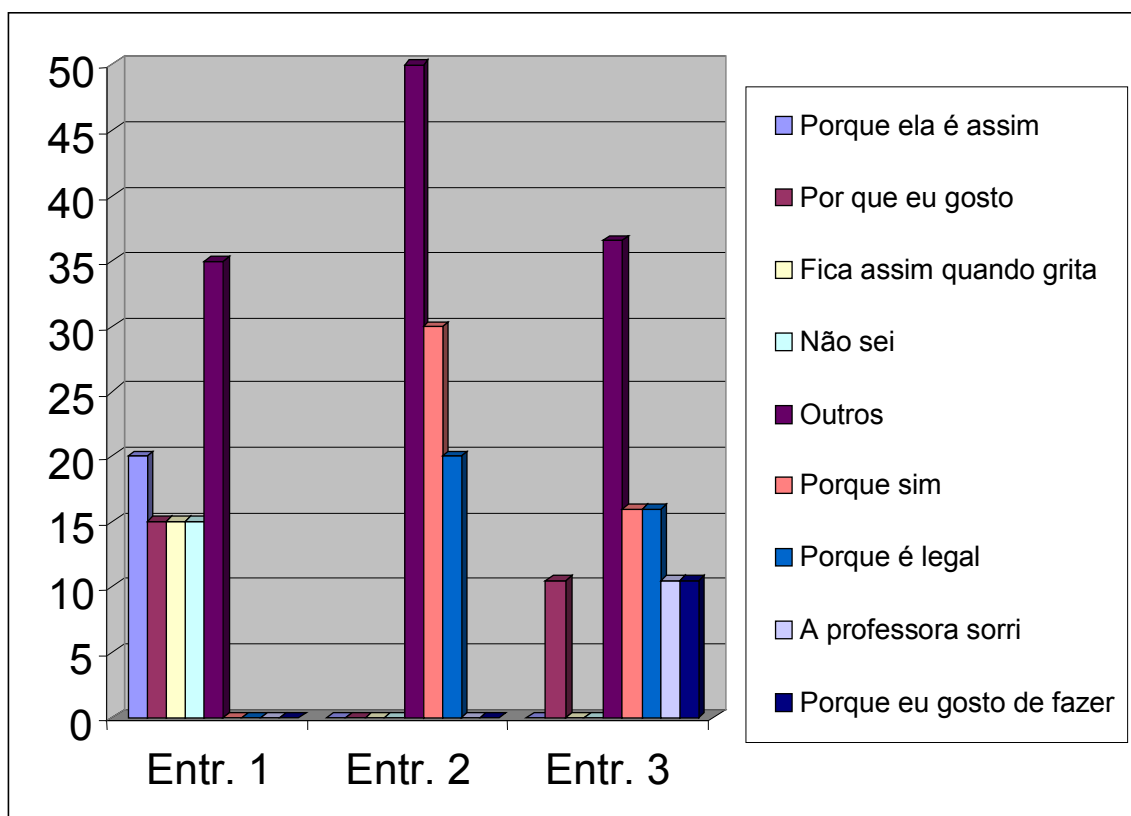


Figura 9 – Porcentagem das categorias da questão 9 por entrevista

A **questão 10** (correspondente, em termos do desdobramento realizado e descrito em Procedimentos metodológicos, à questão 5) aborda o

sentimento de maneira direta, já que questiona se a professora é objeto de amor ou não: Você gosta da sua professora? Tivemos, na primeira entrevista, 90% para "gosto" e 10% para "mais ou menos". Na segunda entrevista, compilamos 90% para "gosto" e 10% para "outros". Na terceira entrevista, obtivemos 95% para "gosto" e 5% para "aceno afirmativo de cabeça" (Tabela 13)

Tabela 13 – Frequência e porcentagem das categorias da questão 10, "Você gosta da sua professora?" nas três entrevistas

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Gosto	18	90	18	90	18	95
Mais ou menos	2	10	0	0	0	0
Outros	0	0	2	10	0	0
Aceno afirmativo de cabeça	0	0	0	0	1	5

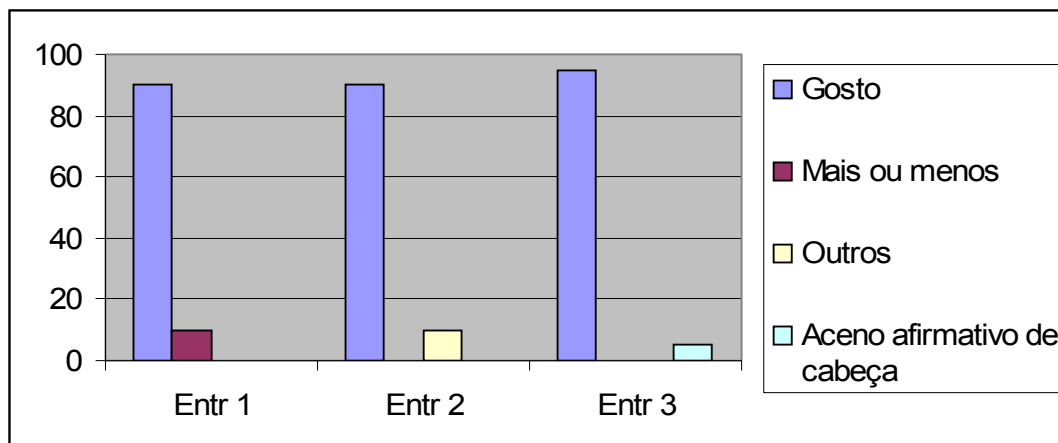


Figura 10 – Porcentagem das categorias da questão 10 por entrevista

Pelo que apontam os resultados, quando a questão é claramente afetiva, a facilidade no reconhecimento é palpável. Um outro aspecto a ser salientado é o da vigência do gostar das crianças em relação à professora, nos três momentos de entrevistas: apesar dos outros sentimentos, o gostar predomina incontestavelmente.

Na **questão 11**, entra em cena o porquê deste gostar. As respostas apareceram na primeira entrevista, resultado do seguinte compilamento: "sem resposta" (65%) e "outros" (35%). Nas duas entrevistas seguintes, não houve respostas.

A **questão 12** seguiu o mesmo formato: respostas na primeira entrevista para o desdobramento fazer o que não quer e por quê. Obtivemos, assim, "não respondeu" (70%), "faço o que eu quero" (15%), e "outros" (15%). Nas outras duas entrevistas essas categorias não apareceram, não houve esse contorno.

Tanto a questão 11 quanto a questão 12 correspondem, assinalando novamente o desdobramento realizado para fins de análise, conforme Procedimentos Metodológicos, à questão 5 do questionário utilizado originariamente.

A dificuldade em explicar o que se passa em termos do sentir mais uma vez se torna presente. A ambigüidade toma conta pela vigência da ambivalência e as respostas não vêm. Aqui, a sinalização foi impossibilitada, já que as questões versaram mesmo sobre aspectos pessoais de cada criança; assim, mesmo a atribuição não apareceu.

Algumas respostas apontando na direção discutida vieram, em termos desse sentir, manifestas como sofrimento físico, nos três momentos de entrevistas: no 1º momento (APÊNDICE E), a criança denominada 4m afirmou ter dor de cabeça (entre os olhos) quando a professora grita ("Quando ela grita, dói bem aqui"), bem como a criança 8m, no mesmo momento de entrevistas, afirmou sentir dores nas costas quando a professora manda fazer algo ("Eu sinto que está doendo minhas costas"). A criança 12f, no mesmo momento, relata assustar-se com os gritos da professora ("Eu assusto quando

ela grita com os outros”), e a criança 13f, na seqüência, nos conta que sente o coração batendo forte quando a professora lhe pede algo que ela não queira fazer (“Sinto o coração batendo forte”). A criança 18f, ainda no mesmo momento de entrevistas, afirma sentir dores no peito quando a mesma professora lhe manda fazer algo que também não queira (“Eu sinto que to com dor no peito”) (APÊNDICE E).

No 2º momento de entrevistas (APÊNDICE F), pudemos compilar dados tais como afirmações das crianças no tocante a sofrimento físico quando, por exemplo, a criança 10f relata que a professora, quando fica brava, fica “com o cabelo desarrumado”, e que, assim, a professora “quase a derruba” quando vem com muita raiva, deixando-a “mal” (“É muita pressão, ela vem e me derruba”). Afirma ainda que a professora é “terrível”. Não confirma, à guisa de reconhecimento, sentir e perceber tudo isso por raiva da sua parte (criança). Ainda nesse 2º momento, a criança 8m afirma sentir medo dos gritos da professora (“Ela grita e me dá medo”), e a criança 1m nos conta que sente medo da professora quando ela fica brava com os alunos (“Tenho medo quando ela fica brava com nós”) (APÊNDICE F).

No 3º momento de entrevistas (APÊNDICE G), compilamos respostas, ainda referentes ao sofrimento físico, como as da criança 13f, que afirma ficar “gelada” quando a professora a manda fazer algo (“O meu corpo fica gelado”). Podemos constatar que, na impossibilidade de viver a raiva pelo medo de expressá-la e, assim, dar-lhe um lugar, ela é transformada potencialmente em medo, a fim de possibilitar à criança lidar com o sentimento. A potencialização, aqui, fica expressa pelo sofrimento físico.

Vale à pena ressaltar que, por se tratar também de uma pesquisa de caráter longitudinal, acompanhamos essas crianças durante três anos, bem

como as professoras. A professora L, atuante nos dois primeiros momentos de entrevistas, apresentou-se permanentemente mais brava e rígida com as crianças do que a professora S, atuante no terceiro momento de entrevistas. Apesar de sua larga experiência com educação, a professora L adotou de forma acentuada o hábito de gritar e ameaçar as crianças devido mesmo a questões pessoais, já que apresentou, nos primeiros meses de trabalho do ano de 2005, devido às mesmas, dificuldades de adaptação com a sala de aula, o que atenuou no 2º semestre do mesmo ano letivo. A professora S manteve uma postura uniforme do começo ao final do processo, como é da sua conduta habitualmente.

4.3 Medo e raiva

No terceiro momento de entrevistas clínicas, segundo a especificação realizada para proceder a análise da coleta de dados, intitulado Medo e Raiva, abarcamos as questões 13 a 19. Na **questão de número 13**, a qual corresponde à questão 6 do questionário utilizado a princípio enquanto instrumento de coleta de dados, segundo Procedimentos Metodológicos, o abordado, a fim de depurar a categorização da fala das crianças entrevistadas, foi o referente à opinião da mesma acerca da professora: "Acha ela brava?" Na primeira entrevista, obtivemos "sim" (55%), "não respondeu" (30%), "outros" (15%). Na segunda entrevista, encontramos "não" (80%), "acho" (10%) e "outros" (10%). Na terceira, compilamos "não" (53%) e "sim" (42%) (Tabela 14 e Figura 11).

Tabela 14 – Frequência e porcentagem das categorias da questão 13, “Acha a professora brava?” nas três entrevistas

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	f	%	f	%	f	%
Sim	11	55	0	0	8	42
Não respondeu	6	30	0	0	0	0
Outros	3	15	2	10	1	5
Não	0	0	16	80	10	53
Acho	0	0	2	10	0	0

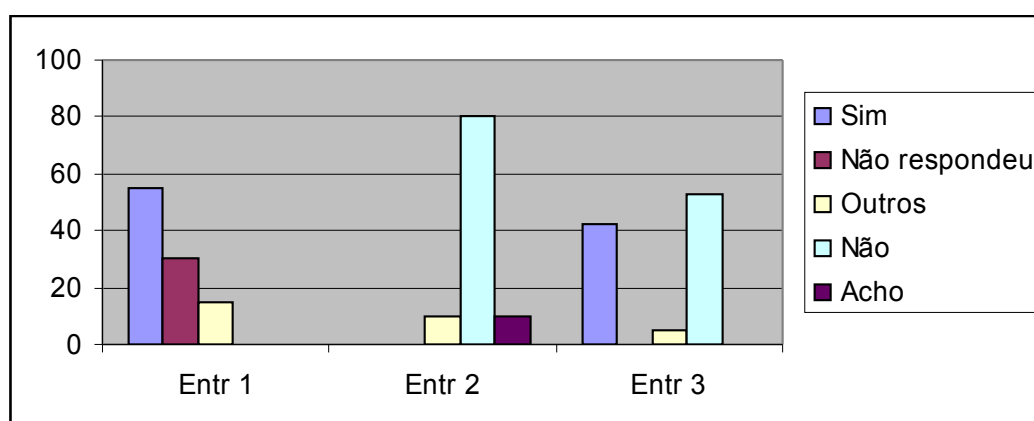


Figura 11 – Porcentagem das categorias da questão 13 por entrevista

O “sim” apareceu enquanto maior número de respostas no momento em que a sala estava um pouco assustada com os gritos da professora (entrevista 1), o que não aconteceu no segundo momento (entrevista 2), com a mesma professora. Nem tampouco se repetiu na entrevista 3. As crianças afirmam não acharem a professora “brava”.

A **questão 14**, que igualmente corresponde à questão 6 do questionário utilizado originariamente, em termos do desdobramento para fins de análise descrito em Procedimentos Metodológicos, versou sobre outra forma de abarcar a condição de sentir e expressar raiva, ao verificar, em termos de categorização, a provocação em si: Como a provoca? Na primeira entrevista, compilamos “sem resposta” (85%) e “outros” (15%). Na segunda,

encontramos “sem resposta” em 100% das crianças entrevistadas, sob o formato de não interação verbal. Na terceira entrevista, obtivemos “não provoco” (89,5%) e “sem resposta” (10,5%) (Tabela 15 e Figura 12).

Tabela 15 – Frequência e porcentagem das categorias da questão 14, “Como você provoca a professora?” nas três entrevistas

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sem resposta	17	85	20	100	2	10,5
Outros	3	15	0	0	0	0
Não provoco	0	0	0	0	17	89,5

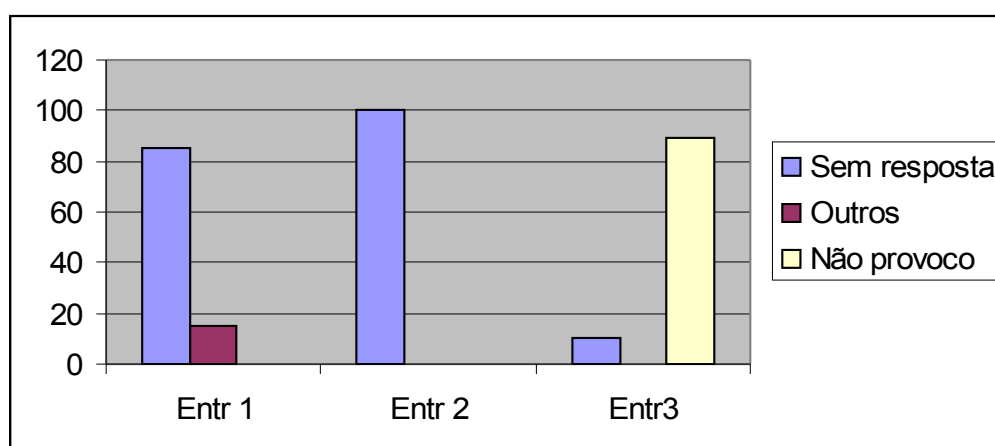


Figura 12 – Porcentagem das categorias da questão 14 nas entrevistas

Outra vez a dificuldade em identificar o que se passa, acentuando-se aqui devido à natureza da questão, voltada para relações envolvendo raiva e manifestações da mesma. As respostas de fato não vinham, as correlações faltavam. Um outro ponto a ser considerado é falta da intencionalidade no tocante a provocar: ao que os dados indicam, a conduta preferencial das crianças é a de fazer o que a professora pede, ou seja, obedecer, o que fica confirmado na análise seqüente.

Na **questão 15**, o subitem que surgiu foi o “Por quê?” acerca da possível provocação. Obtivemos, na primeira entrevista, “sem resposta” (90%) e “outros” (10%). Na segunda entrevista, compilamos “sem resposta” (100%). Na terceira, encontramos “sem resposta” (31,5%), “faço o que ela pede” (21%), “porque ela briga” (10,5%), “outros” (37%). A questão 15 também corresponde à questão 6 do questionário utilizado originariamente, quando do desdobramento descrito em Procedimentos Metodológicos, tanto quanto as demais questões analisadas na seqüência, haja vista 16, 17, 18 e 19.

Mais uma vez, a mostra da dificuldade acentuada. É como se fosse impossível existir algo como o proposto pela questão (Tabela 16 e Figura 13).

Tabela 16 – Frequência e porcentagem das categorias da questão 15, “Por quê?” nas três entrevistas

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sem resposta	18	90	20	100	6	31,5
Outros	2	10	0	0	7	37
Faço o que ela pede	0	0	0	0	4	21
Porque ela briga	0	0	0	0	2	10,5

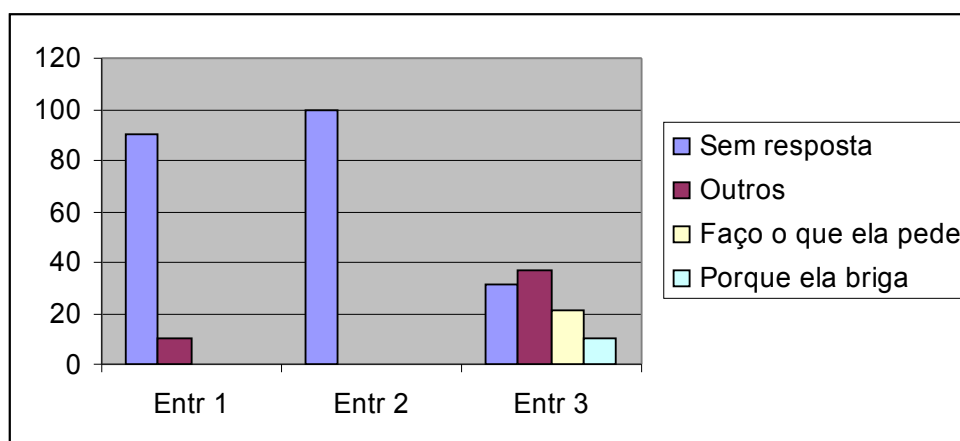


Figura 13 – Porcentagem das categorias da questão 15 por entrevista

Na **questão 16** (correspondente à questão 6), ainda em busca do referente ao medo e à raiva, cuja vigência é objeto de investigação do presente trabalho, estabelecemos o subitem “Tem medo dela?”. Encontramos, na primeira entrevista, “não” (60%), “acenou afirmativamente com a cabeça” (10%), “outros” (30%). Na segunda entrevista, compilamos “não” (65%), “sim” (15%), “outros” (20%). E na terceira, pudemos encontrar “não” (95%) e “outros” (5%) (Tabela 17 e Figura 14).

Tabela 17 – Frequência e porcentagem das categorias da questão 16, “Tem medo dela?” nas três entrevistas

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Não	12	60	13	65	18	95
Acenou afirmativamente a cabeça	2	10	0	0	0	0
Outros	6	30	4	20	1	5
Sim	0	0	3	15	0	0

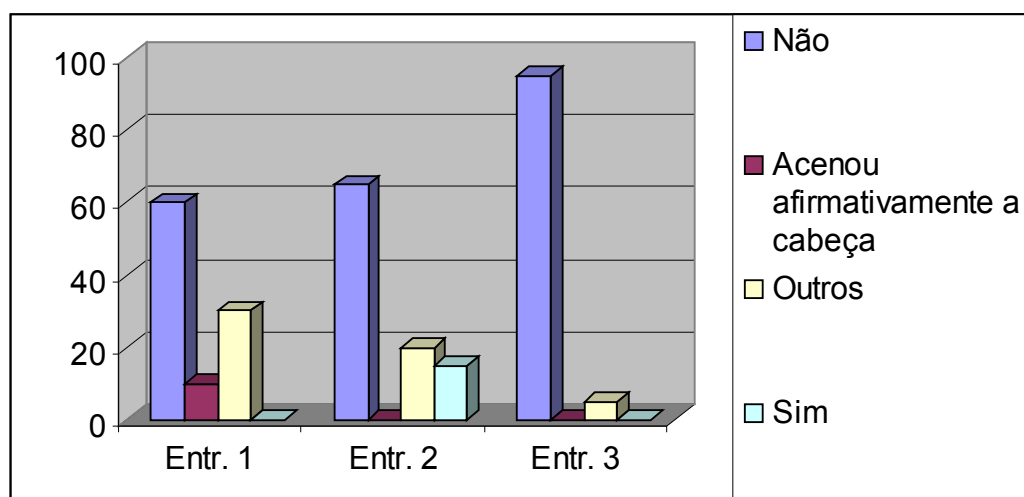


Figura 14 – Porcentagem das categorias da questão 16 por entrevista

Notoriamente, observamos a dificuldade aparecer de novo. Medo em relação a alguém de quem gostam parece algo muito difícil de se correlacionar, de se vivenciar. As respostas afirmativas no tocante ao medo encontram-se diluídas em justificativas explícitas, às vezes nem tanto. O medo existe, mas não é experienciado como algo pertinente ao formato das relações estabelecidas. É como se não houvesse um lugar para ele no contexto, embora ele esteja ali, presente, como pudemos comprovar nos assinalamentos já realizados neste capítulo, e como nos mostra a afirmação da criança 6m, no 3º momento de entrevistas, a qual diz sentir tanto medo quanto raiva da professora em questão, no caso, professora S.

Na **questão 17** (correspondente à questão 6) a investigação prossegue, abrindo outro subitem o qual aborda o medo: Por quê? Na primeira entrevista, compilamos “sem resposta” (95%) e “outros” (5%). Na segunda, encontramos “sem resposta” (95%) e “outros” (5%). Na terceira entrevista, obtivemos “não” (95%) e “outros” (5%) (Tabela 18 e Figura 15).

Tabela 18 – Frequência e porcentagem das categorias da questão 17, “Por quê?” nas três entrevistas

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sem resposta	19	95	19	95	0	0
Outros	1	5	1	5	1	5
Não	0	0	0	0	18	95

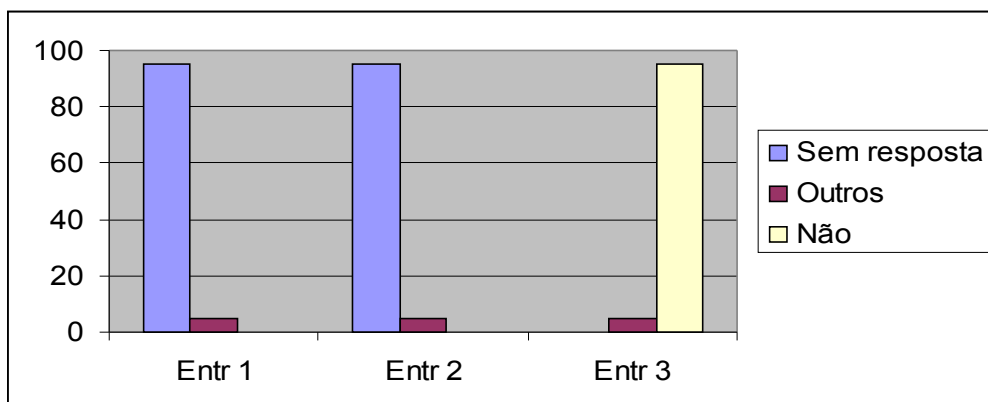


Figura 15 – Percentagem das categorias da questão 17 por entrevista

Os resultados reiteram a análise acima: a explicação está dificultada, embora a relação, ou o envolvimento na relação exista. O medo está presente, mas não opera frontalmente. No item “outros”, as respostas giraram em torno de “ela grita”, “quando ela fica brava” nos três momentos de entrevistas.

A **questão 18** (correspondente à questão 6) investigou o medo de modo um pouco mais aprofundado ao abrirmos o subitem “Quando tem medo?” Na primeira entrevista, obtivemos as respostas “não tenho” (55%), “sem resposta” (30%) e “outros” (15%). Na segunda entrevista, compilamos “não tenho” (60%), “quando fica brava” (20%), “outros” (20%). Na terceira, encontramos “não tenho” (73,5%), “sem resposta” (16%), “outros” (10,5%).

O mesmo teor de respostas é denotado aqui (Tabela 19 e Figura 16).

Tabela 19 – Frequência e porcentagem das categorias da questão 18, “Quando tem medo da professora?” nas três entrevistas

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Não tenho	11	55	12	60	14	73,5
Sem resposta	6	30	0	0	3	16
Outros	3	15	4	20	2	10,5
Quando fica brava	0	0	4	20	0	0

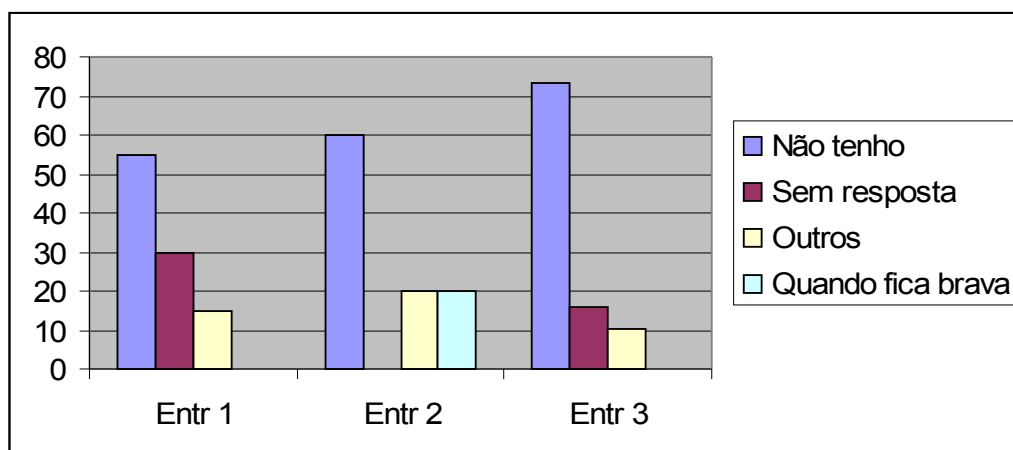


Figura 16 – Porcentagem das categorias da questão 18 por entrevista

A **questão 19** (correspondente à questão 6) busca investigar, enquanto subitem, diretamente a questão da raiva, abordando-a frontalmente: Quando tem raiva? Encontramos, na primeira entrevista, as categorias “não tenho” (65%) e “sem resposta” (20%). Na segunda entrevista, obtivemos “não tenho” (75%) e “sem resposta” (15%). Na terceira, compilamos “ não tenho” (73,5%), “tenho raiva quando ela fica brava” (10,5%) e “outros” (16%) (Tabela 20 e Figura 17).

Tabela 20 – Frequência e porcentagem das categorias da questão 19, “Quando tem raiva da professora?” nas três entrevistas

	Entrevista 1		Entrevista 2		Entrevista 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Não tenho	13	65	15	75	14	73,5
Sem resposta	4	20	3	15	0	0
Outros	3	15	2	10	3	16
Tenho raiva quando ela fica brava	0	0	0	0	2	10,5

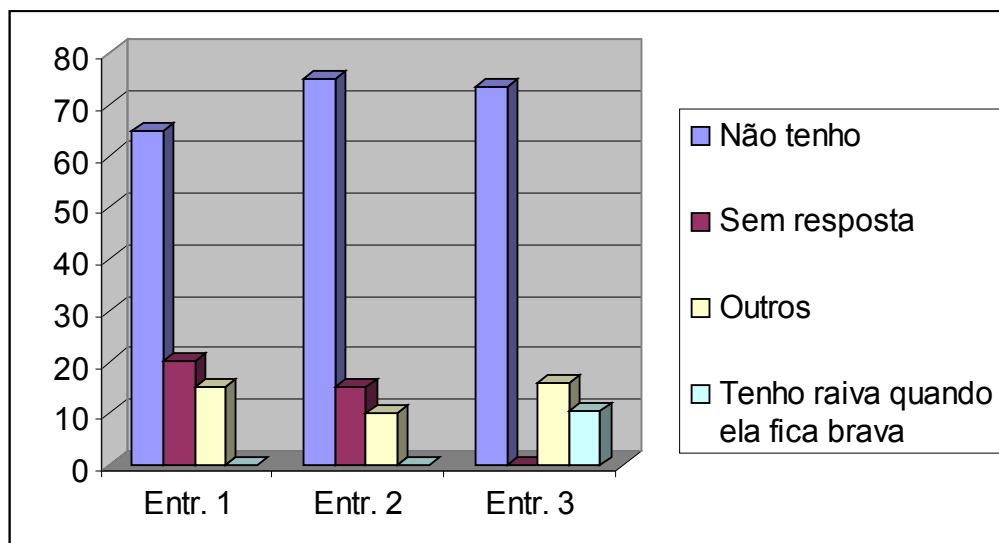


Figura 17 – Porcentagem das categorias da questão 19 por entrevista

A raiva também figura como sentimento pouco apontado verbalmente no tocante à rotina das crianças entrevistadas em relação às professoras. Algumas crianças admitem senti-la, mas estão em menor número, e o conteúdo das respostas à guisa das explicações giraram em torno do mesmo apontado no tocante ao medo. No 3º momento de entrevistas (APÊNDICE G), a percepção no referente à raiva esteve um pouco mais apurado, mas ainda não o suficiente para identificá-la como tal. A criança 6m é quem faz uma identificação precisa, nominal mesmo (“Fico com muita raiva dela”), e a criança 12f também sinaliza possibilidade de lidar frontalmente com o sentimento quando faz uma diferenciação entre mandar e pedir, afirmando que quem manda “é feio” e quem pede, portanto, “é gente boa”. Essa mesma criança não confirma a raiva pela professora, mas afirma que “ninguém manda eu fazer nada” quando questionada acerca da possibilidade do adulto mandá-la fazer algo (e assim, portanto, poder provocar a raiva nela, tornando-se “gente feia”).

Conforme podemos constatar mesmo quantitativamente, existe uma dificuldade muito acentuada da parte da criança no tocante a identificar o que venha a sentir em relação à sua professora, principalmente em situações em que o esperado não está na ordem do dia, ou seja, quando não há predomínio do famoso "gostar" tão apregoado ou mesmo do socialmente decantado "é preciso fazer", "adultos devem ser respeitados", etc

Está bem assinalado pelo número de categorias de respostas não definidoras, ou a ausência da resposta, tais como "não sei", "sem resposta", "outros", e mesmo na atribuição de expressões faciais (predomínio de escolha da expressão facial "alegria") e de carinhas (predomínio de escolha da face expressando um amplo sorriso) uma certa padronização que demarcaria uma possível tendência a demonstrar o que talvez o adulto espere que a criança demonstre (e assim pense e sinta). Assinala a presença quase que simultânea da ambigüidade perpassada pela necessidade de repetição, uma sustentado a outra.

A presença da ambivalência se evidencia nas respostas diretas das crianças nos diferentes momentos das entrevistas, as quais, embora em menor número, expressam a intensidade da busca do reconhecimento, claramente re-significado, em sua impossibilidade de encontro assinalado pelo momento conflituoso, no formato de dores, queixumes, caretas, retraimento, mal-estar. A raiva, presente e sem lugar, expulsa, faz sua derradeira tentativa de pertencer, testando até o limite a capacidade de suportá-la como ela é: dolorida quando sem nome. Tanto da parte de quem sente quanto da parte de quem lida com ela, no caso, criança e professora.

No decorrer destes três anos, pudemos observar algumas mudanças na conduta das crianças. A mais nítida diz respeito ao reconhecimento verbal da

necessidade de obedecer, assinalando uma relação com o outro pautada muito mais na autonomia. As crianças apresentavam-se, ao final do ano letivo de 2006, propensas a ajudar, colaborar, interessando-se pelo outro e sua necessidade. Este "outro" compreende colegas, professora e demais funcionários. Presenciamos igualmente demonstrações públicas de preocupação real com situações que exigiam um certo cuidado, bem como um envolvimento significativo com as causas da escola. Como exemplo, podemos citar a colaboração generosa e a preocupação genuína com a preparação da festa junina e com uma gincana que aconteceu com a finalidade de arrecadar fundos para a escola.

Segundo Widen e Russell (2003), que pesquisaram o uso de expressões faciais enquanto instrumento de coleta de dados buscando compreender a sua força ligada ao reconhecimento específico de situações de ocorrência similar, concluíram não só a respeito do real peso de um instrumento com este formato como também verificaram a propensão da resposta da criança frente à proposta vir sustentada pelo que ela experienciou ou viu experienciarem, e não em função da sua percepção ou experiência do momento. Temos, então, em Widen e Russell (2003)

Vários pontos de evidência podem ser citados como suporte para a teoria que confirma que crianças muito pequenas compreendem expressões faciais. Crianças distinguem diferentes expressões faciais e respondem apropriadamente a elas. [...] Quando pré-escolares estão frente a um conflito entre expressão facial e situação, e são questionados acerca do tipo de emoção do protagonista, eles focam mais na expressão facial do que na situação. Crianças pré-escolares sempre classificam a expressão facial com maior pontualidade do que a classificariam em relação a estórias que descrevam a mesma emoção em termos de causa e conseqüências. (WIDEN e RUSSELL, 2003, p.112)¹

¹ Tradução feita pela autora

Ou seja: a criança fixa-se na expressão facial porque esta se repete. E talvez seja este o instrumento para lidar com o solicitado naquele momento. O parâmetro, tão frágil porque ainda em construção, precisa de elementos para existir. Estes são concretos, identificáveis, como as expressões faciais.

Podemos perceber que a raiva existe, a criança a sente juntamente com o amor e o ódio mas a descontinuidade a afeta profundamente, não deixando-a caber e, portanto, não permitindo sua aceitação.

Seu aparecimento se restringe a seu reconhecimento e não à sua aceitação; assim, ela fica de fora, ela não pode ser vivida pois não está incluída. Ela é "expulsa" e, com isso, o eu agressivo da criança não está inserido, o que acarreta a manutenção das relações envolvendo-a para assim confirmá-la como parte integrante do eu e não somente como resultado nefasto de uma relação parcialmente abarcada.

A continuidade é quebrada, portanto, a identificação é dificultada. Esta condição fica expressa pela não aceitação da raiva, pela não absorção do impacto provocado por seu aparecimento e permanência. Lidar com isso significa, na prática, aturar todas as situações ambíguas que se apresentam no nosso cotidiano, onde mal-entendidos, subentendidos, desentendidos e pré-entendidos abrem caminhos para confusões, situações desconcertantes, irritações, sufocos, enfim, ambigüidades a toda prova, que pontilham nosso dia-a-dia de dissabores que, para serem contornados (e, assim, continuados), solicita que os envolvidos respirem fundo e retomem de onde pararam quantas vezes for preciso.

Esta possibilidade aborta o instaurar-se da ambivalência ou, se a ambivalência entra, já vem com o sentido de absorção de impactos, e não de devolução de agressividade, no sentido do "bateu, levou". No sentido da

vingança. Se é possível lê-la, ou seja, se é possível abarcar a ambivalência, reconhecê-la, é possível contê-la porque ela cabe. E se ela cabe, ela compõe. Ela existe. A raiva pode existir, não precisando virar ódio, não precisando exercitar a ambivalência. A diferença está feita. A continuidade está assegurada, o eu e o outro têm espaço de ação e de existência.

Conforme Winnicott (1999, p.102): "Só se soubermos que a criança quer derrubar a torre de cubos, será importante para ela vermos que ela sabe construí-la." Só se pudermos conciliar amor e ódio, conviver com ambos sem distinção, poderemos pleitear o respeito do outro, bem como o próprio, que aliás vem em primeiro lugar.

Podemos então compreender que algo na raiva desfaz, desmantela. Quebra a continuidade. E sua ação de desfazer é tão poderosa que inibe mesmo a compreensão, a significação e a representação do que se fazia, do que se pleiteava. No momento em que a raiva eclode, há um rompimento inegável que gera, imediatamente, a quebra na continuidade, a qual pede, necessita de uma retomada. De re-significação. Vigência da heteronomia.

Temos aí o ponto nevrálgico pois, dependendo da possibilidade da inserção da raiva, esta re-significação pode acontecer. Mas se a raiva for, nos decorrer do relacionamento com o outro, potencializada ao invés de significada, esta re-significação pode não acontecer. A continuidade, então, perde a sua função: zelar pela estabilidade perceptual afetiva, engendrando e mantendo a regularidade na experiência dos sentimentos. O predomínio da ambigüidade, expresso por esta experiência notoriamente ambivalente, é o que passa a existir, e a relação com o outro vai-se tornando abalada porque, na construção infantil, o espaço entre o eu e o me (LA TAILLE, 2002) da criança fica reduzido, torna-se estreito, impossibilitando a diferenciação. O

cunho moral das relações perde o sentido porque já não se sabe mais o porquê de fazer ou não fazer algo, de ter ou não ter, de abarcar ou expulsar a experiência. De torná-la sua ou não.

Todas essas confusões nas quais a criança fica imersa faz brotar a impossibilidade de respeitar devido à impossibilidade de conhecer. Conforme Jovchelovitch (1998)

A construção do tempo, do espaço e da causalidade ocorre em função das relações que a criança em desenvolvimento estabelece com a alteridade do mundo. São as relações entre a criança e a alteridade que gradativamente levam a um dos mais importantes fenômenos descritos por Piaget: a decentração. A decentração do eu faz com que tanto o eu como os objetos adquiram um novo grau de liberdade, e introduz à criança um outro tipo de saber: um saber livre do presente imediato e da ação imediata, um saber que agora sabe que o próprio eu que produz este tipo de saber é ele mesmo, um objeto do saber, entre tantos outros objetos do saber (JOVCHELOVITCH, 1998, p.72).

Conhecer a alteridade do mundo é também reconhecer-se, é poder se tornar objeto de si. Então, respeito vem a ser, de fato, um resultado da experiência infantil, que necessariamente se desdobra na adulta, de poder usufruir plenamente do que se sente, de não se ver impedido e, portanto, desrespeitado na sua capacidade essencial de sentir, de perceber, de se reconhecer e, assim, re-significar. De praticar, enfim, a sua autonomia.

Porque quem respeita percebe, se compraz do outro, das suas necessidades, da sua história, tem olhos para ver e capacidade para analisar e, acima de tudo, buscar a verdade, expressa pela capacidade de apreensão e re-significação da inscrição posta em ato de si e do outro. E quem experiencia igualmente percebe, igualmente constrói, concomitante à experiência, a percepção da mesma. E o faz justamente preenchendo o espaço entre o eu e o me, cobrindo este lugar, enchendo-o de continuidade.

As respostas das crianças expressam essa “dúvida” permanente, este lugar do “não ter”, talvez “não poder ser”, deste “não preenchimento”.

Expressões do “efeito não-continuidade” também ficam claras em Foucault (2002), ao discutir a disciplina que fica exposta, em *Vigiar e punir* (2002, p.138), com o sentido de “descompor compondo” : “A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, (...), mas de compor forças para obter um aparelho eficiente.”

E ainda (Foucault, 2002)

O corpo se constitui como peça de uma máquina multissegmentar. [...] São também peças as várias séries cronológicas que a disciplina deve combinar para formar um tempo composto. O tempo de uns deve-se ajustar ao tempo de outros de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo (FOUCAULT, 2002, p.139).

A disciplina imposta, rígida, no seu formato *disciplinador*, utiliza a raiva como matéria-prima porque prima pela *obrigação da continuidade*, exercitada através da segmentação, da fragmentação. A conotação é a da *incoerência com fluxo de coerência*. Na continuidade, observamos a vigência da permanência, do estar, da consideração à necessidade de quem é cuidado, e não da necessidade de quem cuida. Da vigência do novo podendo renovar-se, re-significar, sem que tenhamos que recorrer ao molde como único e último recurso, como é o caso quando se impõe disciplina.

Ainda em Foucault (2002)

Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas” (FOUCAULT, 2002, p.141).

Podemos conferir também, no mesmo autor

O sonho de uma sociedade perfeita é facilmente atribuído pelos historiadores aos filósofos e juristas do século XVIII; mas há também um sonho militar de sociedade; sua referência fundamental era não ao estado de natureza, mas às engrenagens cuidadosamente subordinadas de uma máquina, não ao contrato primitivo, mas às coerções permanentes, não aos direitos fundamentais, mas aos treinamentos indefinidamente progressivos, não à vontade geral mas à docilidade automática (FOUCAULT, 2002, p.142)

É facilmente perceptível a necessidade da segmentação, da fragmentação como recurso. Como instrumento de lida com a raiva, com o ódio: o micro é visível, legível, não comporta margem de erro por ser totalmente observável. É mínimo, celular, dedutível. Aqui não cabe o estranhamento perceptual inerente ao egocentrismo porque prevalece, necessariamente, a repetição. A continuidade pede uma abertura, pede amplitude, clamando também por seus resultados: revelações de uma totalidade, desvelar a realidade, defletir o externo através da atuação própria. Retornamos, aqui, ao terreno específico da subjetividade em formação, em ação, proporcionando uma freqüência fruto da continuidade, e não de uma repetição esvaziada, acéfala. Proporcionando sentido, o mote da educação nos dias de hoje.

Assim, a tríade ambigüidade-ambivalência-continuidade, com seus elementos psicológicos cognitivos-afetivos entremeados, gera justamente o que os disciplinadores, heterônomos na execução de suas intenções, temeriam: consciência, permanência, conserto, mudança. Para que isso seja possível, precisamos de respeito mútuo. Conforme PIAGET (1994, p.84), "Só poderá haver respeito mútuo por aquilo que os próprios indivíduos considerarem como moralidade." E temos ainda, no mesmo autor

Do mesmo modo, no que se refere às realidades morais, a cooperação é, inicialmente, fonte de crítica e de individualismo. É ela que, pela comparação mútua das intenções íntimas e das regras que cada um adota, conduz o indivíduo a julgar objetivamente atos e ordens de outrem, incluindo os adultos. Donde o declínio de respeito unilateral e a primazia do julgamento pessoal. Mas, por conseguinte, a coação repele o egocentrismo, ao mesmo tempo que o realismo moral, e chega, assim, a uma interiorização das regras. Portanto, uma nova moral sucede àquela do puro dever. A heteronomia dá lugar a uma consciência do bem, cuja autonomia resulta da aceitação das normas de reciprocidade. A obediência cede passo à noção de justiça e ao serviço mútuo, fonte de todas as obrigações até aí impostas a título de imperativos incompreensíveis (PIAGET, 1994, p.300).

Ou seja: para que haja moralidade, é preciso que haja, reconhecidamente, dois na relação. Dois os quais, por causa do reconhecimento possível, podem se reconhecer enquanto dois e, então, caminharem com firmeza e determinação pela estrada longa e íngreme que consiste o percurso no tocante à moral heterônoma, rumo à constituição da moral autônoma, bem tão valioso ao desenvolvimento humano.

Respeitar é re-conhecer (conhecer de novo, e sempre) o outro. É reportar-se ao devir, não fragmentando o que toma formato. É prosseguir, obtendo e absorvendo resultados. É ter coragem de enfrentar-se. É capacidade de se ver como bom e ruim, novo e velho, sábio e ignorante. É permitir que a vida se faça, entendendo-se, a si e ao outro, em meio às vicissitudes do que signifiquem relações sociais.

5. A raiva e o respeito: o sentido do outro no desenvolvimento da criança

Compreender o papel da raiva na constituição do respeito pela criança, como pudemos acompanhar, não é tarefa fácil, nem tampouco é assunto que se esgote quando um trabalho chega ao seu final. O ser humano em seu desenvolvimento é um campo vasto a ser explorado, e demos um passo largo no sentido de buscarmos esclarecimento acerca de um fragmento perante a imensidão que compõe o todo no qual consiste o ser humano. Mas sabemos que foi um passo apenas.

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

E o maior de todos os fatos, o incontestável, ou mesmo irremediável, é que o outro é *diferente*¹ porque o outro é *o outro*, não sou eu. Parece simples mas não é. Essa diferença, ou melhor, esse *espaço da diferença* incomoda muito porque nos leva a buscar, o tempo todo, o sentido do que acontece, perseguindo a convergência na convivência, a qual, por sua vez,

¹ Grifo da autora

só se revela no exercício da aceitação da diferença, parâmetro que nem sempre no cabe porque entender que o outro, agindo como gostaríamos, correspondendo às nossas expectativas, nos é muito confortável e cognitivamente fácil de apreender.

O espaço da diferença é todo composto da subjetividade de cada um de nós, que precisamos tanto desse outro. Não nos reconheceríamos se não houvesse o outro, não saberíamos de nós se alguém não nos dissesse, de alguma forma, quem somos. Não re-significaríamos experiências se não fosse pela presença do outro. E, em termos da constituição do respeito, esse dois aspectos são fundamentais: re-significação e reconhecimento. Segundo MARTINS (2002), **“É por intermédio do outro que o indivíduo chega a saber-se, a saber tornar-se, a autorizar-se”**². É na interação, portanto, que o indivíduo sabe-se sendo, é na troca, no vivido que aprende saber-se”.

Que leitura fazer então da raiva, já que sua existência não só não determina a qualidade das experiências elencadas como pode melindrar o tecer de relações que possam objetivamente proporcionar o emergir do subjetivo, já que esta promove desencontros ao invés de encontros?

Para que possa existir, a raiva precisa ser aceita. Para ser aceita, a experiência de raiva não pode ter conotação de perda, nem objetiva (promovendo então uma perda real) nem subjetiva (sob forma de tensão causada pela possibilidade de vingança). Ou seja: sua existência não pode causar *desistência* pois, quando esta acontece, caracteriza-se a perda, e o sentimento de desamparo desencadeia toda experiência de ilusão discutida ao longo desse trabalho, mantendo, ao invés do reconhecimento e re-significação do papel do outro em nossas vidas, a percepção do vazio, do

² Grifo do autor

não atingir, da incipiência, da desproteção, que leva, a seu turno, à reação de ameaça, vingança, na vã tentativa de obter reconhecimento, como uma criança que, chorando, brigando, agredindo tenta, inutilmente, chamar a atenção dos adultos. Leva ao testar permanentemente o outro, não à construção real, ao relacionamento potencial. Leva ao permanente e inútil jogo de espelhos, cujo reflexo apenas revela o que *eu quero ver*. A verdade está embaçada porque esta não pode ser constatada.

Temos em DUVEEN (1998, p.90): " [...] é precisamente a reação ao desaparecimento de um objeto que fornece a Piaget um índice do desenvolvimento conceitual da criança." Aqui, o autor discute a importância da perda no sentido desta se afirmar enquanto uma situação em que a criança constata e, assim, precisa lidar com a ausência de um objeto o qual acabou de entrar para o rol do que seja importante para esta criança. Ou seja: há neste contexto, inerente ao desaparecimento do objeto, um prenúncio de desistência, a qual pode se confirmar ou não. A tensão vivida no receio pela concretização da perda anuncia a dor trazida pela desistência, e convoca a criança a lidar com o que parece não caber: a dor de perder.

Temos ainda em Duveen (1998)

Para Piaget, a representação começa quando a criança torna-se capaz de usar suas crescentes coordenações cognitivas para construir o senso de permanência dos objetos, de forma que podemos dizer que a representação começa com a falta. Para Freud, é claro, é o senso de perda do objeto que engendra a representação através da constituição do desejo. E o objeto ausente ou perdido é sempre o outro, de maneira que podemos afirmar que a representação é sempre um esforço para recuperar um outro ausente ou perdido. Por vias diferentes, ambos, Piaget e Freud, viram que esse esforço para recuperar o outro é também constitutivo do eu; então podemos dizer que a representação é sempre uma representação da diferença, diferença entre o eu e o outro (DUVEEN, 1998, p.91).

O esforço, então, acontece por necessidade de lidar com a perda: é na ausência que eu elaboro e concretizo o outro dentro de mim. O esforço-representação nada mais é do que a representação do que não encaixa, do que não combina; re-apresentar é revalidar a relação apesar de e porque o outro *não sou eu*.

Quando a perda figura como algo irremediável, ela leva à culpa a qual, por sua vez, leva à ambivalência, que reitera o lado da impotencialização que a raiva pode ter. A impotencialização acaba equivalendo qualitativamente à vingança, que reconstitui a situação de perda. E a subjetividade vai-se tornando algo comprometido em sua base, em sua constituição, a qual até acontece mas de forma fragmentada, parcial. Reafirma-se a heteronomia moral piagetiana (1994) porque este conjunto de fatores confirma o egocentrismo nas relações, que a seu turno determina uma condição de divisão, de parcialidade e não de parceria (troca).

Com isso, a criança se vê engessada na construção de sua capacidade de reconhecer e re-significar porque não se conhece e, não se conhecendo, não reconhece o outro como alguém, mas sim como fonte de perda, de desistência. Não reconhece a diferença presente e componente das relações, figurando esta como ameaçadora. Não se apropria dessa condição, não a abarca; não se apropriando, não confia e, não confiando, não troca.

È preciso lidar com a raiva porque, estando ela inserida no contexto dos relacionamentos, atuante e reconhecida, torna-se possível elaborar na ausência; sai de cena o elemento fragmentador-limitador, aquele que não permitiria a percepção da existência frente ao caos, aquele que levaria à

negação: o não reconhecimento do outro. Lidando com a raiva, eu sei do outro, reconheço-o porque, assim sendo, ele não me matou; estando vivos, é preciso viver a relação e não inventá-la. Perante esse quadro, a necessidade de trocas é imperiosa.

A grande confusão consiste em não sabermos onde está o agressor e o apaziguador, e lidando com a raiva conseguimos resolver o impasse de uma vez porque esse problema tem aí o seu fim. A busca termina, a realidade da relação aparece, a culpa se dilui e o eu e o outro mantêm-se reconhecidos: a realidade prepondera como algo finito e não mais como magicamente destrutiva, pois o eu pode prevalecer porque irá sobreviver! Assim, seu campo de perspectivas se amplia pelo fato de que a *influência* sobre o real deixa de ser o centro das atenções, tornando-se o foco a *construção* do real, da realidade. Esta condição salvaguarda o exercício da autonomia moral, responsável pela produtividade e prosperidade em uma relação. E já pudemos refletir acerca do quanto o *motivo* da vingança, ou seja, o exercício puro, em estado bruto, do ódio imperando, é inversamente proporcional à produtividade de um indivíduo ou grupo (FROMM, 1967).

Temos, então, à guisa da conclusão, que falar de respeito é falar de dois (ou mais) em uma relação que se reconhecem, que se sabem e se re-significam; é narrar toda uma situação em que existe possibilidade de reflexão, e onde o prosperar está vigente; é observar na ação o real comprometimento com o outro. Falar da raiva na constituição do respeito é dizer de toda expectativa que muitas vezes vivemos em relação à pessoas ou situações, cujo tamanho dá notícias da qualidade dessa relação: quanto maior a expectativa, maiores também os indícios de fragilização e fragmentação da parte de quem espera. Uma grande expectativa está à

serviço da necessidade de confirmação do total efeito da tão somente influência sobre este real na realidade, ou seja, à serviço da confirmação do efeito de uma ilusão sobre a realidade. Confirmação de efemeridades. Mágica.

Falar da raiva compondo relações que envolvem respeito é nomear aquilo que nem sempre nos permite o comprometimento total com o outro, o qual implica no respeito explícito; é transitar no terreno movediço no qual se instaura a culpa por não sabermos exatamente o que fazer em termos do que seria menos prejudicial em situações específicas; é viver a angústia por não entendermos porquê algumas pessoas tomam decisões tão facilmente e outras não. É contar de toda a nossa dificuldade ao lidarmos com riscos, ainda que mentalmente, risco este representado pelo outro enquanto um completo desconhecido, algo recorrente em nossas relações, por mais que conheçamos as pessoas. É abarcar o que tenta anular o amor e reforçar o medo; é abordar a imprecisão.

Perante a incerteza, o que dá o tom de contorno ao considerarmos questões morais são os vínculos estabelecidos (ARAÚJO, 2007). E estes são tecidos no ventre das relações, que por sua vez crescem ou minguam de acordo com as experiências afetivas, responsáveis pela vigência da subjetividade de cada um. A diferença identificada vai dando o tom qualitativo a este entrelaçamento porque abre espaço para que as relações aconteçam, e o espaço conquistado pela destas experiências garantem o reconhecimento de si ao sujeito subjetivo tanto quanto a identificação dos aspectos morais envolvidos neste tecer. A diferença identificada e abarcada ajuda a nomear a possível raiva inerente às relações, e assim componente dos vínculos; a diferença identificada produz, por si mesma, humanização

das relações e confirmação dos vínculos. Ela colabora largamente no tocante a *desmascarar o que confunde* em uma relação, uma vez que, identificada, mitiga a sujeição, filha da ilusão, necessária à existência das ambigüidades morais, fatores mais que presentificados em nossa sociedade contemporânea.

Raiva e diferença caminham de mãos dadas. Raiva e moral são fatores justapostos. Tanto quanto são as diferenças do pai que permitem ao filho a consciência acerca das particularidades da mãe, e a aceitação destas diferenças é fator preponderante à constituição da personalidade do filho, a consciência e aceitação da raiva é fator preponderante ao emergir do respeito e, portanto, à abertura à construção de uma vida moral. Raiva e respeito também caminham de mãos dadas, e de seu entrelaçamento dependerá o compromisso ao assumirmos a conduta perante a vida, sendo capazes de imprimirmos a nossa marca subjetiva, não priorizando a possibilidade (sempre presente) de reproduzirmos o feito do outro. De seu entrelaçamento dependerá nosso exercício de construção de nossa autonomia, desistindo, sim, de absorvermos e combatermos o estilo do outro porque estaremos subjetivamente conscientes de que o outro é outro.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V. A. (org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus editorial, 2007.
- BAUM, H. *Estou morrendo de raiva!:* lidando com a raiva e com a agressividade das crianças. Campinas: Versus Editora, 2004.
- BELO, F. R. R. Psicologia, direitos humanos e sofrimento mental: da tragédia ao respeito. *Psicologia: ciência e profissão*. 18(1):56-67. 1998.
- BELLACK, L; BELLACK, S. S. *Teste de apercepção temática infantil*. Campinas: Ed. Livro Pleno, 2000.
- BOVET, P. *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*. Neuchateau, Suisse: Institut J.J. Rousseau. 1951.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- COMPARATO, F.K. *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- DELVAL, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DUVEEN, G. A construção da alteridade. IN: ARRUDA, A. (org). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ENGERS, M. E. A. (org). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FREUD, S. Totem e tabu. *Obras completas*. Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago. 1980a.
- FREUD, S. Psicologia de grupo e análise do ego. *Obras completas*. Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago. 1980b.
- FROMM, E. *O coração do homem*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.
- GOULART, I. B. *Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GREEN, A. Narcisismo de vida, narcisismo de morte. São Paulo: Escuta, 1988.
- JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrando o outro: para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais. IN: ARRUDA, A. (org). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

- KONDER, L. *O que é dialética*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- LA TAILLE, Y. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 2002a.
- LA TAILLE, Y. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2002b.
- MACDONALD, P; KIRKPATRICK, S. W.; SULLIVAN, L. A. Schematic drawings of facial expressions for emotion recognition and interpretation by preschool-aged children. *Genetic social and general psychology monographs*. Volume 122. Ano/mês: 4. 1996.
- MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa social*. Didática, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1991.
- MANZINI, E. J. (org). *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2001.
- MARTINS, J. B. O disciplinamento escolar e a prática do psicólogo escolar. IN: MARTINS, J. B. (org.). *Psicologia e educação: tecendo caminhos*. São Carlos: RiMa, 2002.
- MARTINS, R. A. A construção do conhecimento social: categorias de justificativas e critérios de julgamento. Tese de Doutorado em Psicologia, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.
- MENIN, M. S. D. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. IN: MACEDO, L. (org). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.
- MYERS, D. *Introdução à psicologia geral*. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- PENNA, A.G. *Introdução à filosofia da moral*. Rio de Janeiro: Imago, 1999.
- PIAGET, J. *A construção do real na criança*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2 de. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.
- PIAGET, J. Intelligence and affectivity: their relationship during child development. *Annual Reviews Monograph*, 77p, Palo Alto, Califórnia, EUA. 1981.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- REYS, F. G. *O social na psicologia e a psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SCARIN, A. C. C. F. *O desenvolvimento da noção de respeito em crianças da educação infantil*. 2003. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Filosofia e Ciências, UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA,
Marília.

SOIFER, R. *Psiquiatria infantil operativa: psicologia evolutiva e psicopatologia*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUZA, M. T. C. C. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. IN: ARANTES, V.A. (org). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

TURIEL, E. *The culture of morality: social development, context, and conflict*. California: Cambridge University Press, 2002.

WIDEN, S. C.; RUSSELL, J. A. The relative power of an emotion's facial expression, label, and behavior consequence to evoke preschoolers' Knowledge of its cause. Boston College: Department of psychology. *Cognitive development*. 19 (2004): 111-125.

WINNICOTT, D.W. *Privação e delinqüência*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ANEXO A

UNESP



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 CAMPUS DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
 INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS, LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS
 CEP. 15054-000 - R. Cristóvão Colombo, 2265 -Jd. Nazareth -PABX 221-2200-Caixa Postal 136 - São José do Rio Preto-SP

*cópia
 junta no
 parecer*

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP
 PARECER DO PROJETO DE PESQUISA**

IDENTIFICAÇÃO

Nome do pesquisador: ANA CARLA CIVIDANES FURLAN SCARIN

Departamento: EDUCAÇÃO

Instituição: IBILCE/UNESP

Projeto: A RAIVA E SUAS RELAÇÕES COM A CONSTITUIÇÃO DO RESPEITO
 EM CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO SÓCIO-MORAL

PARECER CONSUBSTANCIADO

Após atendimento das solicitações, consideramos o presente projeto aprovado neste Comitê e encaminhamos a CONEP para apreciação.

- (X) APROVADO, aguardar apreciação final da CONEP
- () NÃO APROVADO
- () SOLICITAR INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Datas previstas para apresentação dos relatórios

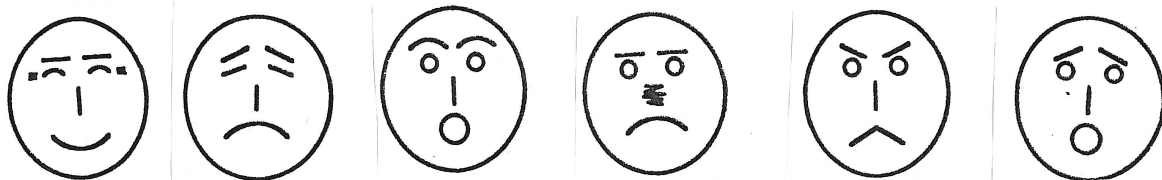
1º relatório: 26 /08/2005

2º relatório: 26/08/2006

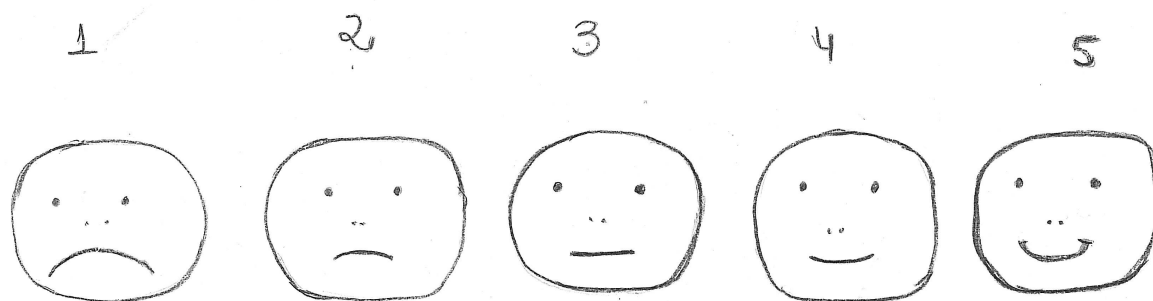
São José do Rio Preto, 26 de agosto de 2004.


 Profa. Dra. Cláudia Regina Bonini Domingos
 Coordenadora do CEP

ANEXO B



APÊNDICE A



APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO

Entrevista 1:

- 1- Você acha certa ou errada a atitude dos ursinhos que deixaram a mesa desarrumada?
- 2- Por quê?
- 3- A professora avisou hoje que é para manter a mesa arrumada. E amanhã, isso deve acontecer também? E na semana que vem? Até quando vale esta ordem? Mesas ficam arrumadas sempre?
- 4- Quando você ouve o pedido da professora, o que ele desperta em você?
- 5- Que carinho você dá para a sua professora, pensando neste momento em que ela te pede coisas?
- 6- Você gosta da sua professora? Ou não gosta?

Entrevistas 2 e 3:

- 1- Você acha certa ou errada a atitude dos ursinhos que deixaram a mesa desarrumada?
- 2- Por quê?
- 3- A professora avisou hoje que é para manter a mesa arrumada. E amanhã, isso deve acontecer também? E na semana que vem? Até quando vale esta ordem? Mesas ficam arrumadas sempre?
- 4- Quando você ouve o pedido da professora, o que ele desperta em você?
- 5- Qual dessas carinhas você acha que você faz quando ouve a ordem da sua professora?
- 6- Que carinho você dá para a sua professora, pensando neste momento em que ela te pede coisas?
- 7- Você gosta da sua professora? Ou não?

APÊNDICE C

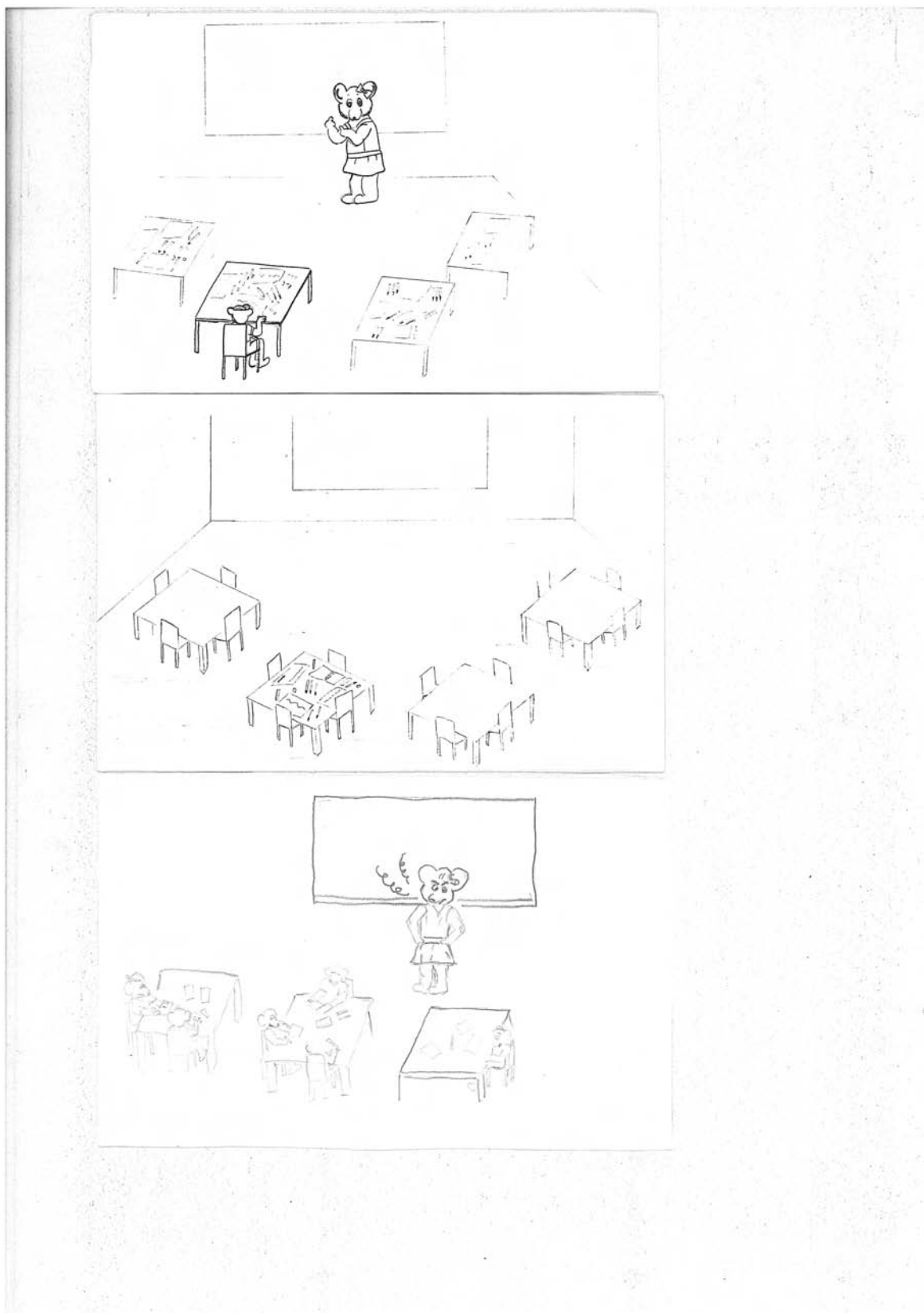
COLETA DE DADOS

RELATO: ESTÓRIA UTILIZADA ENQUANTO INSTRUMENTO

Uma professora urso estava dando aulas para seus alunos ursinhos quando o horário do intervalo chegou. Ela avisou os alunos que poderiam sair, e pediu que deixassem cada qual sua mesa arrumada, que todos dessem individualmente sua colaboração, já que trabalhavam em grupos.

Saíram para o intervalo e, ao voltarem, a professora constatou que todos os alunos haviam arrumado suas mesas, exceto um aluninho, o qual não se preocupou em dar a colaboração, deixando sua mesa completamente bagunçada. A professora então ficou visivelmente muito brava com esse aluno.

APÊNDICE D



APÊNDICE E
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS CLÍNICAS – DOUTORADO
PARTE 1

Dia 12 de abril de 2005:

1- Criança 1m (data de nascimento: 17/05/2000)

E: Está certa a atitude dos ursinhos que deixaram a mesa desarrumada?

Cç: É... não.

E: Por que não?

Cç: Porque ele fez bagunça.

E: Por que ele fez bagunça?

Cç: É. E a professora fica brava. Eles deixam a mesa desarrumada e a professora fala pra arrumar e não arruma.

E: Quando a professora fala para arrumar, até quando vale este arrumar? Só neste dia?

Cç: Vale só para um dia.

E: Então, todo dia a professora tem que pedir?

Cç: É, todo dia.

E o que você sente, cç 1m, quando a sua professora pede para você arrumar a mesa?

Eu arrumo.

E por quê?

Se tiver bagunçada, eu arrumo. Se bagunçar de novo, eu arrumo.

É? Vai arrumando?

É.

E quando ela pede para você fazer algo que você não quer fazer?

Eu faço. Eu vou, só que... só que eu não separei já.

Como assim?

Eu não separei já.

Não separou?

(silêncio)

E quando a sua professora manda você fazer alguma coisa, que carinho você daria para ela? Esta, esta ,esta, esta ou esta?

Esta (carinha número 5)

E por quê?

Porque eu gosto, ué!

Gosta do quê?

Dela!

Ah! Você gosta da sua professora, é?

É!

E por que você gosta?

Porque ela manda eu fazer as coisas.

Você gosta porque ela manda fazer as coisas?

Ela já me deu um apontador. Eu não tinha nenhum.

Ela te deu um apontador?

Deu.

E você gostou?

Eu aponto os lápis. O que é aquilo?

Um brinquedinho. Então, você gosta da sua professora?

Gosto.

Você acha ela brava?

Acho.

E o que você faz quando ela fica brava?

Faço um pouco de bagunça.

É? Por quê?

Porque os outros vão no parque e eu fico sozinho fazendo trabalho na sala.

E como você fica em relação a ela? O que você sente?

Eu fico lá, sozinho (...)

Tudo bem.

OBS: A letra E indica a fala da entrevistadora. A abreviação Cç indica a fala da criança entrevistada.

Criança 2m (data de nascimento: 23/05/2000)

E: Você acha que está certa a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç: Não

E: Certa ou errada?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Eles deixou tudo bagunçado o que os outros arrumaram.

E: Quando a professora fala que é para deixar a mesa arrumada,..

Cç: É para deixar!

E: É? E isso é sempre? Todos os dias? Quanto tempo vale este pedido?

Cç: É sempre, não pode bagunçar.

Você deixa sua mesa arrumada todos os dias?

Deixo arrumada.

E quando a professora manda você fazer alguma coisa, o que você sente por ela?

.... eu faço.

Você faz? Numa boa? Ou você não gosta muito?

Eu gosto

É? E quando a mamãe manda você fazer alguma coisa, como é?

Quando ela manda eu brincar com a minha blay-blade, eu brinco.

E quando ela manda você não brincar?

Eu não brinco! Quando ela manda eu dormir, eu durmo!

Você fica bravo com ela?

(som de não com a boca)

Você fica com medo dela, L?

(som de não "guinchado")

Que carinho destas aqui você daria para a sua professora quando ela manda você fazer alguma coisa?

(Silêncio, e aponta a carinha 5)

Carinha 5? E por quê?

Porque eu quero dar essa carinha.

Você gosta da sua professora, L?

(Acena afirmativamente com a cabeça)

Gosta? É mesmo? Muito ou pouco? Ou mais ou menos?

Mais ou menos.

Por que mais ou menos?

Porque não tem blay-blade lá.

É? Não tem?

É. Ela não deixa eu trazer. Só no dia que pode trazer brinquedo. Quando não pode, ela não deixa.

E você tem medo, dela, por isso não traz?

É. Mas eu vou trazer. E vou mudar de escola.

Por quê?

Porque não pode brincar de tampinha de blay-blade!

Você fica bravo com isso?

(Acenou afirmativamente)

Fica? Então você fica bravo com a sua professora? Quando ela não deixa você fazer alguma coisa que você queira, você fica bravo?

(Acenou afirmativamente)

E quando ela manda você fazer algo que você não queira fazer, fica também com raiva?

(Acenou afirmativamente)

Você tem medo dela, cç 2m?

(Pausa... e acena afirmativamente com a cabeça)

E da mãe, tem medo?

Não. Nem da mãe, nem do pai.

Tudo bem.

Criança 3m (data de nascimento: 20/092000)

E: Está certa ou errada a atitude dos ursinhos que deixaram a mesa bagunçada?

Cç: Não sei.

E: Não sabe? Imagine que a prof. L tivesse pedido para você deixar a sua mesa arrumada e você não tivesse deixado. Estaria certo ou errado?

Cç: Errado.

E: Por que, cç 3m?

Cç: Não sei também.

E: Não sabe me dizer por quê? E se ela pede para deixar a mesa arrumada hoje, amanhã também é para deixar?

Cç: É.

E na semana que vem?

Também.

Quando a professora L pede para você fazer alguma coisa, o que você sente?

Não sei.

E quando ela manda você fazer alguma coisa, você sente algo?

Não sei.

Se eu mandasse você buscar um copo de água para mim, o que você sentiria?

Eu ia.

Você ficaria com raiva de mim?

Não.

Você ficaria com medo de mim?

Não.

Cç 3m, qual destas carinhas você daria para a sua professora quando ela manda você fazer alguma coisa?

Essa (aponta a número 1, e muda para a 4)

Número 4? Esta mesma? E por quê?

Porque eu quero.

Você gosta da professora L?

(Acenou afirmativamente com a cabeça)

Gosta? Muito ou pouco?

Muito.

É? Ela é boazinha?

Ela não gosta de bagunça.

Ah, tá. E você não é bagunceiro?

Não. Quando a professora pede para recolher tudo, eu recolho, e eu e o Fabinho ficamos brincando de lixeiro.

Ficaram brincando de lixeiro?

É. E nós pusemos tudo numa sacolinha.

Ta bom.

Dia 14 de abril de 2005:

Criança 4m (data de nascimento: 25/09/1999)

E: Está certa ou errada a atitude do ursinho que não arrumou a mesa?

Cç: Está errada.

E: Por que está errado?

Cç: Porque eles bagunçou muito (...)

E: O que você sente quando a sua professora pede para você fazer as coisas?

Cç: Se ela fala para fazer um trabalhinho, por exemplo de índio, eu faço. E quando ela manda você fazer alguma coisa, o que você sente?

Normal.

Você fica com raiva?

Não.

E medo?

Medo? Não. Só quando ela grita comigo.

Quando grita, você fica com medo?

Quando grita, fico. E aqui (aponta a testa) fica uma dorzinha...

Fica uma dorsinha na testa quando ela grita?

É. Ela grita e dá uma dorsinha.

Certo. Cç 4m, destas carinhas aqui, quando a sua professora manda, você fazer alguma coisa, qual destas carinhas você daria para ela?

Daria esta (número 2)

Por quê?

Porque, quando ela grita, ela fica com esta carinha (2), e eu com esta (número 1).

Você fica 1?

É. E aí dói bem aqui (aponta o local)

Dói no meio das sobrancelhas?

É.

E você fica com medo então?

Fico um pouquinho tremendo.

Então você tem medo dela?

Ahnahn. Tenho medo que ela grita.

Você tem raiva dela?

Às vezes... às vezes... Sabe o ... (cç2m)? Então, ele mostrou um negócio para ela, ela gritou e ele ficou tremendo!

Você gosta da sua professora?

Gosto.

Por quê?

Ah... Porque, se ela gritar um dia, eu não gosto dela. Se ela não gritar, eu gosto dela.

E sua mãe, é brava com você?

Não.

E o seu pai?

Também não.

Tudo bem.

Criança 5m (data de nascimento: 02/11/1999):

E: Estes ursinhos que não arrumaram a mesa estão certos?

Cç: Não.

E: Por quê?

Cç: Ahhh... porque eles tinham que ter arrumado a mesa!

E: E por que você acha que eles tinham que arrumar a mesa?

Cç: Porque sim (silêncio)

E: Você acha que eles tinham que arrumar?

Cç: É.

Você teria arrumado?

E u teria.

Quando a sua professora fala para você que você tem que manter a mesa arrumada, ou quando ela manda você arrumar a mesa, quanto tempo vale esta ordem? Um dia, dois dias, uma semana?

(silêncio) Acho que nenhum deles.

E quando ela manda você fazer alguma coisa, o que você sente?

Nada.

Nada?

É, nada.

E você faz?

Não sei.

Você não sabe?

Não. Acho que eu só faço o que eu quero.

Então não é tudo que você faz?

Não.

Que carinho você daria para a sua professora quando ela manda você fazer algo? Esta, esta, esta, esta ou esta?

Deixa eu ver... é... esta (número 1)

A número 1? Por quê?

Porque eu não gosto de fazer as coisas!

Você não gosta de fazer as coisas, F?

Eu gosto só um pouco de fazer.

Você gosta da sua professora?

Mais ou menos.

Ah, é? Por quê?

Porque sim.

Mais para mais ou mais para menos?

Para menos.

Você acha ela brava?

Ela...é.

Você tem raiva dela?

Eu... ela fica brava quando os outros fazem coisa errada.

Você tem medo dela?

Eu? Eu não!

Nem um pouquinho?

Não.

Criança 6m (data de nascimento: 24/03/2000)

E: Está certa ou errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Porque ele fez bagunça.

E: Por que ele fez bagunça? E não pode?

Cç: Não.

E: Ta. Se a sua professora diz "essa mesa tem que ficar arrumada!", você acha que tem que ficar arrumada até quando? Hoje? Sempre? O que você acha?

Cç: Sempre.

E: Sempre, né? Quando sua professora manda você fazer algo, o que você sente?

Cç: Faço.

Você faz por que gosta dela?

Faço.

Ou você faz por que tem medo dela?

Não, eu não tenho medo dela. Eu faço porque eu quero.

Você não tem medo dela?

Não.

Você tem raiva dela?

Não.

Você faz por que você quer?

É.

Quando a sua professora te manda fazer algo, qual destas carinhas você daria para ela?

É... essa! (aponta carinha 5)

Carinha 5. Por quê, L?

Porque eu gosto de 5.

Você gosta da sua professora?

Gosto.

Por quê?

Porque sim. Ela leva no parquinho com os colegas, ela brinca...

Ahhh... E sua mãe, é brava com você?

Não.

Você tem medo da mãe?

Não.

E do pai, você tem?

Não.

Seu pai é bravo?

Não.

Você não tem medo de ninguém?

Não.

Que corajoso! E você obedece sua mãe?

Obedeço.

Por quê?

Porque, se não obedeco, ela me bate.

E aí você fica com medo dela?

Eu fico.

Você fica com raiva?

Fico.

Ah, ta. E então, o que você faz?

Nada.

E a sua mãe, entende que você ficou com raiva?

Entende.

Criança 7m (data de nascimento: 08/09/1999)

E: Você acha correta a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç: Ta errada.

E: Por quê?

Cç: Porque eles não queriam.

E: Não queriam o quê?

Cç: Guardar.

E: E era para guardar?

Cç: Era. A professora mandou.

E quando a sua professora manda você deixar a mesa arrumadinha, limpinha. Isso vale para hoje?

Vale.

E para amanhã?

Também.

E para a semana que vem?

Também.

O que você sente quando a sua professora manda você fazer alguma coisa?

Bom!

Bom? E você faz?

Faço!

E por quê?

Porque sim. Porque eu quero.

Você gosta dela?

Gosto.

Tem medo dela?

Não.

Tem raiva dela?

Não.

Nada?

Não.

Você então faz por que gosta?

É.

Ah, bom. M, qual destas carinhas você daria para a sua professora quando ela pede alguma coisa?

Ah... essa! (aponta a número 3)

Carinha 3. Por quê?

Ah... (silêncio) Porque ela é assim mesmo.

E sua mãe, é brava com você?

Não.

E seu pai?

Não.

Você tem medo deles?

Não.

Nem raiva?

Não.

Nada?

Nada.

E você faz o que eles te pedem?

Faço. O que minha mãe mandar, e meu pai também.

Você gosta da sua professora?

Gosto.

Tudo bem.

Criança 8m (data de nascimento: 26/11/1999)

E: Você acha certa a atitude dos ursinhos que não deixaram a mesa arrumada, como a professora pediu?

Cç: Ta errada.

E: E por quê?

Cç: Porque não pode.

E: Não pode por quê?

Cç: Porque a professora fica brava.

E: Ah, ta. E quando a sua professora manda você arrumar a mesa, você arruma?

Cç: Arrumo.

E quando ela diz para deixar a mesa sempre arrumada, vale para hoje?

Vale.

E para amanhã?

Vale.

E para a semana que vem?

Também.

Cç 8m, quando a sua professora manda você fazer alguma coisa, o que você sente?

Eu sinto que está doendo minhas costas.

Sente que dói as costas?

Isso. Eu não gosto.

E você sente esta dor só quando ela te manda fazer alguma coisa?

De vez em quando, não.

De vez em quando, não, mas às vezes sim? Você tem dores?

Sim.

E você faz o que ela manda?

Faço. Todo mundo.

Todo mundo, né? Você tem medo dela?

Não.

Tem raiva dela?

Não.

Você gosta dela?

Gosto.

Qual destas carinhas você daria para a sua professora quando ela te manda fazer alguma coisa?

Esta (aponta a 5)

Por que esta?

Porque ela é boazinha.

Ela é boazinha?

De vez em quando, não. Porque os alunos batem nas crianças.

Quando os alunos batem nas crianças, ela é brava?

É, dá castigo, põe para pensar...

A sua mãe é brava com você?

De vez em quando.

E o seu pai?

Meu pai mora na outra casa. E é bonzinho comigo.

Você tem medo da sua mãe?

Não.

Tem raiva?

Não.

Nem um pouco?

Não.

E gosta dela?

Gosto.

Criança 9m (data de nascimento: 04/04/2000)

E: Você acha certa ou errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Porque eles fizeram coisa errada.

E: Coisa errada? Que tipo de coisa?

Cç: Ele fez bagunça.

E: Ah, ta. Quando a sua professora manda você fazer alguma coisa, você faz?

Cç: Faço.

E quando ela manda arrumar a mesa, isto vale para hoje?

Sim.

Vale para amanhã?

Sim.

E vale para a semana que vem também?

Sim.

O que você sente quando a sua professora manda você fazer alguma coisa?

Eu não sei.

Quando ela manda você fazer alguma coisa, você faz?

Faço.

Você faz por que você gosta dela?

É.

Você tem medo dela?

Eu não.

E raiva dela, você tem?

Não.

Você gosta dela?

Sim.

Qual destas carinhas aqui você daria para a sua professora quando ela manda você fazer algo?

Esta (carinha 5)

Por quê?

Porque sim.

Você acha a professora alegre?

Ahnahn.

A sua mãe é brava com você?

Sim.

E o seu pai?

Meu pai também.

Você tem medo da sua mãe?

Eu não.

Não? E do seu pai?

Também não.

Você tem raiva da mãe?

Não.

E do pai?

Não.

Nada?

Não.

Criança 10f (data de nascimento: 26/05/2000)

E: Você acha certa ou errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç: Errada.

E: Por quê, cç 10f?

Cç: Porque não pode.

E: Não pode? Não pode o quê?

Cç: Porque a professora fica brava.

E: Ta. Se a sua professora diz que é para deixar a mesa arrumada, esta ordem vale para hoje?

Cç: Vale.

E para amanhã?

Vale.

E na semana que vem?

Vale.

O que você sente quando a sua professora manda você fazer alguma coisa?

Eu sinto que ela é muito simpática.

Você acha que ela é muito simpática quando ela te manda fazer alguma coisa?

É.

E você faz?

Faço.

Você gosta da sua professora?

Gosto.

Você tem medo dela?

Não.

Você tem raiva dela?

Não.

Qual destas carinhas aqui você daria para a sua professora quando ela te pede para fazer alguma coisa?

Esta (aponta a número 2)

É? E por que esta?

Porque ela é bonita.

Ta. E a sua mãe, é brava com você?

Não.

Não? E seu pai?

Também não.

Você tem medo da sua mãe?

Não

E raiva?

Também não.

Você obedece sua mãe?

Obedeço.

E a professora, também?

Sim.

Então, você não tem medo da sua professora?

Não.

Nem quando ela grita?

Não, não tenho.

Ok.

Dia 12 de maio de 2005:

Criança 11f (data de nascimento: 07/03/2000)

E: Você acha certa ou errada a atitude do ursinho que não deixou a mesa arrumada, como pediu a professora?

Cç: Ta errado.

E: Por quê?

Cç: Porque, todo dia quando eu chego na escola, a professora fala para deixar as coisas arrumadinhas, e eu deixo.

E: Você deixa?

Cç: Deixo.

E: A professora pede e você faz, então?

Cç: Faço.

E quando a professora pede para deixar então a mesa arrumada. Vale para hoje?

Vale.

E para amanhã?

Também

E para a semana que vem?

Também.

Quando a professora fala para você que você tem que arrumar a mesa, o que você sente?

É... eu sinto que eu mereço fazer o que ela manda.

Você merece?

Mereço.

Quando a sua professora te manda fazer alguma coisa, qual destas carinhas você dá para ela?

(...) Eu acho que é esta (aponta a número 5)

A número 5? A sua professora é brava?

Quando ela fica falando com os meninos porque eles fazem bagunça...

E com você, ela fica brava?

Eu sou boazinha.

E a sua mãe, é brava?

A minha mãe de vez em quando briga com o meu pai, e de vez em quando não briga.

E o seu pai, é bravo?

Também não. Só briga com a minha mãe.

Você tem medo da sua professora?

Meus amigos têm.

E você?

Eu tenho.

Tem? Você tem raiva dela?

Não.

Você gosta dela?

Gosto.

Gosta? Muito ou pouco?

Muito.

E quando é que você tem medo dela?

Só quando ela grita com os meninos.

E aí você tem medo?

Sim.

Criança 12f (data de nascimento: 19/06/2000)

E: Você acha certa ou errada a atitude do ursinho que não deixou a mesa arrumada?

Cç: Ta errada.

E: Por quê?

Cç: Porque, se não arrumar a mesa, fica bagunça, e aí o Deuzinho não gosta.

E: Aí Deus não gosta?

Cç: É.

E: E ele fica bravo?

Cç: Fica.

Muito?

Muito.

Quando a professora fala para deixar a mesa bem arrumada, isto vale para hoje?

Vale.

E para amanhã?

Vale.

E para a semana que vem?

Vale.

O que você sente quando sua professora manda você deixar as coisas em ordem?

Eu deixo.

Você tem medo da sua professora?

Não.

Tem raiva dela?

Não.

Você faz o que ela manda, então?

Faço.

Você não fica com medo dela nem quando ela grita?

Não, mas eu assusto quando ela grita com os outros.

E aí você fica com medo ou não?

Aí eu fico.

É o mesmo medo que você sente de Deus?

Não! Do Deuzinho eu não tenho medo porque em casa eu arrumo tudo.

Ah, ta. Quando a sua professora manda você fazer algo, que carinho você daria para ela? Qual destas aqui você daria para ela?

Esta aqui (aponta a número 5)

A 5? Por quê?

Porque sim. Porque ela é boazinha com a gente.

É boazinha?

É.

Você gosta dela?

Gosto.

Muito ou pouco?

Muito. Ela não faz nada comigo. Eu não bagunço a sala , é os outros.

E a sua mãe, é brava?

É.

Você tem medo dela?

M: tenho.

E raiva?

Quando ela fica muito brava comigo, tenho.

Quando ela fica brava com você, você tem raiva dela?

Tenho.

E seu pai, é bravo?

Ele não. Quando ele vem de sábado, ela brinca comigo.

E o que você faz com a raiva que você fica da sua mãe?

Eu joga fora.

Como?

Pego ela e joga no lixo.

Você não fica com a raiva da sua mãe?

Não.

Então você tem raiva da sua mãe às vezes?

Tenho.

E medo também?

Tenho.

Você acha que respeita a sua mãe?

Acho.

E quando você fica com raiva dela, você joga a raiva fora?

Jogo.

E com todo mundo que você respeita, você joga a raiva fora?

Eu fico com raiva de quem faz coisa ruim para mim.

E a sua mãe faz coisa ruim para você?

Faz.

O quê?

Ela grita comigo, briga.

É isso?

É.

Criança 13f (data de nascimento: 10/03/2000)

E: Você acha que está certa ou errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa quando foi pedido pela professora?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Porque deixou a mesa desarrumada.

E: E era para arrumar?

Cç: Era.

E: E por quê?

Cç: Porque a professora mandou.

E quando a professora manda, tem que obedecer?

Tem.

Quando a professora manda deixar a mesa arrumada, isto vale para hoje?

Vale.

E amanhã?

Vale.

E na semana que vem?

Vale.

O que você sente quando a sua professora manda você fazer alguma coisa?

Não sinto nada.

Nada? Nem quando ela manda você fazer algo que você não esteja com vontade?

Aí eu sinto.

O quê?

Meu coração batendo forte.

Você tem medo dela?

Não.

Você tem raiva dela?

Não.

Você gosta dela?

Gosto.

Muito?

Sim.

E a sua mãe, é brava?

Não.

E o seu pai?

Não.

Você tem medo dele?

Não.

E dela?

Também não.

Quando a sua professora manda você fazer alguma coisa, qual dessas carinhas aqui você daria para ela? Com qual você acha que ela parece?

(Cç aponta a carinha 5)

Por quê?

Porque é a carinha que ela faz.

Então você não tem medo dela?

Não.

Criança 14f (data de nascimento: 29/09/2000)

E: Você acha certa ou errada a atitude do ursinho que não deixou a mesa arrumada?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Por quê? Porque deixou desarrumada.

E: E isso é errado?

Cç: É.

E: Você acha que eles tinham que obedecer a professora?

Cç: Acho.

Você obedece?

Obedeço.

Se a sua professora diz que é para deixar a mesa arrumada, esta ordem vale para hoje?

Vale.

E para amanhã?

Vale.

E para a semana que vem?

Vale.

O que você sente quando a sua professora manda você fazer alguma coisa?

É... eu sinto... não sei.

Você tem medo da sua professora?

Não

Você tem raiva dela?

Não.

Ela é brava?

É.

E você não tem medo dela?

Não.

E sua mãe, é brava?

É.

Você tem medo dela?

Tenho!

Tem raiva dela?

Não.

Não tem raiva? Só medo?

É.

Você faz o que sua mãe manda?

Faço, senão ela fica brava.

E seu pai, é bravo?

É.

Você tem medo dele?

Tenho.

Tem raiva dele?

Não.

Nada?

Não.

Mas faz o que ele manda?

Faço.

Que carinho você daria para a sua professora quando ela manda você fazer alguma coisa? Qual destas?

(aponta a número 3)

A 3. Por quê?

Porque... não sei.

Você gosta da sua professora?

Gosto.

Gosta da mamãe?

Gosto.

Gosta do papai?

Gosto.

Tudo bem.

Criança 15f (data de nascimento: 31/08/2000)

E: Você acha certa ou errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa, conforme a professora pediu?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Porque sim.

E: Você acha que eles deviam ter feito o que a professora pediu?

Cç: Acho que sim.

E: A criança tem que atender aos pedidos da professora?

Cç: Tem.

Você faz?

Faço.

Se a sua professora manda você deixar a mesa arrumada hoje, isto vale para amanhã também?

Vale.

E para a semana que vem?

Vale.

Quando a sua professora manda você fazer alguma coisa, o que você sente?

Não sei.

Você tem medo da sua professora?

Não.

Ela é brava?

.É.

Você gosta dela?

Gosto.

Gosta muito ou pouco?

Muito.

Você tem raiva dela?

Não.

Qual destas carinhas você daria para a sua professora quando ela manda você fazer alguma coisa? Qual delas?

Não sei.

Não tem nenhuma carinha que você daria para ela quando ela te manda fazer algo?

Com qual você acha que ela parece?

(...) Não sei.

A sua mãe é brava?

Não.

E o seu pai, é bravo?

Não.

Então você não tem medo de ninguém?

Não.

Nem raiva?

Não.

Criança 16f (data de nascimento: 22/05/1999)

E: Está certa ou errada a atitude do ursinho que não arrumou a mesa?

Cç: Errada.

E: Você acha que ele tinha que fazer o que a professora pediu ou não?

Cç: Tinha que obedecer.

E: Por que tem que obedecer?

Cç: Porque sim.

Quando a sua professora manda você fazer alguma coisa, você faz?

Faço.

E quando ela manda você arrumar a mesa, isto vale para amanhã também?

Vale.

E para a semana que vem?

Vale.

Você tem medo da sua professora?

Não.

Você tem raiva dela?

Não.

Você gosta dela?

(acenou positivamente com a cabeça)

Você acha sua professora brava?

Não.

Você faz o que ela manda?

Faço.

E quando ela manda você fazer algo, qual destas carinhas você acharia que ela mais se parece? Esta, esta, esta, esta ou esta?

(Pensa e aponta a 3)

A número 3? Por quê?

Porque sim.

Você tem medo da professora?

Não.

E raiva?

Não.

Tem medo da mãe?

Não.

E do pai?

Não.

OBS: esta criança é portadora da Síndrome de Down.

Criança 17f (data de nascimento: 27/02/2000)

E: Você acha certa ou errada a atitude do ursinho que não arrumou a mesa, conforme a professora havia pedido?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Porque ele é desobediente com a professora.

E: E não se deve desobedecer a professora?

Cç: Não.

Você obedece a sua professora?

Obedeço. Às vezes não, às vezes sim.

Quando você não obedece, o que acontece?

Ela manda eu ficar de castigo.

Quando ela manda você deixar a mesa arrumada, isto vale para hoje?

Vale.

E para amanhã?

Também.

E para a semana que vem?

Também.

Quando ela manda você fazer alguma coisa, o que você sente?

Nada.

Tem medo da sua professora?

Mais ou menos.

Tem raiva dela?

Não.

Tem só um pouco de medo, então?

É.

Você gosta dela?

Gosto.

E quando ela manda você fazer algo, qual destas carinhas aqui você daria para ela?

Com qual você acha que ela fica parecida?

Qual destas? Uhhmm... Esta! (aponta a número 5)

A 5? Por quê?

Por quê? Não sei.

Você gosta dela?

Gosto.

E a sua mãe, é brava?

Mais ou menos.

Você tem medo dela?

Um pouco.

E raiva dela, você tem?

Não.

E o seu pai? É bravo?

Só um pouquinho.

Tem medo dele?

Não.

E raiva?

Não.

Você não fica com raiva quando a sua mãe te manda fazer alguma coisa?

Não.

E quando a professora te manda fazer algo, você fica com raiva?

Não.

E você faz?

Faço.

E quando você tem raiva?

Não tenho.

Nem quando você desobedece?

Nem aí.

Você não desobedece porque está com raiva?

Não.

Criança 18f (data de nascimento: 21/10/1999)

E: Você acha certa ou errada a atitude do ursinho que deixou a mesa sem arrumar, todo bagunçada?

Cç: Ta errada!

E: Por quê?

Cç: Porque ele desobedeceu a tia!

E: E não pode desobedecer a tia?

Cç: Não. Tem que obedecer.

E: Você obedece?

Cç: Eu obedeço às vezes...

E às vezes não obedece?

Às vezes não obedeço porque bato em alguém.

E a professora não gosta que você bata?

Não.

Mesmo assim, às vezes você bate?

Sim.

Quando a professora fala para você que é para deixar a mesa arrumada, isto vale para amanhã?

Vale.

E para a semana que vem?

Vale.

Quando a sua professora manda você fazer alguma coisa, o que você sente?

.... (silêncio)

Você tem medo da sua professora?

Não.

Você tem raiva da sua professora?

Não.

Você gosta da sua professora?

Gosto.

E quando ela manda você fazer uma coisa que você não quer, o que você sente?

Eu sinto que tô com dor no peito.

E então, o que acontece?

Aí eu falo para a tia e ela liga para minha mãe.

Então você não fica com raiva?

Não.

Sua mãe é brava?

É brava às vezes quando eu desobedeço. Mas quando eu obedeco, ela não fica.

Quando você desobedece, você não desobedece por que você está com raiva?

Ah, eu desobedeço quando eu to com raiva, porque eu não posso bater no Fox, senão ele me morde.

Quem é o Fox?

Meu cachorro.

Quando a sua professora manda você fazer alguma coisa, com qual destas carinhas ela fica parecida? Qual destas aqui você daria para ela?

Esta (aponta a número 5).

Por quê?

Porque ela manda eu pegar o giz (silêncio)

Então sua mãe é brava?

É porque, quando eu fico desobedecendo ela, aí ela me bate. Aí vai a cinta, né, e vai bastante, até parar de doer.

E você chora?

Choro, e fico com raiva.

Você gosta da sua mãe?

Gosto.

E do seu pai?

Eu moro com meu vô.

Criança 19m (data de nascimento: 14/07/1999)

E: Você acha que está certa ou errada a atitude dos alunos que não arrumaram a mesa?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Porque sim.

E: Porque sim? Quando a professora manda você fazer alguma coisa, você faz, çç 19m?

Cç: Não.

E: Não? E por quê?

Cç: Faço alguma coisa.

E o que você sente quando ela manda você fazer alguma coisa?

(....)

Você não gosta quando ela manda você fazer algo?

(acena que não com a cabeça)

Se ela diz hoje que é para deixar a mesa arrumada, isto vale para amanhã?

Vale.

E para a semana que vem?

Não.

Você gosta da sua professora?

(acenou positivamente com a cabeça)

Você tem medo da professora?

(acenou positivamente com a cabeça)

Você tem raiva da professora?

(acenou negativamente com a cabeça)

Quando ela pede para você fazer alguma coisa que você não quer fazer, qual destas carinhas aqui você daria para ela? Com qual você acha que ela fica parecida? Esta, esta, esta, esta ou esta?

(silêncio)

Aponta para mim: qual destas carinhas você daria para ela?

(aponta a número 5)

Por que é esta?

... (silêncio)

Ta, então me conta: por que você tem medo da sua professora?

... (silêncio)

Ela é brava com você?

... (silêncio)

Tudo bem.

Obs: Esta criança tem problemas de convulsões relativamente frequentes, sendo que teve uma crise forte 10 dias antes da data da entrevista.

Criança 20f (data de nascimento: 01/04/2000)

E: Você acha que está certa ou errada a atitude dos ursinhos que não deixaram a mesa arrumada?

Cç: É... ta errado.

E: Por quê?

Cç: Porque a mesa ta bagunçada.

E: Se a professora fala para você que é para deixar a mesa arrumada, você arruma?

Cç: Arrumo.

E: E isso que ela falou, que a mesa tem que ficar arrumada, vale para hoje?

Cç: Vale.

E para amanhã?

Também.

E para a semana que vem?

Também.

Quando a professora manda você fazer alguma coisa, o que você sente?

É... Não sei.

Não sabe? Você faz quando ela manda?

Faço.

É? Você tem medo dela?

Não.

Você tem raiva dela?

Não.

Você gosta dela?

Eu gosto.

E não tem medo nenhum dela?

Tenho.

Tem? E quando você tem medo dela?

Não sei.

Não? Você tem medo da mamãe?

Não.

E do papai?

Não.

Tem raiva da mamãe?

Não.

E do papai?

Tenho.

E da professora?

Dela, não.

Ta. Quando a professora manda você fazer alguma coisa, olhando estas carinhas aqui, com qual delas você acha que ela fica mais parecida?

É... com esta (aponta a carinha 5)

Carinha número 5. E por quê?

Porque parece com ela.

Você gosta dela?

Gosto.

E quando você tem medo dela, como é que é?

É... eu não tenho medo dela.

Nem raiva?

Não.

APÊNDICE F
TRANSCRIÇÃO ENTREVISTAS CLÍNICAS – DOUTORADO
PARTE 2

Dia 17/11/2005

Criança 18f (data de nascimento: 21/10/1999)

E: (Após relato da estória envolvendo os ursinhos em interação com a professora ursa, conforme o 1º procedimento, acrescentando 1 folha contendo expressões faciais de 6 tipos de emoções: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e desgosto).

Cç 18f, você acha que está certa ou errada a atitude dos ursinhos que deixaram a mesa desarrumada?

Cç: Tá errada.

E: Por quê?

Cç: Porque tem que deixar arrumada, senão a professora fica brava.

E: Tem que deixar arrumada? Certo. A professora diz que é para deixar a mesa arrumada. Isto vale para hoje?

Cç: Vale.

E: Vale para amanhã?

Cç: Vale para todos os dias.

E: Até para a semana que vem?

Cç: Para todos os dias.

E: Certo. Quando a sua professora fala para você fazer alguma coisa, quando ela manda você fazer alguma coisa, o que esta ordem desperta em você?

Cç: (....)

E: Olhando para estas carinhas aqui (folha 1, das emoções), como você fica quando ela te dá uma ordem, quando ela manda você fazer algo?

Cç: Peraí, deixa eu ver.

E: Pode apontar.

Cç: (Aponta a expressão facial indicando surpresa)

E: Ah, ta. A carinha ... da surpresa? É? Você fica assim?

Cç: É.

E: E o que você faz? Você faz ou não faz?

Cç: Faço.

Faz? Mesmo surpresa?

Faço.

Qual dessas carinhas você dá para sua professora quando ela pede alguma coisa para você? (folha 2, a mesma utilizada na 1ª entrevista)

Essa aqui (aponta a carinha 4)

Carinha número 4. Por quê?

Porque eu faço alguma coisa errada.

Você faz alguma coisa errada? E você indica a carinha 4?

É.

Mas você indica a carinha 4 para você ou para a sua professora?

Eu dou pra ela.

Pra ela? Ela fica com esta cara para você?

Acho!

E fica por que você fez alguma coisa errada?

É!

Ahnhan. Você gosta dela?

Gosto!

É? Você tem medo dela?

Não

Não? Nem um pouco?

Nem.

Você tem raiva dela?

Não.

Nada?

Nada!

Criança 11f (data de nascimento: 26/05/2000)

E: Criança 11f, está certa ou está errada a atitude dos ursinhos que deixaram a mesa desarrumada quando a professora pediu que deixassem tudo certo?

Cç: Ta errada porque sempre a mesa tem que ficar limpinha.

E: Tem que ficar limpinha?

Cç: É.

E: Por quê?

Cç: Porque senão a professora dá bronca e põe numa cadeirinha.

E: Ta bom. A professora avisou que é para deixar a mesa arrumada, deixar tudo arrumadinho. Isto vale para amanhã também?

Cç: Vale.

Vale para a semana que vem?

Para todos os dias.

Para todos os dias?

É.

Ta. Quando a sua professora manda você fazer alguma coisa, quando ela dá uma ordem, o que você sente? Aponta uma dessas carinhas aqui para mostrar o que você sente.

Ah...essa aqui, ó! (aponta a carinha 1)

Você sente alegria, é isso?

É.

Você gosta que a sua professora mande você fazer coisas?

Eu gosto porque, sempre que ela manda eu fazer alguma coisa, eu faço.

Você sempre faz?

Faço!

Você tem medo dela?

Tenho, mas quando ela fica brava.

Só quando ela fica brava?

É.

Você tem raiva dela?

Não.

Só medo?

Hunhun.

Você gosta dela?

Gosto.

É? E quando ela manda você fazer alguma coisa, manda, que carinha você dá para ela dentre essas aqui? Me mostra.

Acho esta! (aponta a carinha 5)

Por quê?

Ah...porque é legal.

É legal?

É.

Você gosta da professora?

Eu gosto.

Criança 13f (data de nascimento: 10/03/2000)

E: Criança 13f, ta certa ou ta errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa, conforme a professora urso pediu?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Porque eles deixaram a mesa desarrumada.

E: E não era para deixar?

Cç: Não.

E: Criança 13f, a professora disse que é para deixar a mesa arrumada hoje. Isto vale para amanhã também?

Cç: Não.

E: Vale para a semana que vem?

Cç: Não.

Não?

Não.

Quando a sua professora manda você fazer alguma coisa, o que você sente? Me mostra uma dessas carinhas que se pareça com o que vc sente quando ela manda você fazer algo.

Essa (aponta a carinha 1)

Alegria? É isso?

É.

Por quê?

Porque eu gosto de guardar os brinquedos.

Você gosta de guardar? Você gosta de fazer o que ela pede?

Gosto.

Você tem medo dela?

Não.

Você tem raiva dela?

Não.

Então, quando ela manda, você faz?

Faço.

Você gosta da sua professora?

Gosto.

E quando a professora manda você fazer alguma coisa, que carinha você daria para ela destas aqui?

A número 2.

Ah, ta. Por quê?

Porque sim.

O que você acha desta carinha número 2?

Eu acho que ela ta....alegre.

Ta alegre? E você fica alegre em fazer o que ela pede?

Fico.

Tudo bem.

Criança 14f (data de nascimento: 29/09/2000)

E: Criança 14f, ta certa ou ta errada a atitude dos ursinhos que deixaram a mesa bagunçada?

Cç: Errada!

E: Por quê?

Cç: Porque não pode deixar a mesa bagunçada.

E: Não pode?

Cç: Não.

Se a professora falou que é para deixar a mesa arrumada hoje, isto vale para amanhã também?

Vale.

Vale para a semana que vem?

Vale.

Ta. Quando a sua professora manda você arrumar a mesa, manda você guardar brinquedo ou fazer qualquer coisa, com qual dessas carinhas você acha que você fica?

Com essa! (aponta a carinha número 1)

Com essa aqui?

É!

Por quê?

Porque é mais bonita.

Você acha mais bonita?

Acho.

Você gosta quando ela te manda fazer alguma coisa?

Gosto.

Não fica com raiva?

Não.

Não fica com medo dela?

Não

Você gosta da sua professora?

Gosto.

Tem algum adulto de quem você tenha medo?

Unhhh... Não sei.

E tem algum de quem você tenha raiva?

Não.

Ta. Quando a professora te manda fazer alguma coisa, que carinha você dá para ela, a professora? Dessas aqui, qual?

A carinha 4. Essa aqui (aponta).

E por quê?

Ahh...Porque eu achei mais...simpático.

Mais simpático? E a professora é simpática?

É.

Gosta da aula dela?

Gosto.

Criança 15f (data de nascimento: 31/08/2000)

E: Ta certa ou ta errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa, que deixaram a mesa bagunçada?

Cç: Errada.

E: E por quê?

Cç: Porque eles bagunçaram.

E: Eles bagunçaram?

Cç: É.

E: Ta. Se a professora fala para deixar a mesa toda arrumada, isso vale para hoje?

Cç: Vale.

E para amanhã, vale?

Vale.

E para a semana que vem?

Não.

Não vale para a semana que vem? Por quê?

Porque não (silêncio)

Quando a sua professora manda você fazer alguma coisa, com qual dessas carinhas aqui você acha que você fica? Destas aqui.

Essa (aponta a carinha 1)

É? Por quê?

Eu gosto.

Gosta?

Gosto.

Você tem medo da sua professora?

Não.

Tem raiva dela?

Não.

Gosta da sua professora?

Gosto.

Quando ela te manda fazer alguma coisa, qual dessas carinhas daria para ela? Para a sua professora?

Essa (aponta a carinha 5)

Por quê?

Porque sim.

Você acha que ela é assim?

Eu acho. Ela é boa.

Criança 10f (data de nascimento: 26/05/2000)

E: Ta certa ou ta errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Porque não pode.

E: Não pode por quê?

Cç: Porque senão a professora fica brava.

E: A professora fica brava ?

Cç: É

E ela não pode ficar brava ?

Não

Por que não?

Porque ela fica terrível.

Ta. Se a professora manda deixar a mesa arrumada, esta ordem vale para hoje ?

Vale.

Vale para amanhã ?

Não.

Vale para a semana que vem ?

Vale.

Quando a tua professora manda você fazer alguma coisa, você acha que você fica com qual das carinhas ?

Essa (aponta a carinha 1).

Por quê ?

Porque eu gosto !

Você gosta quando ela manda ?

Uhnuhn.

E você não gosta quando ela faz o quê ?

Ah, quando ela fica brava, quando ela chama atenção, quando ela.... quando ela....não fica com o cabelo arrumado.

Quando ela não ta com o cabelo arrumado não ta bem ?

É

Você tem raiva dela?

Não.

Tem medo dela ?

Não.

Nem raiva e nem medo ?

Ahnahn.

Você gosta da sua professora ?

Gosto.

Quando ?

Quando ela fica normal.

Quando a tua professora manda fazer alguma coisa, qual dessas carinhas aqui você daria para ela ?

Essa aqui (aponta carinha 1).

Por quê ?

Porque ela fica emburrada.

Ela fica emburrada ? É mesmo?

É.

E você obedece ela ?

Obedeço.

Por quê ?

Para não ficar brava comigo.

Isso se chama medo ?

Não.

Isso se chama raiva ?

Não.

E como é que se chama isso então ?

É muita pressão, que ela vem e me derruba.

Ela te derruba ?

Quase.

Como é te derrubar ?

É quando a pessoa vem com muita raiva.

Aí te derruba ?

Aí quase me derruba.

Como assim?

Não sei explicar.

O que você sente?

Eu fico mal.

Mal como?

Não sei. Fico mal.

Você sente alguma dor?

Não.

Criança 17f (data de nascimento: 27/02/2000)

E: Ta certa ou ta errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç: Ta errada.

E: Por quê?

Cç: Porque eles não arrumaram a mesa.

E: E eles tinham que ter arrumado?

Cç: Tinha.

E: Ta. Se a professora fala que é para deixar a mesa arrumada hoje, essa ordem vale para amanhã?

Cç: Não.

E: E para a semana que vem?

Cç: Não.

Vale para hoje só?

Só.

Ta. Quando a sua professora te manda fazer alguma coisa, como guardar brinquedo, fazer alguma tarefa, você fica com qual dessas carinhas aqui?

Uhn.... (pensa) Essa (aponta a carinha 1)

Por quê?

Porque...eu não sei.

Você gosta de fazer o que a professora manda ?

Gosto.

Você gosta da professora ?

Gosto.

Você tem medo da professora ?

Não.

Você tem raiva da professora ?

Não.

Quando ela manda você fazer alguma coisa, qual dessas carinhas aqui você dá para a sua professora ?

(...) essa aqui (carinha 4).

Por quê ?

Por que ela fica meia assim....meia desse jeito.

Como assim ?

Ela fica igual essa (aponta a carinha 5)

Quando a professora fica brava, você fica com medo dela ?

Fico.

E por quê?

Não sei!

Criança 12f (data de nascimento: 19/06/2000)

E: Você acha certa ou errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa ?

Cç: Errada

E: Por quê ?

Cç: Porque se estiver bagunçado e entrar um ladrão na escola, eles roubam tudo da mesa.

E: Se entrar ladrão leva tudo ?

Cç: É.

E: Se a professora fala que é para deixar tudo arrumado, isso vale para hoje ?

Cç: Vale.

E: E para amanhã ?

Cç: Vale.

E para a semana que vem ?

Vale.

Quando a tua professora manda fazer alguma coisa, com qual das carinhas você acha que você fica ?

Essa (aponta a carinha 1)

Por quê ?

Porque eu gosto de guardar as coisas. Lá na minha casa, minha avó manda eu guardar as coisas, enxugar louças, e eu faço porque gosto de agradar minha avó. E a professora também.

Você gosta da professora ?

Gosto.

Você tem medo da professora ?

Não.

Você tem raiva da professora ?

Não.

E quando tua professora pede alguma coisa para você, qual dessas carinhas você dá para ela, para a sua professora ?

Essa (aponta a carinha 5)

Por quê ?

Porque eu gosto muito de fazer coisas que agrada fazer. Então eu gosto dessa carinha aqui.

Então você gosta de fazer coisas ?

Gosto.

Você gosta de obedecer ?

Gosto.

Criança 16f (data de nascimento: 22/05/1999)

E: Ta certa ou ta errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa ?

Cç: Errado.

E: Por quê ?

Cç: Arrumar a mesa.

E: E se a professora manda arrumar a mesa, isso vale para hoje ?

Cç: Vale.

E: E pra amanhã ?

Cç: Não.

E para a semana que vem ?

Não.

Quando a professora manda você fazer alguma coisa, com qual dessas carinhas aqui você fica ?

Essa (aponta a carinha 2)

Por quê ?

Sei não.

Você gosta da sua professora ?

Gosto.

Você tem medo da sua professora ?

Não.

Você tem raiva da sua professora ?

Não.

Você gosta quando a sua professora manda você fazer alguma coisa ?

Gosto.

Quando a sua professora manda você fazer alguma coisa, com qual dessas carinhas você acha que ela parece ?

Essa (aponta carinha 4).

Por que ela parece com essa ?

Porque ela tem boca e olhos.

Você acha ela brava ?

Não.

Ela é boazinha ?

É.

E você gosta dela ?

Gosto.

Criança 6m (data de nascimento: 24/03/2000)

E: Tá certa ou tá errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç: Errado.

E: Por quê?

Cç: Porque a professora ficou brava e não é pra fazer isso.

E: Não era pra fazer isso?

Cç: Não.

E: Porque deixou a professora brava?

Cç: É.

Não pode deixar a professora brava?

Não

Se a professora fala pra vocês que é pra deixar a mesa arrumada hoje, isso vale para amanhã também?

Não.

Não vale pra amanhã? E pra semana que vem?

Não.

Tá. E quando a tua professora L manda você fazer alguma coisa, com qual dessas carinhas você fica?

É... Essa.

Como a número 1 de alegria?

É..

Por quê?

É legal.

Você gosta de fazer as coisas para ela?

Ahã.

Pra tua professora

É.

Você gosta da tua professora?

Gosto

Você tem medo da tua professora?

Não

Você tem raiva da tua professora?

Não.

Você faz tudo que ela manda?

Faço.

Você obedece?

Obedeço.

Quando a tua professora manda você fazer alguma coisa, com que carinha você fica? Que carinha você daria pra tua professora quando ela manda você fazer alguma coisa?

Essa

A carinha nº 5. Por quê?

É legal.

É legal fazer as coisas?

É.

E como que você fica com medo da tua professora?

É Nada.

Nunca você fica com medo da tua professora?

Não.

Nem quando ela dá aqueles gritos altos?

Não.

Nem raiva. Nem quando ela dá aqueles gritos altos?

Não. Ela já passou em frente à minha casa.

E aí?

Eu conversei com ela; aí minha mãe tava lá.

Legal. Ok.

Criança 2m (data de nascimento: 23/05/2000)

E: Criança 2m, tá certa ou tá errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç: Errada

E: Por quê?

Cç: Porque... Porque a professora fica brava

E: Por que a professora ficou brava?

Cç: É.. aí ela fala pra mãe ou pro pai. Ela fica brava e conta tudo pra mãe e pro pai.

E: Bom, então tá errada a atitude dos que não fizeram o que a professora pediu, né?

Cç: É.

Se a professora fala que é pra deixar a mesa arrumada, Lucas, isso vale pra hoje?

Vale.

Vale pra amanhã?

Não.

E pra semana que vem?

Não.

Não? Quando tua professora manda você fazer alguma coisa, a L, tua professora L, quando ela manda você fazer alguma coisa, você fica com qual cara?

Acho que é essa.

Nº1. Você fica alegre?

Eu acho que sim.

Você gosta de fazer o que ela manda?

Sim.

Você gosta dela?

Sim.

Você tem medo dela?

Não

Você tem raiva dela?

Não

Então você gosta de fazer o que ela te pede.

(...)

Quando a tua professora manda você fazer alguma coisa, qual dessas carinhas aqui você daria pra ela?

É..... essa!

Número 4? Por quê?

Porque sim.

Você gosta dela?

Gosto.

DIA 18/11/2005

Criança 7m (data de nascimento: 08/09/1999)

E: Cç 7m, tá certo ou tá errado a atitude dos ursinhos que deixaram a mesa bagunçada?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Que... porque eles erra...

E: Porque eles erraram? E erraram por quê? Você sabe me dizer?

Cç: Não.

E: Não? (silêncio) Tá. Se a professora fala que é pra você deixar a mesa arrumada hoje, isso vale pra amanhã também?

Cç: Vale.

E pra semana que vem?

Também.

Ok. Quando tua professora, a professora L, manda você fazer alguma coisa, guardar brinquedo, deixar a mesa arrumada, quando ela manda você fazer alguma coisa, qual dessas carinhas aqui você fica?

(...) (aponta a carinha de alegria)

Carinha nº 1, de alegria? Por quê?

Porque sim.

Porque sim? Como é que é esse porque sim?

Porque eu gosto.

Você gosta de fazer o que ela pede?

Sim.

Você gosta da professora?

Gosto.

Você tem medo da professora?

Não.

Você tem raiva da professora?

Não.

Nem um pouquinho?

Não

Você gosta de fazer o que ela pede?

Sim

Ela é boazinha com você?

Um pouco

Um pouco, é? E mesmo quando ela não tá boazinha assim, você não fica com medo dela?

Não.

(....)

Qual dessas carinhas você daria pra tua professora quando ela te manda fazer alguma coisa? Essa essa essa essa ou essa?

(...) Essa.

Carinha nº 5, Por quê?

Porque sim

Por que você daria essa carinha pra tua professora?

Porque eu gosto.

Então vc gosta de fazer o que ela pede?

É .. é

E você não tem raiva dela?

Não.

Nem quando ela fica brava assim com você?

Não... não... não tenho medo.

Criança 8m (data de nascimento: 26/11/1999)

E: Tá certa ou tá errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Porque eles bagunçaram

E: Porque eles bagunçaram? E não era pra bagunçar?

Cç: Não.

E: Era pra fazer o que?

Cç: Arrumar as mesa

Ta. Se a professora fala que era pra arrumar as mesas, essa ordem vale pra hoje?

Vale.

E pra amanhã?

Não.

E pra semana que vem?

Não...

Não. Quando sua professora, a L, fala, manda você fazer alguma coisa, você fica com que cara? Quando ela manda você arrumar brinquedo, arrumar mesa, qual dessas caras aqui você fica?

Uhh... (pausa)

Qual? Olha direitinho.

(...) Essa aqui.

Com essa cara aqui? Cara nº 4? Medo? Por quê?

Porque sim.

Tem medo dela? É? Ela é brava?

É

E quando ela fica brava com você assim, você fica com raiva dela?

Não.

Só com medo?

É.

Medo, medo mesmo?

É

Aí você faz o que ela pede.

Faço.

Você gosta dela?

Uhhh gosto.

Gosta mas tem medo.

É.

E o que ela faz que te dá medo?

Ela grita.

Ela grita. E aí te dá medo, que que você sente quando você tá com medo? Que que você sente assim?

Que ela, ela ela ela numm... Num sei.

Quando tua professora manda você fazer alguma coisa, qual dessas carinhas aqui você daria pra ela? Pra tua professora? Só apontar.

Carinha nº 5 . Por quê?

Porque sim.

Porque sim. É? Então você gosta dela?

Gosto.

22/11/2005

Criança 3m (data de nascimento: 20/09/2000)

E: Tá certa ou tá errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç: Errado.

E: Por quê?

Cç: Porque é teimoso.

E: Porque é teimoso? É? E não pode ser teimoso?

Cç: Não.

Por que não?

Porque senão a professora fica triste.

Senão a professora fica triste? É?. A tua fica?

Fica

Muito triste?

Ahh Às vezes não.

Ok. Quando a professora. fala pra você deixar a mesa arrumada, os brinquedos em ordem, essa 'ordem' vale pra hoje?

Vale.

E pra amanhã?

Também.

E pra semana que vem?

Também.

Tá. E quando a professora manda você fazer alguma coisa, que ela fala pra você "Criança m3, guarda os brinquedos!," que carinha, qual dessas carinhas você acha que você faz?

Ahhh (...)

Pode apontar!

Essa daqui!

Daria a carinha nº 4 de medo. Por quê?

Porque ele tá com medo de o pai dele bater ou de monstro.

É... tá com medo de monstro? E quem que é o monstro?

É... o pai dele, primo dele.

É o monstro?

Vestido só com uma coisa branca só pra assustar ele.

E a professora é o monstro?

Não.

Você gosta da tua professora?

Ahã..

Tem medo dela?

Eu tenho.

É... muito?

(...)

Só?

Ahhh só

Só do quê?

Não sei.

Você tem medo dela, então?

Tenho um pouco

E quando você tem medo dela?

Não sei, mas só sei que é no dia. Quando ela grita.

Você tem raiva dela?

Ãhã... raiva não.

Não?

(...)

Tá. E assim, quando ela manda você fazer alguma coisa, né, qual dessas carinhas aqui você daria pra ela, pra tua professora?

É... aqui... o cachorrinho.

Carinha nº 4. Por quê?

Porque ele arrumou as coisas...

Por quê o quê?

Ele arrumou as coisas e e... mais nada, não sei

Por quê ele arrumou as coisas, por que tá tudo feito, é isso?

É, porque não pode deixar as coisas...é... quando foi arrumar a bagunça, arrumou pra não sujar os trabalhinhos...

É? E o que mais?

Só.

Criança 19m (data de nascimento: 14/07/1999)

E: Criança 19m, tá certa ou tá errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç: (...)

E: Fala um pouquinho mais alto pra mim.

Cç: Ta errado.

E: Errado, por quê?

Cç: Porque sim.

E: Porque sim, é? Eles tinham que ter arrumado a mesa?

Cç: Tinha.

É? Por quê?

Porque sim...

Porque a professora mandou?

(....) É.

Quando a professora fala que é pra você deixar a mesa arrumada, isso vale pra hoje?

Vale.

E pra amanhã, vale?

Vale.

E pra semana que vem, vale ainda?

Vale.

E quando a tua professora manda você fazer alguma coisa, manda arrumar a mesa, guardar brinquedo, alguma coisa no gênero, quando ela manda você fazer alguma coisa. Qual dessas carinhas aqui você faz?

(...)

Oi? Aponta pra mim. A carinha nº 1. Alegria?

(...)

Você gosta dela? Da sua professora?

(...)

Você tem medo dela?

(acena negativamente)

Você tem raiva dela?

(acena negativamente também)

Quando ela te manda fazer alguma coisa, tá, que carinha você dá pra ela, quando ela manda você fazer alguma coisa?

(Aponta a carinha 3)

Carinha nº 3. Por quê?

(...)

Porquê?

(...)

Então você não tem medo da tua professora?

(Acena que não)

Criança 1m (data de nascimento: 17/05/2000)

E: Tá certa ou tá errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Porque sim.

E: Ahh.. Por que você acha que tá errada?

Cç: Porque sim.

E: Eles tinham que ter obedecido a professora?

Cç: Sim.

Você obedece a sua?

Sim

Sempre?

Sim, sempre

Se a tua professora fala que é pra deixar a mesa arrumada, vale pra hoje?

Vale.

Vale pra amanhã?

Vale.

Vale pra semana que vem?

Vale.

Quando a tua professora manda você fazer alguma coisa, manda você arrumar a mesa, manda você guardar brinquedo, qual dessas carinhas aqui você faz?

Acho que é essa.

Carinha nº 1. Por quê?

Porque sim.

Você gosta que ela mande você fazer as coisas?

Sim.

Você gosta dela?

Sim.

Gosta?

Gosto.

Você tem medo dela?

Um pouco.

Um pouco? E raiva dela, você tem?

Não.

Nenhuma?

Não.

Mas medo... ? Sim?

É

E você tem medo dela quando?

Quando ela fica brava com nós.

Quando ela fica brava com vocês? Aí você fica com medo?

É.

Mas gosta dela.

É.

Você faz o que ela manda?

Faço.

Certo, tá, tudo bem. E quando ela manda você fazer alguma coisa, que carinha, qual dessas carinhas aqui você daria pra ela?

Uhh acho que é a...

Pode apontar.

Acho que é a 5

Carinha nº 5. Por quê? vc acha que ela tem essa carinha assim risonha?

Acho

E você não liga de fazer o que ela pede?

Não.

Criança 9m (data de nascimento: 04/04/2000)

E: Tá certa ou tá errada a atitude do ursinho que não arrumou a mesa?

Cç: Errado.

E: Por quê?

Cç: Porque;.... ele... ele... ele fez errado.

E: Porque ele fez errado? Ele tinha que ter arrumado?

Cç: Tinha.

E: Tinha?Tinha que ter obedecido a professora?

Cç: Tinha.

É... quando a tua professora manda você fazer alguma coisa, você faz?

Faço.

Sempre?

Uns dias, só...

Oi?

Uns dias!

Uns dias você faz, e outros você não faz? Outros não? Então nem sempre você obedece sua professora?

Ahnn... isso...

Quando a tua professora manda deixar a mesa toda arrumada, a ordem vale pra hoje?

Ah?

Se tua professora fala assim "é pra deixar a mesa toda arrumadinha", isso vale pra hoje?

Ah?

Se tua professora fala assim "é pra deixar a mesa toda arrumada, ou é pra deixar os brinquedos guardados", isso vale pra hoje?

Mas como?

Hoje você tem que fazer isso pelo dia todo?

(..)

Ou não? Tem ou não tem que fazer isso de arrumar a mesa o dia todo?

(acenou afirmativamente)

E amanhã?

(acenou afirmativamente)

E a semana que vem? Também tem?

(acenou afirmativamente)

Quando a tua professora vira pra você e diz assim "Cç 9m, arruma tudo aqui, ó, deixa tudo certinho pra mim", que carinha você acha que você faz? Qual dessas daqui você acha que você faz?

Uhh? (aponta a carinha 2)

Carinha de triste? A carinha 2? Por quê?

Porque eu não quero fazer.

Você não gosta de fazer?

Não.

Você gosta da tua professora?

(Acena afirmativamente)

Você tem medo da tua professora?

Não.

Não? E raiva, você tem?

Nem medo nem raiva.

E gosta dela?

Uh?

E gosta dela?

Ahã

E não gosta de fazer o que ela pede?

Não

Ta. E quando a tua professora, quando a L, manda você fazer alguma coisa, com qual dessas carinhas aqui ela fica? Quando ela manda você fazer alguma coisa? Qual dessas?

Uhhh... (pausa) esta!

Carinha 3. Por quê?

Porque ela acha que vai fazer isso.

Porque ela acha que quem ela mandou fazer vai fazer isso. É isso?

É

E nem todo mundo faz?

Não.

Nem todo mundo faz então. Você não faz sempre?

Não!

Criança 4m (data de nascimento: 25/09/1999)

E: Ta certa ou ta errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç: Errada.

E: É? Por quê?

Cç: Porque eles tinham que ter arrumado!

E: Tinham? Por quê?

Cç: Porque a professora mandou, uai!

E: E quando ela manda, tem que fazer?

Cç: Tem.

Quando ela manda você fazer alguma coisa, esta ordem vale para hoje?

Sim

Vale para amanhã?

Vale

E para a semana que vem?

Vale

E quando a tua professora manda que você faça algo, com que carinho, com qual dessas carinhas aqui você acha que você fica?

(...) Com essa.

Carinha 1. Alegria. Por quê?

Porque eu gosto de fazer!

Você gosta dela?

Gosto!

Você tem medo dela?

Eu não!

Você tem raiva dela?

Não

E quando ela manda você fazer, qual dessas carinhas você daria para ela?

Para ela? Esta!

Carinha 5. Por quê?

Porque ela é legal.

Você não liga de fazer o que ela pede?

Não

Criança 5m (data de nascimento: 02/11/1999)

E: Você acha certa ou errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa, conforme o pedido da professora?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Porque ela pediu.

E: Ta. E aí?

Cç: É para fazer.

E: O que ela manda fazer hoje, vale para hoje?

Cç: Vale.

E para amanhã?

Vale.

E para a semana que vem?

Não.

Quando a professora te pede para fazer alguma coisa para ela, quando ela manda você fazer algo, com qual dessas carinhas você acha que você fica?

Essa!

Carinha 2. Por quê?

Porque ela grita.

É? E o que você acha disso?

Muito ruim.
É? Você tem medo desses gritos?
Não.
Você gosta dela?
Gosto.
Você tem raiva dela?
(...) Tenho.
Quando?
Quando ela grita!
E quando ela te manda fazer algo, qual dessas carinhas você dá para ela?
Com qual ela fica parecida?
Essa
Carinha 3. Por quê
Porque ela é séria.
Séria?
É.
O que mais?
É brava.
Que mais?
(....) Isso.

Criança 20f (data de nascimento: 01/04/2000)

E: A professora pediu que eles arrumassem a mesa e eles não arrumaram.
Fizeram certo ou errado?
Cç: Errado.
E: Por quê?
Cç: Porque era para fazer.
E: É? Tem que obedecer a professora?
Cç: Tem.
E: Se a sua professora manda você fazer alguma coisa, esta ordem vale para hoje o dia todo?
Cç: Vale.
E para amanhã?

Vale.

E para a semana que vem?

(...) Não sei...

O que você acha?

(...)

Quando ela manda você fazer algo, com que carinha você acha que você fica? Dessas aqui ó, com qual você acha que você fica?

(....) Acho que ...essa.

Carinha 1. Por quê?

Porque sim.

É? Por que você ficaria com uma carinha feliz?

(.....) Não sei

Você gosta da sua professora?

Gosto.

Você tem medo dela?

(...)

Tem medo, criança 20f?

Não... acho que não.

Você tem raiva dela?

Não.

Você gosta de vir à escola?

Gosto.

Quando ela pede para você fazer algo, com qual dessas carinhas você acha que você fica?

(...) Essa.

Carinha 3. Por quê?

(...) Não sei.

Não sabe? Você fica brava com ela?

Não!

Você fica chateada com ela?

Não!

O que você sente aqui na escola?

(....) Não sei.

APÊNDICE G
TRANSCRIÇÃO ENTREVISTAS CLÍNICAS – DOUTORADO
PARTE 3

DATA: 23/05/2006

Criança 18f (data de nascimento: 21/10/1999)

E: Bem, tá certa ou errada a atitude dos ursinhos que deixaram a mesa bagunçada?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Porque tem que deixar a mesa arrumada e não pode deixar a mesa bagunçada senão a professora briga.

E: Ah... tem que arrumar tudo, é?

Cç: É

Ahh tá. Se a professora fala que hoje é pra manter a mesa arrumada, isso vale pra amanhã também?

Vale.

Vale pra depois de amanhã?

Vale.

Vale pra semana que vem?

Vale.

Vale... tá. É.. quando a professora diz para você que é para manter a mesa arrumada, ou quando ela manda você fazer alguma coisa, o que você sente?

É..... ahhh eu sinto que ela vai brigar comigo.

Aí você arruma?

Arrumo.

Qual destas carinhas aqui você daria pro que você sente quando alguém manda você fazer alguma coisa, qual dessas aqui?

Uhh, deixa eu ver.. esta.

Carinha nº 6. É? E por que essa?

Porque sempre a gente faz uma cara dessas quando alguém fica bravo ou.. briga com a gente; a gente faz uma carinha dessas.

O que é essa cara?

É... que...

Do que você acha que é essa cara?

Eu acho que é de assustado!

De assustado, tá bom! E qual dessas carinhas você dá pra sua professora.

Qual dessas você dá pra tua professora?

Essa.

Carinha nº 5. Por quê?

Porque ela sempre dá um sorriso.

Ela é risonha?

É.

Você tem medo dela?

Não.

Você tem raiva dela?

Não.

Você faz tudo que ela te pede?

Faço.

Por quê?

Porque se a gente não fazer, aí ela já está nervosa mais ou menos, aí se a gente não fazer ela, ela fica brava.

Então por isso você faz?

Faço.

Criança 8m (data de nascimento: 24/11/1999)

E: Está certa ou está errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç:Ta errada.

E: Por quê?

Cç: Porque eles não arrumaram a mesa.

E: Eles tinham que arrumar?

Cç: Tinha.

Por quê?

Porque senão a professora fica brava.

Senão a professora fica brava?

Sim

É... a professora avisou hoje que é pra manter a mesa arrumada, ta... essa ordem vale pra amanhã também?

Vale.

E depois de amanhã?

Vale.

E semana que vem?

Não.

Semana que vem, não? Por quê não?

Porque... porque num... porque eles esquecem, os alunos.

Eles esquecem? É, né. Criança 8m, quando a professora manda você fazer alguma coisa, quando ela chega e fala "Criança 8m, é pra você fazer alguma coisa"... é... o que você sente?

Eu sinto que eu tenho que arrumar.

Por quê?

Porque sim.

Você sente que tem que arrumar?

Sinto.

E qual dessas carinhas aqui você dá para você quando a sua professora pede?

Essa.

Carinha nº3. Por quê?

Porque ela tem, porque ela pede pra fazer.

Porque ela pede? E essa cara é cara que quê?

De assustada.

Aí você faz?

Faço.

Qual dessas carinhas você dá para a sua professora, para ela, quando ela pede?

Essa.

Nº 4. Por quê?

Porque ela pede e tem que fazer.

Você gosta dela?

Gosto.

É? Você tem medo dela?

Não.

Você tem raiva dela?

Não.

Não... tá. Mas, você faz o que ela pede?

Faço.

Criança 14f (data de nascimento: 29/09/2000)

E: Está certa ou errada a atitude dos ursinhos que deixaram toda a mesa aqui bagunçada?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Porque não pode.

E: E não pode por quê?

Cç: (...) Porque a professora fica brava.

E: Ah é? Fica brava mesmo?

Cç: Fica.

Ta. Se a tua professora fala hoje que é pra você, que é pra deixar a tua mesa arrumada, essa ordem vale pra amanhã também?

Também.

E pra semana que vem?

Vale.

Quando a tua professora manda você fazer alguma coisa, ela vira pra você e fala: "Cç 14f, é pra você fazer alguma coisa", o que você sente?

(...)

O quê que você sente?

Não sei essa.

Você fica com medo?

Não.

Você fica com raiva?

Não.

Que carinha aqui você acha que você faz, qual dessas carinhas?

Essa.

Carinha nº 6. Por quê?

Porque eu gosto.

Você gosta quando ela manda você fazer alguma coisa?

Gosto.

Aé? Ahh.. está bom. E qual dessas carinhas você dá para sua professora?

Essa.

Nº 4. Por quê?

Porque ela é bonita.

Você gosta dela?

Gosto.

Tem raiva dela?

Não.

Mesmo?

Não.

Criança 6m (data de nascimento: 24/03/2000)

E: Está certa ou está errada a atitude dos ursinhos que deixaram a mesa desarrumada?

Cç: Não.

E: Está certa ou está errada? A atitude de não arrumarem a mesa?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Por que eles têm que arrumar a mesa senão a professora fica brava.

E: A tua fica ?

Cç: A minha fica.

E aí como é que é?

Ela fica brava e põe a gente de castigo.

E você fica com medo dela?

Medo não, um pouco eu fico.

Fica com raiva?

Fico.

Muita?

Fico.

E aí como é que é?

Ela fica brava e põe a gente de castigo e tira só depois.

E você fica com muita raiva.

Ahã.

Ta. Se a tua professora fala que é pra você deixar a tua mesa arrumada hoje, isso vale pra amanhã também?

Não.

Não? E vale pra semana que vem?

Não.

Não.

Quando ela manda você fazer alguma coisa, quando ela diz "Criança 6m, é pra fazer", quando ela manda, o que você sente?

Eu sinto que eu quero fazer.

Ahã. Ta. Qual dessas carinhas aqui você acha que você faz?

Essa.

Nº 3. Por quê?

Porque eu fico assustado.

E você fica assustado então quando ela manda?

Eu fico.

E qual dessas carinhas aqui você daria pra sua professora?

Essa daqui.

Nº 5. Por quê?

Porque eu gosto dela.

Você gosta dela?

Gosto.

Tem medo dela?

Medo não, tenho só um pouco.

E você gosta dela mesmo assim?

Gosto.

Então está bom.

Criança 13f (data de nascimento: 10/03/2000)

E: Está certa ou está errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç: Está errada.

E: Por quê?

Cç: Por que eles não arrumaram a mesa.

E: Era para arrumar?

Cç: Era.

E: E por quê era pra arrumar?

Cç: Porque eles iam tomar lanchinho lá no pátio.

Ahã. Quando tua professora S fala pra você "Criança 13f, é para fazer tal coisa, é para deixar a mesa arrumada", essa ordem vale para amanhã também?

Vale.

E para depois de amanhã?

Também.

E para semana que vem?

Também.

Então quando ela manda tem que fazer?

Tem.

E quando ela manda você fazer alguma coisa assim, o que você sente?

O meu corpo fica gelado.

Por quê?

Porque sim.

Tem medo dela?

Não.

Tem raiva dela?

Não.

Você gosta dela?

Gosto.

E teu corpo fica gelado?

Fica.

Aí você faz o que ela manda?

Faço.

Qual dessas carinhas aqui você acha que você faz quando ela manda você fazer alguma coisa?

Que eu faço? Eu faço essa.

A cara nº 5. Por quê?

Porque eu fico gelada.

E essa cara é cara de quê?

De brava.

Então você fica com raiva dela?

Não.

Qual dessas carinhas aqui você dá para sua professora?

Essa.

Carinha nº 5. Por que?

Porque ela é legal.

E quando ela manda você fazer alguma coisa, você faz?

É...faço.

Mesmo você ficando gelada?

Faço.

Criança 9m (data de nascimento: 04/04/2000)

E: Está certa ou está errada a atitude dos ursinhos que não deixaram a mesa arrumada?

Cç: Errada. Porque ele deixou tudo desarrumada a mesa.

E: E era pra arrumar?

Cç: Era.

E: E por quê era pra arrumar?

Cç: Porque tinha que ficar limpa a mesa.

E: Ta. Quando tua professora diz assim para você: "É pra deixar a mesa arrumada", essa ordem vale pra amanhã também?

Cç: Ahn?

Quando tua professora diz: "Criança 9m, é para deixar os lápis apontados", isso vale pra amanhã também?

Vale. (acenou que sim)

Vale para depois de amanhã?

(Acenou que sim)

E vale para semana que vem?

Ahã. (vale)

Quando tua professora te manda fazer alguma coisa, o que você sente?

É...

O que você sente, quando ela manda?

É...

Que cara você acha que você faz, quando ela manda você fazer alguma coisa?

Essa

Carinha nº 1. Por quê?

Porque eu gostei do negócio que ela falou.

Você gostou. Então quando ela manda você fazer alguma coisa, você gosta?

Ahã.

Então você gosta da professora?

(Acenou que sim)

Você tem medo da professora?

Não.

Você tem raiva da professora?

Não.

Qual dessas carinhas você dá pra sua professora?

Carinha nº 5. Porquê?

Porque eu gosto.

Você fica com raiva quando a tua professora manda você fazer alguma coisa que você não quer fazer?

Ahã.

Fica, e aí? Como é que é essa raiva?

(...)

Muita raiva você fica? Ou pouca?

Pouca.

DATA: 30 de maio de 2006

Criança 11f (data de nascimento: 07/03/2000)

E: Está certa ou está errada a atitude dos ursinhos que deixaram a mesa desarrumada?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Não sei.

E: Por que está errado, ele tinha que ter arrumado a mesa?

Cç: Tinha. Porque não pode deixar desarrumado.

E: Se a tua professora manda você fazer alguma coisa hoje, assim "Criança 11f, deixa a tua mesa arrumada", isso vale pra amanhã também?

Cç: Vale.

E para depois de amanhã?

Todos os dias vale.

E para semana que vem?

Vale.

Se a tua professora manda você fazer alguma coisa, o que você sente?

Nada.

Você tem medo dela? Você fica com medo quando ela manda você fazer alguma coisa?

(fez que não com a cabeça)

Você tem raiva?

Não.

Você gosta da tua professora?

Gosto.

Bastante?

Bastante.

Não tem medo dela não?

Não.

E nem raiva? Nunca?

Nunca.

E quando ela manda você fazer alguma coisa, qual dessas carinhas aqui você acha que você faz?

(...) Essa aqui.

Carinha nº 1. Por quê?

Não sei.

Você faz essa cara. Você gosta quando ela manda você fazer alguma coisa?
(Fez que não com a cabeça).

Por que você não gosta? Você acha chato?

Acho.

Qual dessas carinhas aqui você dá para tua professora quando ela manda você fazer algo?

Uhhn...essa.

Carinha nº 3. Por quê?

Porque ela é legal.

E quando ela manda você fazer alguma coisa, você não gosta muito então?

Não.

E isso não te dá raiva?

Não.

Criança 7m (data de nascimento: 08/09/1999)

E: Está certa ou está errada a atitude do ursinho que deixa a mesa desarrumada?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Porque não pode deixar e a tia fala.

E: Tem que arrumar?

Cç: Tem.

E: Se a tia manda, tem que fazer?

Cç: Tem.

Quando a tua professora fala que é para você fazer uma coisa hoje, quando ela fala: "Criança 7m, é pra você deixar a tua mesa arrumada", isso vale para amanhã também?

Vale.

E pra depois de amanhã ?.

Também.

E para semana que vem?

Também.

Então vale pra tudo.

Vale!

Quando a tua professora manda você fazer alguma coisa, o que é que você sente?

(..)

Você fica bravo?

(...)

Você gosta da tua professora?

Sim.

Gosta? Você tem medo dela?

(Fez que não com a cabeça)

Você tem raiva dela?

(Fez que não com a cabeça também).

Quando ela manda você fazer alguma coisa, qual dessas carinhas aqui você acha que você faz?

Essa.

Carinha nº 3. Por quê?

Porque sim.

Você fica com medo quando ela manda?

(Fez que não com a cabeça).

Qual dessas carinhas aqui você daria para sua professora?

(...) Essa.

Carinha nº 5. Por quê?

Porque sim.

Você acha que ela é uma pessoa feliz assim?

(...)

Você gosta dela?

Gosto.

Criança 2m (data de nascimento: 23/05/2000)

E: Está certa ou está errada a atitude desse ursinho que deixou a mesa bagunçada?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: (...)

E: Tinha que ter obedecido a professora?

Cç: (Fez que sim com a cabeça)

E: Quando a professora fala que tem que fazer, tem que fazer?

Cç: Tem né.

É, se a tua professora fala pra você assim "Cç 2m você tem que deixar a sua mesa arrumada, isso que ela falou vale pra amanhã também?

Fez que sim.

E para depois de amanhã? E para semana que vem?

(Tudo sim com a cabeça)

Quando a tua professora manda você fazer alguma coisa, o que você sente?

(...)

Qual dessas carinhas aqui você acha que a você faz quando ela manda você fazer alguma coisa?

Essa aqui.

Carinha nº 1. Por quê?

Porque sim.

Você gosta quando ela manda você fazer alguma coisa?

(Fez que sim com a cabeça)

Você gosta da tua professora?

(fez que sim)

Você tem medo dela?

(fez que não)

Você tem raiva dela?

(fez que não)

Qual dessas carinhas aqui você dá para tua professora? Com qual você acha que ela parece destas aqui?

(...) Acho que essa...

Carinha nº 5. Por quê?

Porque sim.

Por que sim?

(....)

Tudo bem.

Criança 12f (data de nascimento: 19/06/2000)

E: Está certa ou está errada a atitude do ursinho que deixou a mesa desarrumada?

Cç: Errada. Porque tem que arrumar todo dia a mesa.

E: Arrumar? É? E por que tem que arrumar?

Cç: Porque não pode deixar para a moça que limpa a escola que senão ela fica cansada e não tem jeito de arrumar.

E: Certo. Se a tua professora fala assim pra você: "Criança 12f, é pra deixar a mesa arrumada", isso vale pra amanhã também?

Cç: Vale.

E: E para depois de amanhã?

Cç: Também vale.

E para semana que vem?

Também.

Quando a tua professora manda você fazer alguma coisa, quando ela diz: "É para você deixar os seus lápis em ordem", o que você sente?

Eu pego o lápis e guardo.

Você fica com raiva quando ela fala isso?

Não.

Você fica com medo?

Não.

Você gosta da tua professora?

Sim.

Qual dessas caras aqui você acha que você faz quando a professora S manda você fazer alguma coisa?

A cara feliz (ela apontou a carinha 1)

Por que você faz carinha feliz?

Eu fico feliz, feliz mesmo, mas a tia não gosta que ri na classe dela, então eu fico feliz mesmo.

Ela não gosta? E você daria essa carinha assim mesmo, a carinha 1?

Daria.

Mas você não fica feliz.

Não.

Você não gosta que ela manda você fazer alguma coisa?

Ela não manda, ela só pede.

E qual que é a diferença entre mandar e pedir?

É que quem manda é gente feia.

E quem pede?

É gente boa.

E quando alguém manda você fazer alguma coisa, você fica com raiva?

Ninguém manda eu fazer nada.

Qual dessas carinhas aqui você daria pra sua professora?

Essa.

Carinha nº 4. Por quê?

Porque sim.

Você gosta dela?

Gosto.

Criança 19m (data de nascimento: 14/07/1999)

E: Está certa ou está errada a atitude dos ursinhos que deixaram a mesa desarrumada?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Porque ... porque ... ele... (...)

E: Era pra deixar tudo arrumado?

Cç: Era.

A tua professora manda você arrumar a mesa?

Manda.

Você arruma?

Arrumo.

Ela é brava?

Não.

Você gosta dela?

Gosto.

Você tem medo dela?

Não.

Você tem raiva dela?

Não.

Você faz tudo que ela manda?

Faço.

Quando ela manda você fazer alguma coisa, você faz?

Faço.

Se ela diz que é para deixar a mesa arrumada, isto vale para hoje?

Vale

Vale para amanhã?

(.....)

E para a semana que vem, vale?

(.....)

Qual dessas carinhas aqui você daria pra sua professora? Qual dessas carinhas aqui você acha que é igual ela? Tem alguma aqui que você daria?

(...)

Essa aqui?

É.

Qualquer carinha? Você daria qualquer carinha?

É.

E qual dessas carinhas aqui você daria para você?

(...)

Tem alguma que se pareça com você?

(...)

Tudo bem.

Criança 16f (data de nascimento: 22/05/1999)

E: Está certa ou está errada a atitude do ursinho que deixou a mesa toda bagunçada?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Porque a professora fica brava.

E: A professora fica brava? E não é para deixar a professora brava?

Cç: Não é.

A tua professora é brava?

Não.

Ela é boazinha?

É.

Você gosta dela?

Gosto.

Você tem medo dela?

Eu não.

Você tem raiva dela?

Não.

E quando ela manda você fazer alguma coisa, como é que é?

Eu a mesa e beber água.

Quando ela manda você fazer alguma coisa, você faz?

Eu faço.

Se ela diz que é para deixar a mesa arrumada, a ordem vale para amanhã também?

(....) Vale.

E para a semana que vem?

(....) não sei...

Certo!.Qual dessas carinhas você dá pra você quando ta fazendo o que a professora S te pede?

Ahnnn.....essa.

Carinha nº1, por quê?

Porque ela gosta de mim.

Ela nunca fica brava com você?

Não.

E quando a professora manda você fazer alguma coisa, o que você sente?

Eu gosto dela.

Então está bom.

Com qual dessas carinhas você acha que sua professora parece?

Essa.

Carinha 4. Por quê?

Porque Porque ela tem a cara e os olhos.

Ah, ta. Tudo bem.

Criança 15f (data de nascimento: 31/08/2000)

E: O que você achou da atitude dos ursinhos que não deixaram a mesa arrumada?

Cç: Ta errado.

E: Ah, é? Por quê?

Cç: Porque... porque a professora mandou, ué!

E: E quando ela manda, tem que fazer?

Cç: Tem!

E: Quando a sua professora manda você fazer alguma coisa, esta ordem vale para hoje o dia todo?

Cç: Vale.

Vale para amanhã?

Vale.

E para a semana que vem?

Também

Quando a professora manda você fazer algo como, por exemplo, arrumar a mesa, com qual dessas carinhas aqui você acha que você fica? Qual dessas?

Eu fico... acho que essa!

Carinha 1. Por quê?

Porque eu gosto quando ela manda.

Gosta? É? Por quê?

Eu gosto de fazer.

Ah, ta. Você gosta da sua professora?

Gosto.

Você tem medo dela?

Não.

E raiva, você tem?

(...) às vezes...

É? Quando?

Quando ela fica brava.

O que você acha dela quando ela fica brava?

Acho que fica chata.

Qual dessas carinhas você daria para a sua professora quando ela manda você fazer algo? Com qual dessas ela fica parecida?

Com...essa!

Carinha 3. E por quê?

Porque ela fica séria.

E você tem medo da cara séria?

Não, não tenho.

Nem tem medo dela?

Não.

Criança 10f (data de nascimento: 26/05/2000)

E: O que você achou da atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç: Muito feio!

E: Ah, é? E por quê?

Cç: Porque, quando a tia pede, tem que fazer!

E: Você faz?

Cç: Claro que faço!

Sempre?

É.

Quando a professora diz que é para fazer algo, esta ordem, isto que ela pediu vale para hoje?

Vale.

E para amanhã?

Vale.

E para a semana que vem?

Vale.

Quando a sua professora manda você fazer alguma coisa, com qual dessas carinhas você acha que você fica parecida? Qual dessas aqui?

Uhn... essa!

Carinha 2. Por quê?

Porque ela fica brava.

Muito brava?

Só um pouco...

E você fica assim?

É.

Você gosta dela?

Gosto.

Você tem medo dela?

Não.

E raiva, você tem?

Não!

Quando ela dá uma ordem, com qual dessas carinhas você acha que ela fica parecida?

Ela? Uhn... (...) Com essa.

Carinha 2. É? Por quê?

Porque ela faz essa cara.

Você acha que ela gosta de mandar?

Ela gosta... Ela é brava.

È? E isso é bom?

Ela é legal também, ela é boa.

O que é ser boa?

È conversar com a gente... É isso.

Criança 17f (data de nascimento: 27/02/2000)

E: Você achou certa ou errada a atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç: Achei...errada.

E: É? Por quê?

Cç: Porque sim.

E: Como assim?

Cç: Porque sim, ué.

Por que você acha que eles erraram quando não arrumaram a mesa?

Porque...porque eles desobedeceram a tia.

Ah, ta. E isso ta errado?

Ta.

Você acha que precisa obedecer?

Acho.

Se a tua professora diz que é para deixar a mesa arrumada, esta ordem vale para hoje?

Vale sim.

E para amanhã?

Também. Vale sempre.

Para a semana que vem também?

É.

Ta bom. Com qual dessas carinhas você acha que você fica quando a professora manda você fazer alguma coisa? Qual dessas aqui?

Uhn... deixa ver... essa.

Carinha 5. É? Por quê?

Porque...não sei.

Você gosta de fazer o que ela manda?

Não sei...

Você gosta dela?

Gosto.

Você tem medo dela?

Não.

Você tem raiva dela?

(...) Acho que não.

Como assim, acho que não?

Tem hora que tenho.

É? E quando?

Quando ela manda...fica brava... eu não gosto.

Não gosta?

Não.

Você fica com medo também, nessa hora?

Não.

Qual dessas carinhas aqui você daria para a sua professora quando ela fica manda você fazer alguma coisa? Com qual dessas ela fica parecida?

Uhn...essa.

Carinha 1. Por quê?

Porque ela fica feia.

Ah, ela fica feia...como assim?

Quando ela fica brava, ela fica feia.

Muito?

Muito.

Tudo bem.

DATA: 1º de junho de 2006

Criança 3m (data de nascimento: 20/09/2000)

E: Você acha certa ou errada a atitude dos ursinhos que deixaram a mesa toda bagunçada?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Porque eles tinham que arrumar.

E: Tinham? Por quê?

Cç: Porque a tia avisou, falou que não era para bagunçar.

E: Ah, ta. Quando a sua professora manda você fazer alguma coisa como, por exemplo, deixar a mesa arrumada, com qual dessas carinhas aqui você acha que você fica?

Cç: Eu? (...) Acho que com essa.

Carinha 1. E por quê?

Porque eu gosto de ajudar.

É? Você gosta de ajudar a sua professora?

Gosto.

Você gosta dela?

Gosto sim.

Você tem medo dela?

Eu não.

Não? E raiva?

Também não.

Se ela manda você fazer alguma coisa, essa ordem vale para hoje?

Vale.

E para amanhã?

Também.

E para a semana que vem?

Vale sim.

Bem... com qual dessas carinhas aqui você acha que ela, a sua professora, fica quando ela manda você fazer alguma coisa, quando ela dá uma ordem?

Dessas? Acho que essa.

Carinha 5. Por quê?

Porque eu gosto de fazer!

Ah, sim você gosta de fazer. E ela, gosta de mandar?

Ela é legal.

Como assim, legal?

Ela é boazinha.

Ah, ta.

Criança 4m (data de nascimento: 25/09/1999)

E: O que você acha da atitude dos ursinhos que não deixaram a mesa arrumada?

Cç: (...)

E: O que você acha, criança 4m?

Cç: Acho que tão errado.

E: Sei. E por quê?

Cç: Porque...porque não obedeceram a professora.

E: Você acha que eles tinham que obedecer?

Cç: Acho.

Por quê?

Porque sim.

Ta. Se a professora manda você fazer algo, esta ordem, isto que ela disse que era para fazer vale para hoje?

Vale.

Vale para amanhã?

Vale.

Vale para a semana que vem?

Vale.

Quando a professora te manda fazer algo, com qual dessas carinhas você acha que você fica? Qual dessas?

(...) Essa.

Essa? Carinha 3. Por quê?

Porque sim.

Como assim?

Ah... sei lá.

Ta. Você gosta da sua professora?

Gosto.

Você tem medo dela?

Eu não.

Você tem raiva dela?

Não.

Nadinha?

Nadinha.

Quando ela manda você fazer alguma coisa, com qual dessas carinhas você acha que você fica? Dessa aqui, ó.

Uhn... essa.

Carinha 5. Por quê?

Porque...porque sim.

Como?

Ah...eu gosto de fazer.

Você gosta de fazer?

Gosto.

E de obedecer, você gosta?

Gosto.

Não fica com raiva quando ela te pede algo que você não ta com vontade de fazer?

Eu? Não.

Criança 5m (data de nascimento: 02/11/1999)

E: O que você acha da atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa? Certa ou errada?

Cç: Errada.

E: Por quê?

Cç: Porque eles desobedeceram a professora.

E: Ah, ta. E não podia?

Cç: É claro que não!

E: E por que não?

Cç: Porque ela é mais velha e tem que obedecer.

Tem?

Tem.

Se a professora manda você fazer alguma coisa, essa ordem vale para hoje?

Vale.

E para amanhã?

Vale.

E para a semana que vem? Vale?

Vale.

Se a sua professora manda você fazer alguma coisa, com qual dessas carinhas aqui você acha que você fica? Dessas.

Acho que com essa.

Carinha 1. E por quê?

Porque...sim.

Você gosta de fazer o que ela pede?

Eu gosto.

Você faz?

Faço.

Você gosta da sua professora?

Gosto.

Tem medo dela?

Não.

Tem raiva dela?

Não.

Nunca?

Nunca. Só quando ela é chata.

Ah. E quando ela é chata?

Quando ela fica brava.

Aí dá raiva?

Dá.

Se ela te manda fazer algo, com qual dessas carinhas você acha que ela fica?

Dessas aqui.

Essa.

Carinha 5. Por quê?

Porque ela é assim, ela ri.

Ela ri? Sempre?

É...

È o que?

Ela ri.

Quando ela fica brava, ela ri?

Aí não.

Mas...como é isso?

Ah...ela ri, é isso.

Criança 20f (data de nascimento: 01/04/2000)

E: O que você achou da atitude dos ursinhos que não arrumaram a mesa?

Cç: Ta errado.

E: É? E por quê?

Cç: (...)

E: Por quê?

Cç: Porque...porque....não sei.

E: Não sabe por que ta errado?

Cç: É.

Se a sua professora manda você fazer alguma coisa, por exemplo, deixar a sua mesa arrumada, esta ordem vale para hoje?

Vale.

E para amanhã?

Vale.

E para a semana que vem?

Ahn...não.

Para a semana que vem não vale mais?

Não.

Criança 20f, você gosta da sua professora?

Gosto.

Tem medo dela?

Não.

Tem raiva dela?

Não.

Se ela pede para você fazer algo, com qual dessas carinhas aqui você acha que você fica?

Dessas?

É. Qual?

(...) Ahn... não sei.

Ahn... Olha bem. Temos estas carinhas aqui...com qual você acha que você parece quando a tua professora te pede algo?

(...) Não sei.

Ta. E quando, então, a tua professora te manda fazer algo, com qual carinha você acha que ela fica?

Ela? Ahn... acho que essa.

Carinha 5. Por quê?

Porque ela é legal.

Ela é legal? E por quê?

Porque sim.

Tabela da entrevista 1 (introdução) - APÊNDICE H

Nome	Certo deixar bagunça? Q1_1	Por que não? Q1_2	Pq ele fez bagunça? Q1_3	Duração da ordem 1 Q1_4	Duração ordem 2 Q1_5
Cç 14f	Errado	Pq deixou a mesa desarrumada	Tem que obedecer a prof.	Vale	Vale
Cç 19m	Errado	Pq sim		Vale	Não
Cç 8m	Errado	Não pode. A prof. fica brava		Vale	Vale
Cç 11f	Errado	Pq todo dia a prof. pede para deixar tudo arrumadinho		Vale	Vale
Cç 9m	Errado	Eles fizeram coisa errada.	Bagunça.	Vale	Vale.
Cç 5m	Errado	Pq eles tinham que ter arrumado a mesa		Não vale	Não vale
Cç 3m	Errado	Não sei		É para deixar	Também
Cç 18f	Errado	Pq ele desobedeceu a tia	Tem que obedecer	Vale	Vale
Cç 20f	Errado	Pq a mesa ta bagunçada		Vale	Vale
Cç 4m	Errado	Pq eles bagunçou muito			
Cç 6m	Errado	Ele fez bagunça	Não pode bagunçar	Sempre	Sempre
Cç 15f	Errado	Pq sim	Tem que obedecer	Vale	Vale
Cç 2m	Não		Eles deixou tudo bagunçado o que os outros arrumaram.	É sempre, não pode bagunçar.	
Cç 13f	Errado	Pq deixou a mesa desarrumada	A prof. mandou	Vale	Vale
Cç 17f	Errado	Pq ele é desobediente com a prof.		Vale	Vale
Cç 12f	Errado	Se não arrumar a mesa, fica bagunça, e o deuzinho não gosta		Vale	Vale
Cç 16f	Errado	Tinha que obedecer		Vale	Vale
Cç 7m	Errado	Pq eles não queriam guardar	Era para guardar. A prof. pediu.	Sempre	Sempre
Cç 10f	Errado	Pq não pode	Pq a prof. fica brava	Vale	Vale
Cç 1m	É ... não	Porque ele fez bagunça	É. E a professora fica brava. Eles deixam a mesa desarrumada e a professora fala pra arrumar e não arruma.	Vale só para um dia.	É, todo dia.

Tabela da entrevista 1 (introdução)

Nome	Q1_1	Q1_2	Q1_3	Q1_4	Q1_5
Cç 14f	1	2	3	1	1
Cç 19m	1	8	2	1	3
Cç 8m	1	5	2	1	1
Cç 11f	1	7	2	1	1
Cç 9m	1	4	1	1	1
Cç 5m	1	4	2	2	3
Cç 3m	1	3	2	3	4
Cç 18f	1	4	3	1	1
Cç 20f	1	2	2	1	1
Cç 4m	1	2	2	5	6
Cç 6m	1	2	3	3	2
Cç 15f	1	8	3	1	1
Cç 2m	1	1	1	3	6
Cç 13f	1	2	3	1	1
Cç 17f	1	4	2	1	1
Cç 12f	1	7	2	1	1
Cç 16f	1	7	2	1	1
Cç 7m	1	4	3	3	2
Cç 10f	1	6	3	1	1
Cç 1m	1	2	1	4	5
Tabela 1_a (Questões 1 a 5 da 1ª entrevista)	Q1_1 Errado: 1 - 20 respostas Certo: 2 - 0 respostas	Q1_2 Não respondeu: 1- 1 resposta Manteve a bagunça: 2 -6 respostas Não sei: 3 - 1 resp Desobediência: 4 - 5 resp Irrita a prof. : 5 - 1 resp Não pode: 6 - 1 resp Deve obedecer: 7 - 3 resp Porque sim: 8 - 2 resp.	Q1_3 Desobedeceu professora: 1 - 3 resp Não respondeu: 2 - 10 resp. Tem obedecer: 3 - 7 que resp.	Q1_4 Vale: 1 - 13 resp. Não Vale: 2 - 1 resp. Sempre: 3 - 4 resp Vale só para: 4 - 1resp Não respondeu: 5 - 1 resp.	Q1_5 Vale: 1 - 12 resp Sempre: 2 - 2 resp Não Vale: 3 - 2 resp Também: 4 - 1 resp É todo dia: 5 - 1 resp Não respondeu: 6 - 2 resp.

Tabela entrevista 1 (Sentimentos) – APÊNDICE H

Nome	Sentir Q1_6	Por quê? Q1_7	Cara Q1_8	Por quê? Q1_9	Gostar da prof. Q1_10	Por quê? Q1_11	Fazer o que não quer e porque Q1_12
Cç 14f	Não sei		3	Não sei	Gosto		
Cç 19m	Silêncio		5		Acenou positivamente com a cabeça		
Cç 8m	Dói as minhas costas	Pq às vezes dói quando ela manda	5	Pq ela é boazinha	Gosto		
Cç 11f	Que eu mereço fazer o que ela manda		5		Gosto		
Cç 9m	Eu não sei		5	Pq sim	Gosto		
Cç 5m	Nada		1	Pq eu não gosto de fazer coisas!	Mais ou menos	Pq sim	Só faço o que quero
Cç 3m	Não sei		4	Pq eu quero.	Acenou afirmativamente com a cabeça.	Ela não gosta de bagunça.	Qdo pede para recolher tudo, eu recolho.
Cç 18f	Dor no peito		5	Pq ela manda eu pegar o giz	Gosto		
Cç 20f	Não sei		5	Pq parece com ela	Gosto		
Cç 4m	Se ela pede para fazer um trabalhinho, eu faço.	Normal.	2	Pq quando ela grita, ela fica com estaq carinha (2), e eu fico com esta (1).	Gosto	Se ela não gritar, eu gosto dela. Se gritar, não.	
Cç 6m	Faço	Faço	5	Eu gosto de 5	Gosto	Ela leva no parquinho, ela brinca	Faço o que quero
Cç 15f	Não sei		Não sei	Não sei	Gosto		
Cç 2m	Eu faço. Eu gosto.	Porque, se manda, eu faço.	5	Pq quero dar esta carinha.	Mais ou menos.	Pq ela não me deixa trazer brinquedo todos os dias	Quando ela não deixa, sinto raiva. Tenho medo dela.
Cç 13f	Meu coração batendo forte.		5	Pq é a carinha que ela faz	Gosto		
Cç 17f	Nada		5	Não sei	Gosto		
Cç 12f	Eu deixo	Faço o que ela manda	5	Pq a prof. é boazinha com a gente	Gosto	Ela não faz nada comigo. Eu não bagunço a sala, é os outros.	
Cç 16f			3	Pq sim	Gosto		
Cç 7m	Bom		3	Pq ela é assim mesmo	Gosto		Faço pq quero
Cç 10f	Que ela é muito simpática		2	Pq é bonitinha	Gosto		
Cç 1m	Eu arrumo. Eu faço. Eu vou, só		5	Porque eu gosto, ué!	É !	Porque ela manda eu fazer	Quando ela fica brava, eu faço mais bagunça. Eu fico

	que ... só que eu não separei já.								coisas Ela me sozinho na sala fazendo deu um um trabalho. apontador.
--	-----------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Tabela entrevista 1 (Sentimentos)

Nome	Q1_6	Q1_7	Q1_8	Q1_9	Q1_10	Q1_11	Q1_12
Cç 1m	1	3	5	1	1	1	1
Cç 2m	1	1	5	2	2	2	2
Cç 3m	2	3	4	2	1	3	3
Cç 4m	1	1	2	3	1	4	5
Cç 5m	3	3	1	4	2	5	4
Cç 6m	1	1	5	1	1	6	4
Cç 7m	4	1	3	5	1	7	4
Cç 8m	5	2	5	6	1	7	5
Cç 9m	2	3	5	7	1	7	5
Cç 10f	4	3	2	1	1	7	5
Cç 11f	6	3	5	8	1	7	5
Cç 12f	1	1	5	6	1	8	5
Cç 13f	5	3	5	5	1	7	5
Cç 14f	2	3	3	9	1	7	5
Cç 15f	2	3	99	9	1	7	5
Cç 16f	7	3	3	5	1	7	5
Cç 17f	3	3	5	9	1	7	5
Cç 18f	3	3	5	10	1	7	5
Cç 19m	7	3	5	8	1	7	5
Cç 20f	2	3	5	5	1	7	5

Tabela 1_b (Questões 6 a 12 da 1ª entrevista)	Q1_6	Q1_7	Q1_8	Q1_9	Q1_10	Q1_11	Q1_12
Faço: 1 - 5x Não sei : 2 - 5x Nada: 3 - 2x Gosto de fazer: 4 - 2x Tenho reações físicas: 5 - 3x Eu mereço fazer: 6 - 1x Sem resposta: 7 - 2x	Faço: 1 - 5x Porque às vezes dói quando ela manda: 2 - 1x Não respondeu: 3 - 14x	Carinhas: 1: 1x 2: 2x 3: 3X 4: 1X 5: 12X	Porque eu gosto: 1 - 3x Porque eu quero: 2 - 2x Fica assim quando grita: 3 - 1x Porque eu não gosto: 4 - 1x Porque ela é assim: 5 - 4x Porque ela é boazinha: 6 - 2x Porque sim: 7 - 1x Sem resposta: 8 - 2x Não sei: 9 - 3x Porque ela manda: 10 - 1x	Gosto: 1 - 18x Mais ou menos: 2 - 2x	Ela manda: 1 - 1x Ela não deixa trazer brinquedo: 2 - 1x Ela não gosta de bagunça: 3 - 1x Se ela não gritar eu gosto: 4 - 1x Porque sim: 5 - 1x Porque ela brinca: 6 - 1x Sem resposta: 7 - 13x Porque ela não me repreende: 8 - 1x	Desafio a prof.: 1 - 1x Tenho raiva e medo da prof: 2 - 1x Obedeço: 3 - 1x Faço o que quero: 4 - 3x Não respondeu: 5 - 14x	

Tabela entrevista 1 (Medo e raiva) – APÊNDICE H

Nome	Acha ela brava? Q1_13	Como a provoca? Q1_14	Por quê? Q1_15	Tem medo dela? Q1_16	Por quê? Q1_17	Quando tem medo? Q1_18	Quando tem raiva? Q1_19
Cç 14f	É			Não		Não	Não
Cç 19m	Acenou negativamente			Acenou positivamente			
Cç 8m	Quando os alunos batem nas cçs	Qd os alunos batem, ela põe de castigo		Não		Não	Não
Cç 11f	Acho		Quando ela fica falando com os meninos pq fazem bagunça	Sim. E os meus amigos tb.		Quando grita com meus amigos	Não
Cç 9m				Não		Não	Não
Cç 5m	Ela é			Eu não			Ela fica brava quando os outros fazem coisas erradas
Cç 3m	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Cç 18f	Acho			Não		Não	Não
Cç 20f				Não		Não	Não
Cç 4m	Acho			Tenho medo que ela grita	Pq ela gritou com o Luquinha e ele ficou tremendo	Qdo ela grita. Fico com dor de cabeça. E tremendo.	Qdo ela grita. Não gosto dela.
Cç 6m	Acho			Não		Não	Não
Cç 15f	É			Não		Não	Não
Cç 2m		Eu vou trazer. E vou mudar de escola.	Fico bravo com ela.	Acenou afirmativamente com a cabeça.			Qd não deixa eu trazer brinquedo. Brincar com a blay- blade.
Cç 13f	Acho			Não		Não	Não
Cç 17f				Mais ou menos		Um pouco	Não
Cç 12f	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Cç 16f	Não			Não		Não	Não
Cç 7m	Não			Não		Não	Não
Cç 10f	Acho			Não		Não	Não
Cç 1m	Acho	Faço um pouco de bagunça.					

Tabela entrevista 1 (Medo e raiva)

Nome	Q1_13	Q1_14	Q1_15	Q1_16	Q1_17	Q1_18	Q1_19
Cç 14f	1	3	1	4	1	3	5
Cç 19m	3	3	1	2	1	1	1
Cç 8m	1	4	1	4	1	3	5
Cç 11f	1	3	3	5	1	4	5
Cç 9m	2	3	1	4	1	3	5
Cç 5m	1	3	1	4	1	1	4
Cç 3m	2	3	1	1	1	1	1
Cç 18f	1	3	1	4	1	3	5
Cç 20f	2	3	1	4	1	3	5
Cç 4m	1	3	1	3	2	2	3
Cç 6m	1	3	1	4	1	3	5
Cç 15f	1	3	1	4	1	3	5
Cç 2m	2	2	2	2	1	1	2
Cç 13f	1	3	1	4	1	3	5
Cç 17f	2	3	1	6	1	5	5
Cç 12f	2	3	1	1	1	1	1
Cç 16f	3	3	1	4	1	3	5
Cç 7m	3	3	1	4	1	3	5
Cç 10f	1	3	1	4	1	3	5
Cç 1m	1	1	1	1	1	1	1

Tabela 1_c (Questões 13 a 19 da 1ª entrevista)	Q1_13	Q1_14	Q1_15	Q1_16	Q1_17	Q1_18	Q1_19
	Sim: 1 - 11x Não respondeu: 2 - 6x Não: 3 - 3x.	Faço bagunça: 1 - 1x Vou mudar de escola: 2 - 1x Sem resposta: 3 - 17x Os alunos batem: 4 - 1x	Sem resposta: 1 - 18x Fico bravo: 2 - 1x Quando ela chama atenção: 3 - 1x	Sem resposta: 1 - 3x Acenou afirmativamente a cabeça: 2 - 2x Medo do grito dela: 3 - 1x Não: 4 - 12x Sim: 5 - 1x Mais ou menos: 6 - 1x	Sem resposta: 1 - 19x Gritou com o Lucas e ele tremeu: 2 - 1x	Sem resposta: 1 - 6x Tenho reações físicas: 2 - 1x Não: 3 - 11x Quando ela grita: 4 - 1x Um pouco: 5 - 1x	Sem resposta: 1 - 4x Quando não deixa trazer brinquedo: 2 - 1x Quando ela grita: 3 - 1x Quando fica brava: 4 - 1x Não: 5 - 13x

Tabela da entrevista 2 (introdução) – APÊNDICE H

Nome	Certo deixar bagunça? Q2_1	Por que não? Q2_2	Pq ele fez bagunça? Q2_3	Duração da ordem 1 Q2_4	Duração ordem 2 Q2_5
Cç 14f	Não	Porque não pode deixar a mesa bagunçada		Tem que arrumar	Vale para todos os dias
Cç 19m	Não	Porque sim		Vale para amanhã	Vale para todos os dias
Cç 8m	Não	Porque eles bagunçaram	Era para arrumar as mesa!	A ordem não vale para amanhã	A ordem não vale para a semana que vem
Cç 11f	Não	Porque a mesa tem que ficar limpinha	Se bagunçar, a professora fica brava e põe em uma cadeirinha	Tem que arrumar	Vale para todos os dias
Cç 9m	Não	Porque ele fez errado		Afirmou com a cabeça que a ordem vale	Afirmou com a cabeça que a ordem vale
Cç 5m	Não	Porque ela pediu. Era pra fazer		Vale para amanhã	Não vale para a semana que vem
Cç 3m	Não	Porque é teimoso	Quando é teimoso, a professora fica triste!	Vale para amanhã	Vale para todos os dias
Cç 18f	Não	Porque a professora fica brava.		Tem que arrumar	Vale para todos os dias.
Cç 20f	Não	Era pra obedecer		Vale para amanhã	Não sei se vale para a semana que vem
Cç 4m	Não	Porque eles tinham que ter arrumado		Vale para amanhã	Vale para a semana que vem
Cç 6m	Não	Porque não é para deixar a professora brava		A ordem não vale	Não vale
Cç 15f	Não	Porque eles bagunçaram		A ordem vale para hoje	A ordem não vale para a semana que vem. Porque não.
Cç 2m	Não	Porque a professora fica brava e conta tudo pra mãe e pro pai.		A ordem não vale	A ordem não vale
Cç 13f	Não	Porque é para arrumar		A ordem não vale	A ordem não vale
Cç 17f	Não	Porque eles tinham que ter arrumado a mesa		Não vale para amanhã	Não vale para a próxima semana
Cç 12f	Não	Porque, se entrar ladrão, eles levam tudo da escola		A ordem vale	A ordem vale
Cç 16f	Não	Arrumar a mesa		Não vale	Não vale
Cç 7m	Não	Porque eles errar...		Vale para todos os dias	Vale para todos os dias
Cç 10f	Não	Porque senão a professora fica brava	Quando ela fica brava, ela fica terrível	Não vale para amanhã	Vale para a semana que vem
Cç 1m	Não	Porque sim		Vale para amanhã	Vale para todos os dias

Tabela da entrevista 2 (introdução)

Nome	Q2_1	Q2_2	Q2_3	Q2_4	Q2_5
Cç 14f	1	2	1	1	1
Cç 19m	1	8	1	5	1
Cç 8m	1	3	4	2	2
Cç 11f	1	2	2	1	1
Cç 9m	1	4	1	3	1
Cç 5m	1	4	1	5	2
Cç 3m	1	7	3	5	1
Cç 18f	1	1	1	1	1
Cç 20f	1	4	1	5	3
Cç 4m	1	4	1	5	1
Cç 6m	1	1	1	4	2
Cç 15f	1	3	1	3	2
Cç 2m	1	1	1	4	2
Cç 13f	1	2	1	4	2
Cç 17f	1	4	1	2	2
Cç 12f	1	5	1	3	1
Cç 16f	1	2	1	4	2
Cç 7m	1	6	1	3	1
Cç 10f	1	1	3	2	1
Cç 1m	1	8	1	5	1
Tabela 2_a (Questões 1 a 5 da entrevista)	Q2_1 Errado: 1 - 20 resp Certo: 2 - 0 resp.	Q2_2 Irrita a prof: 1 - 4 resp. Deixa tudo arrumado: 2 - 4 resp. Manter bagunça: 3 - 2 resp. Tem que obedecer: 4 - 5 resp. Medo de roubo: 5- 1 resp. Resposta indefinida: 6 - 1 resp Por teimosia: 7 - 1 resp. Por que sim: 8 - 2 resp.	Q2_3 Não respondeu: 1 - 16 resp. Merece castigo: 2 - 1 resp. Humor da professora se altera: 3 - 2 resp. Tem que obedecer: 4 - 1 resp.	Q2_4 Tem que arrumar: 1 - 3 resp Não vale p/ amanhã: 2 - 3 resp. A ordem vale: 3 - 4 resp. A ordem não vale: 4 - 4 resp. Vale para amanhã: 5 - 6 resp	Q2_5 Vale: 1 - 11 resp. Não vale: 2 - 8 resp. Não sei: 3 - 1 resp.

Tabela entrevista 2 (Sentimentos) – APÊNDICE H

Nome	Sentir Q2_6a	Expressão Facial Q2_6b	Por quê? Q2_7	Cara Q2_8	Por quê? Q2_9	Gostar da prof. Q2_10	Por quê? Q2_11	Fazer o que não quer e porque Q2_12
Cç 14f	Gosto de fazer o que ela pede	2	Porque é a mais bonita	4	Porque achei...simpático eu	Gosto		
Cç 19m		2	Sem resposta	3	Sem resposta	Sem resposta		
Cç 8m		Medo	Porque sim	5	Porque sim	Gosto		
Cç 11f	Sempre que ela manda eu fazer alguma coisa, eu faço!	2	Sempre que a professora manda eu fazer alguma coisa, eu faço	5	Porque é legal	Gosto		
Cç 9m		Tristeza	Porque eu não quero fazer	3	Porque ela acha que vai fazer	Acenou com a cabeça afirmativamente quando questionado		
Cç 5m		Tristeza	Porque ela grita	3	Porque ela é séria	Gosto		
Cç 3m		Medo	Porque ele ta com medo do pai bater nele ou do monstro	4	Porque ele arrumou as coisas para não sujar os trabalhinhos	Gosto		
Cç 18f		Surpresa	Faço algo errado.	4	Porque eu faço alguma coisa errada.	Gosto		
Cç 20f		2	Porque sim	3	Não sei	Gosto		
Cç 4m		2	Porque eu gosto de fazer	5	Porque ela é legal	Gosto		
Cç 6m		2	É legal	5	É legal fazer as coisas	Gosto		
Cç 15f		2	Eu gosto	5	Porque sim. Ela é boa.	Gosto		
Cç 2m		2	Acho que fico alegre	4	Porque sim	Gosto		
Cç 13f	Fico alegre em fazer o que ela pede	2	Porque eu gosto de guardar os brinquedos	2	Porque sim	Gosto		
Cç 17f		2	Eu não sei	4	Porque ela fica...meia desse jeito	Gosto		
Cç 12f	Eu gosto de obedecer	2	Eu gosto de ajudar minha professora e minha avó.	5	Porque eu gosto de ajudar, de fazer coisas que agrada fazer	Gosto		
Cç 16f		Tristeza	Sei não	4	Porque ela tem boca e olhos	Gosto		
Cç 7m		2	Porque eu gosto de fazer o que ela pede	5	Porque sim	Gosto		

Cç 10f	Não gosto quando ela fica com o cabelo desarrumado	2	Eu gosto quando ela manda	1	Porque ela fica emburrada	Gosto
Cç 1m	2	Porque sim	5	Porque sim	Gosto	

Tabela entrevista 2 (Sentimentos)

Nome	Q2_6a	Q2_6b	Q2_7	Q2_8	Q2_9	Q2_10	Q2_11	Q2_12
Cç 14f	3	2	4	4	2	1		
Cç 19m	1	2	10	3	9	2		
Cç 8m	1	4	8	5	3	1		
Cç 11f	2	2	2	5	2	1		
Cç 9m	1	3	11	3	10	3		
Cç 5m	1	3	12	3	11	1		
Cç 3m	1	4	9	4	8	1		
Cç 18f	1	1	1	4	1	1		
Cç 20f	1	2	8	3	12	1		
Cç 4m	1	2	5	5	2	1		
Cç 6m	1	2	5	5	2	1		
Cç 15f	1	2	5	5	3	1		
Cç 2m	1	2	7	4	3	1		
Cç 13f	3	2	3	2	3	1		
Cç 17f	1	2	6	4	5	1		
Cç 12f	3	2	5	5	6	1		
Cç 16f	1	3	6	4	7	1		
Cç 7m	1	2	5	5	3	1		
Cç 10f	4	2	5	1	4	1		
Cç 1m	1	2	8	5	3	1		

Tabela 2_b (Questões 6a a 12 da 2ª entrevista)	Q2_6a	Q2_6b	Q2_7	Q2_8	Q2_9	Q2_10	Q2_11	Q2_12
	Sem resposta: 1 - 15x Quando manda eu faço: 2 - 1x Gosto de obedecer: 3 - 3x Não gosto cabelo desarrumado: 4 - 1x	Surpresa 1: 1X Alegria 2: 14X Tristeza: 3 3X Medo 4: 2X	Faço algo errado: 1 - 1x Sempre que manda eu faço: 2 - 1x Gosto guardar brinquedos: 3 - 1x Carinha mais bonita: 4 - 1x Gosto obedecer: 5 - 6x Eu não sei: 6 - 2x Fico alegre: 7 - 1x Porque sim: 8 - 3x Medo ameaça: 9 - 1x	Cariinhas: 1: 1x 2: 1x 3: 4x 4: 6x 5: 8x	Faço algo errado: 1 - 1x Porque é legal: 2- 4x Porque sim: 3 - 6x Ela fica emburrada: 4- 1x Porque ela fica assim: 5 - 1x Gosta ajudar: 6- 1x Tem boca e olhos: 7 - 1x Porque ela arruma: 8 - 1x Sem resposta: 9 - 1x Ela conta com isso: 10 - 1x Porque ela é séria: 11 - 1x Não sei: 12- 1x.	Gosto: 1 - 18x Sem resposta: 2 - 1x Aceno afirmativo de cabeça: 3 - 1x		

					Sem resposta: 10 – 1x Porque eu não quero: 11 – 1x Porque ela grita: 12 – 1x				

Tabela entrevista 2 (Medo e raiva) – APÊNDICE H

Nome	Acha ela brava? Q2_13	Como a provoca? Q2_14	Por quê? Q2_15	Tem medo dela? Q2_16	Por quê? Q2_17	Quando tem medo? Q2_18	Quando tem raiva? Q2_19
Cç 14f	Não			Não		Não tenho	Não tenho
Cç 19m	Sem resposta			Não (aceno de cabeça)	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta
Cç 8m	Acho			Sim	Porque ela grita	Quando ela fica brava	Não tenho
Cç 11f	Não			Não...só quando ela fica brava		Quando ela fica brava	Não tenho
Cç 9m	Não			Não		Não tenho	Não tenho
Cç 5m	Acho			Não		Não tenho	Quando ela grita
Cç 3m	Tenho medo quando ela grita			Sim		Quando ela grita	Não tenho
Cç 18f	Não			Não		Não tenho.	Não tenho
Cç 20f	Não			Não		Não tenho	Não tenho
Cç 4m	Não			Não		Não tenho	Não tenho
Cç 6m	Não						
Cç 15f	Não			Não		Não tenho	Não tenho
Cç 2m	Não			Não		Não tenho	Não tenho
Cç 13f	Não			Não		Não tenho	Não tenho
Cç 17f	Não			Sim		Quando ela fica brava	
Cç 12f	Não			Não		Não tenho	Não tenho
Cç 16f	Não			Não		Não tenho	Não tenho
Cç 7m	Não			Não		Não tenho	Não tenho
Cç 10f	Não			Não		Não tenho...mas ela vem com raiva e me derruba. Ou quase.	Não tenho...mas ela vem com raiva e me derruba. Ou quase.
Cç 1m	Não			Um pouco		Quando ela fica brava com nós	Não tenho

Tabela entrevista 2 (Medo e raiva)

Nome	Q2_13	Q2_14	Q2_15	Q2_16	Q2_17	Q2_18	Q2_19
Cç 14f	1	1	1	1	1	1	1
Cç 19m	4	1	1	1	1	4	3
Cç 8m	2	1	1	3	2	2	1
Cç 11f	1	1	1	2	1	2	1
Cç 9m	1	1	1	1	1	1	1
Cç 5m	2	1	1	1	1	1	4
Cç 3m	3	1	1	3	1	5	1
Cç 18f	1	1	1	1	1	1	1
Cç 20f	1	1	1	1	1	1	1
Cç 4m	1	1	1	1	1	1	1
Cç 6m	1	1	1	4	1	4	3
Cç 15f	1	1	1	1	1	1	1
Cç 2m	1	1	1	1	1	1	1
Cç 13f	1	1	1	1	1	1	1
Cç 17f	1	1	1	3	1	2	3
Cç 12f	1	1	1	1	1	1	1
Cç 16f	1	1	1	1	1	1	1
Cç 7m	1	1	1	1	1	1	1
Cç 10f	1	1	1	1	1	3	2
Cç 1m	1	1	1	5	1	2	1

Tabela 2_c (Questões 13 a 2ª da entrevista)	Q2_13	Q2_14	Q2_15	Q2_16	Q2_17	Q2_18	Q2_19
	Não: 1 - 16x Acho: 2 - 2x Tenho medo quando ela grita: 3 - 1x Sem resposta: 4 - 1x	Sem resposta: 1 - 20x	Sem resposta: 1 - 20x	Não: 1 - 13x Quando ela fica brava: 2 - 1x Sim: 3 - 3x Sem resposta: 4 - 1x Um pouco: 5 - 1x	Sem resposta: 1 - 19x Ela grita: 2 - 1x	Não tenho: 1 - 12x Quando fica brava: 2 - 4x Não tenho mas a raiva dela me derruba: 3 - 1x S/ resposta: 4 - 2x Quando ela grita: 5-1x	Não tenho: 1 - 15x Não tenho mas a raiva dela me derruba: 2 - 1x Sem resposta: 3 - 3x Quando ela grita: 4 - 1x

Tabela da entrevista 3 (introdução) – APÊNDICE H

Nome	Certo deixar bagunça? Q3_1	Por que não? Q3_2	Pq ele fez bagunça? Q3_3	Duração da ordem 1 Q3_4	Duração ordem 2 Q3_5
Cç 14f	Errado	Se não arrumar, a professora fica brava		Vale para amanhã	Vale para a semana que vem
Cç 19m	Errado	É sempre pra fazer		Sem resposta	Sem resposta
Cç 8m	Errado	Tinha que arrumar a mesa senão a professora fica brava		Vale para amanhã	Não vale para a semana que vem...os alunos esquecem!
Cç 11f	Errado	Não sei. Não pode deixar desarrumado		Vale para amanhã	Vale para a semana que vem
Cç 9m	Errado	Era para deixar a mesa arrumada e limpa		Vale para amanhã	Vale para a semana que vem
Cç 5m	Errado	Porque ela é mais velha e tem que obedecer		Vale para amanhã	Vale para a semana que vem
Cç 3m	Errado	Porque a tia avisou que não era para bagunçar		Vale para amanhã	Vale para a semana que vem
Cç 18f	Errado	Porque, se tiver bagunça, a professora briga		Vale para amanhã	Vale para a semana que vem
Cç 20f	Errado	Não sei		Vale para a amanhã	Não vale para a semana que vem
Cç 4m	Errado	Porque não obedeceram a professora		Vale para amanhã	Vale para a semana que vem
Cç 6m	Errado	Se não arrumar, a professora fica brava e põe a gente de castigo		Não vale para amanhã	Não vale para a semana que vem
Cç 15f	Errado	Porque, quando a professora manda, tem que fazer		Vale para a amanhã	Vale para a semana que vem
Cç 2m	Errado	Quando a professora manda, é pra fazer		Vale para amanhã	Vale para a semana que vem
Cç 13f	Errado	Era pra deixar a mesa arrumada		Vale para amanhã	Vale para a semana que vem
Cç 17f	Errado	Eles erraram porque desobedeceram a tia		Vale para amanhã	Vale para a semana que vem
Cç 12f	Errado	Tem que arrumar para não deixar serviço para a moça que limpa a escola		Vale para amanhã	Vale para a semana que vem
Cç 16f	Errado	Porque a professora fica brava		Vale para amanhã	Não sei
Cç 7m	Errado	Porque, o que a tia manda, é pra fazer		Vale para amanhã	Vale para a semana que vem
Cç 10f	Errado	Quando a tia pede, tem que fazer		Vale para amanhã	Vale para a semana que vem

Tabela da entrevista 3 (introdução)

Nome	Q3_1	Q3_2	Q3_3	Q3_4	Q3_5
Cç 14f	1	1	1	1	1
Cç 19m	1	2	1	3	3
Cç 8m	1	1	1	1	2
Cç 11f	1	2	1	1	1
Cç 9m	1	2	1	1	1
Cç 5m	1	2	1	1	1
Cç 3m	1	2	1	1	1
Cç 18f	1	1	1	1	1
Cç 20f	1	3	1	1	2
Cç 4m	1	2	1	1	1
Cç 6m	1	1	1	2	2
Cç 15f	1	2	1	1	1
Cç 2m	1	2	1	1	1
Cç 13f	1	2	1	1	1
Cç 17f	1	2	1	1	1
Cç 12f	1	2	1	1	1
Cç 16f	1	1	1	1	4
Cç 7m	1	2	1	1	1
Cç 10f	1	2	1	1	1
Tabela 3_a (Questões 1 a 5 da 3ª entrevista)	Q3_1 Errado: 1 - 19 resp Certo: 2 - 0 resp.	Q3_2 Irrita a professora: 1 - 5 resp Tem que obedecer: 2 - 13 resp Não sei: 3 - 1 resp	Q3_3 Não respondeu: 1 - 19 resp Respondeu: 2 - 0 resp.	Q3_4 Vale p/ amanhã: 1 - 17 resp. Não vale p/amanhã: 2 - 1 resp. Sem resposta: 3 - 1 resp.	Q3_5 Vale para semana que vem: 1 - 14 resp. Não vale para semana que vem: 2 - 3 resp Sem resposta: 3 - 1 resp. Não sei: 4 - 1 resp

Tabela entrevista 3 (Sentimentos) – APÊNDICE H

Nome	Sentir Q3_6a	Expressão Facial Q3_6b	Por quê? Q3_7	Cara Q3_8	Por quê? Q3_9	Gostar da prof. Q3_10	Por quê? Q3_11	Fazer o que não quer e porque Q3_12
Cç 14f	Não sei essa	Surpresa	Porque eu gosto	4	Porque ela é bonita	Gosto		
Cç 19m	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	Sem resp.	Sem resp.	Gosto		
Cç 8m	Eu sinto que tenho que arrumar quando a professora pede.	Medo	Ela pede, é para fazer. Cara de assustado.	4	Porque ela pede e tem que fazer.	Gosto		
Cç 11f	Nada	Alegria	Não gosto de fazer o que ela manda	3	Porque ela é legal	Gosto		
Cç 9m	Sem resposta	Alegria	Porque eu gostei do que ela falou	5	Porque eu gosto	Acenou afirmativamente com a cabeça		
Cç 5m	Gosto de obedecer	Alegria	Porque sim	5	Porque ela é assim, ela ri	Gosto		
Cç 3m	Eu gosto de fazer	Alegria	Eu gosto de ajudar	5	Porque eu gosto de fazer	Gosto		
Cç 18f	Se eu não faço quando a professora manda, ela briga comigo!	Surpresa	Porque fazemos esta cara quando brigamos com alguém...cara de assustado!	5	Porque ela sempre dá um sorriso	Gosto		
Cç 20f	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	5	Porque ela é legal	Gosto		
Cç 4m	Gosto de obedecer	Medo	Sei lá	5	Eu gosto de fazer	Gosto		
Cç 6m	Sinto que eu quero arrumar	Medo	Porque eu fico assustado	5	Porque eu gosto dela	Gosto		
Cç 15f	Eu gosto de fazer	Alegria	Gosto de fazer	3	Porque ela fica séria	Gosto		
Cç 2m	Sem resposta	Alegria	Porque sim	5	Porque sim	Gosto		
Cç 17f	Não sei se gosto de fazer o que ela manda	Raiva	Não sei	1	Porque ela fica feia	Gosto		
Cç 13f	Sinto meu corpo gelado quando ela me manda fazer algo	Raiva	Porque meu corpo fica gelado	5	Porque ela é legal	Gosto		
Cç 12f	Eu pego o lápis e guardo	Alegria	Porque eu fico feliz em fazer	4	Porque sim	Gosto		
Cç 16f	Eu gosto dela	Alegria	Porque ela gosta de mim	4	Porque ela tem cara e olhos	Gosto		

Cç 7m	Sem resposta	Medo	Porque sim	5	Porque sim	Gosto	
Cç 10f	Fico com essa cara (tristeza)	Tristeza	Porque é assim que eu fico	2	Porque ela faz essa cara	Gosto	

Tabela entrevista 3 (Sentimentos)

Nome	Q3_6a	Q3_6b	Q3_7	Q3_8	Q3_9	Q3_10	Q3_11	Q_12
Cç 14f	3	1	2	4	3	1		
Cç 19m	6	5	7	99	7	1		
Cç 8m	2	2	1	4	2	1		
Cç 11f	7	4	4	3	5	1		
Cç 9m	6	4	2	5	4	2		
Cç 5m	4	4	5	5	1	1		
Cç 3m	4	4	2	5	12	1		
Cç 18f	1	1	1	5	1	1		
Cç 20f	6	5	7	5	5	1		
Cç 4m	4	2	10	5	12	1		
Cç 6m	4	2	1	5	4	1		
Cç 15f	4	4	2	3	9	1		
Cç 2m	6	4	5	5	6	1		
Cç 13f	5	3	3	5	5	1		
Cç 17f	10	3	10	1	11	1		
Cç 12f	2	4	6	4	6	1		
Cç 16f	8	4	8	4	8	1		
Cç 7m	6	2	5	5	6	1		
Cç 10f	9	6	9	2	10	1		

Nome	Q3_6a	Q3_6b	Q3_7	Q3_8	Q3_9	Q3_10	Q3_11	Q_12
Tabela 3_b (Questões 6a a 12 da 3ª entrevista)	Se eu não fizer a prof. briga: 1 - 1x Tenho que obedecer: 2- 2x Não sei : 3 - 1x Quero fazer: 4 - 5x Tenho reações físicas: 5 - 1x Sem resposta: 6 - 5x Nada: 7 - 1x Eu gosto dela: 8 - 1x Faço essa cara: 9 - 1x Não sei se gosto fazer: 10 - 1x.	Surpresa: 1 - 2x Medo: 2 - 4x Raiva: 3 - 2x Alegria: 4 - 8x Sem resposta: 5 - 2x Tristeza: 6 - 1x	Cara de assustado: 1 - 3x Porque eu gosto: 2 - 4x Reações físicas: 3 - 1x Porque eu gosto: 4 - 1x Porque sim: 5 - 3x Gosto fazer: 6 - 1x Sem resposta: 7 - 2x Porque ela gosta de mim: 8 - 1x Assim que eu fico: 9 - 1x Não sei: 10 - 2x	1: 1x 2: 1x 3: 2x 4: 4x 5: 10x Sem resposta : 1x	A prof. sorri: 1 - 2x Tem que obedecer: 2 - 1x Porque ela é bonita: 3- 1x Porque eu gosto dela: 4 - 2x Porque ela é legal: 5 - 3x Porque sim: 6 - 3x Sem resposta: 7 - 1x Porque ela tem cara e olho: 8 - 1x Porque ela fica séria: 9 - 1x Porque ela faz essa cara: 10 - 1x Porque ela fica feia: 11 - 1x Porque eu gosto de fazer: 12 - 2x	Gosto: 1 - 18x Aceno afirmativo de cabeça: 2 - 1x Não gosto: 0x		

Tabela entrevista 1 (Medo e raiva) – APÊNDICE H

Nome	Acha ela brava? Q3_13	Como a provoca? Q3_14	Por quê? Q3_15	Tem medo dela? Q3_16	Por quê? Q3_17	Quando tem medo? Q3_18	Quando tem raiva? Q3_19
Cç 14f	Não	Não provoco	Não sei o que sinto	Não			Não
Cç 19m	Não	Sem resp.	Sem resp.	Não		Não tenho	Não tenho
Cç 8m	Sim	Não provoco	Porque faço o que ela pede	Não			Não
Cç 11f	Não	Não provoco	Acho chato fazer o que ela manda	Não		Não tenho	Não tenho
Cç 9m	Sim	Não provoco		Não		Não tenho	Quando ela manda fazer algo que eu não queira fazer
Cç 5m	Sim	Não provoco	Obedeço	Não		Não tenho	Tenho raiva quando ela fica brava
Cç 3m	Não	Não provoco	Gosto de fazer, pois ela é legal	Não		Não tenho	Não tenho
Cç 18f	Sim	Não provoco	Porque ela briga	Não		Quando ela briga	Não tenho
Cç 20f	Não	Não provoco	Sem resposta	Não		Não tenho	Não tenho
Cç 4m	Não	Não provoco	Gosto de obedecer	Não		Não tenho	Não tenho
Cç 6m	Sim. E tenho raiva	Não provoco, faço o que pede	Porque ela fica brava	Um pouco	Porque ela fica brava	Quando ela fica brava e põe a gente de castigo	Quando fica brava, põe a gente de castigo e só tira depois
Cç 15f	Sim	Não provoco	Ela fica brava e fica chata	Não		Não tenho	Tenho raiva quando ela fica brava
Cç 2m	Não	Não provoco	Sem resposta	Não		Não tenho	Não tenho
Cç 13f	Sim	Não provoco	Meu corpo fica gelado	Não			Não tenho raiva
Cç 17f	Sim	Não provoco	Quando ela fica brava, ela fica feia	Não		Não tenho	Quando ela manda, fica brava, eu não gosto. Tenho raiva às vezes.
Cç 12f	Não	Não provoco, não dou risada	Ela não manda, ela pede	Não		Não tenho	Não tenho
Cç 16f	Não	Sem resp.	Sem resp.	Não		Não tenho	Não tenho
Cç 7m	Não	Não provoco	Sem resposta	Não		Não tenho	Não tenho
Cç 10f	Sim	Não provoco	Ela gosta de mandar	Não		Não tenho	Não tenho

Tabela entrevista 3 (Medo e raiva)

Nome	Q3_13	Q3_14	Q3_15	Q3_16	Q3_17	Q3_18	Q3_19
Cç 14f	2	1	3	1	1	2	1
Cç 19m	2	2	5	1	1	4	1
Cç 8m	1	1	2	1	1	2	1
Cç 11f	2	1	6	1	1	4	1
Cç 9m	1	1	5	1	1	4	3
Cç 5m	1	1	2	1	1	4	4
Cç 3m	2	1	2	1	1	4	1
Cç 18f	1	1	1	1	1	1	1
Cç 20f	2	1	5	1	1	4	1
Cç 4m	2	1	2	1	1	4	1
Cç 6m	3	1	1	2	2	3	2
Cç 15f	1	1	8	1	1	4	4
Cç 2m	2	1	5	1	1	4	1
Cç 13f	1	1	4	1	1	2	1
Cç 17f	1	1	10	1	1	4	5
Cç 12f	2	1	7	1	1	4	1
Cç 16f	2	2	5	1	1	4	1
Cç 7m	2	1	5	1	1	4	1
Cç 10f	1	1	9	1	1	4	1

	Q3_13	Q3_14	Q3_15	Q3_16	Q3_17	Q3_18	Q3_19
Tabela 3_c (Questões 13 a 19 da 3ª entrevista)	Sim: 1 -8x Não: 2 - 10x Sim com raiva: 3 - 1x	Não provoco: 1 - 17x Sem resposta: 2 - 2x	Porque ela briga: 1 - 2x Faço o que ela pede: 2 - 4x Não sei o que sinto: 3 - 1x Reações físicas: 4 - 1x Sem resposta: 5 - 6x Acho chato: 6 - 1x Ela não manda, ela pede: 7 - 1x Fica brava e chata: 8 -1x Ela manda: 9 - 1x Fica brava e feia: 10 -1x.	Q3_16 Não: 1 - 18x Um pouco: 2 - 1x	Q3_17 Não: 1 - 18x Porque ela fica brava: 2 - 1x	Q3_18 Quando ela briga: 1 - 1x Sem resposta: 2 - 3x Quando fica brava e põe de castigo: 3 -1x Não tenho: 4 -14x	Q3_19 Não tenho: 1 - 14x Quando fica brava e põe de castigo: 2 - 1x Quando manda fazer o que não quero: 3 -1x Tenho raiva quando ela fica brava: 4 -2x Quando ela manda: 5 -1x.

APÊNDICE I - Tabela de categorias das questões 1 a 5

1ª Entrevista

	Q1_1	Q1_2	Q1_3	Q1_4	Q1_5
Tabela 1_a (Questões 1 a 5 da 1ª entrevista)	Errado: 1 – 20 respostas Certo: 2 – 0 respostas	Não respondeu: 1- 1 resposta Manteve a bagunça: 2 - 6 respostas Não sei: 3 – 1 resp Desobediência: 4 – 5 resp Irrita a prof. : 5 – 1 resp Não pode: 6 – 1 resp Deve obedecer: 7 – 3 resp Porque sim: 8 – 2 resp.	Desobedeceu a professora: 1 – 3 resp Não respondeu: 2 – 10 resp. Tem que obedecer: 3 – 7 resp.	Vale: 1 – 13 resp. Não Vale: 2 – 1 resp. Sempre: 3 – 4 resp Vale só para um dia: 4 – 1resp Não respondeu: 5 – 1 resp.	Vale: 1 – 12 resp Sempre: 2 – 2 resp Não Vale: 3 – 2 resp Também: 4 – 1 resp É todo dia: 5 – 1 resp Não respondeu: 6 – 2 resp.

Errado: 20 - 100% Certo: 0 - 0%	Manteve a bagunça: 6 – 30% Desobediência: 5 – 25% Tem que obedecer: 3 – 15% Outros: 6 – 30%	Não respondeu: 10 – 50% Tem que obedecer: 7 – 35% Outros: 3 – 15%	Vale: 13 – 65% Sempre: 4 – 20% Outros: 3 – 15%	Vale: 12 – 60% Sempre: 2 – 10% Não Vale: 2 – 10% Não respondeu: 2 – 10% Outros: 2 – 10%
--	--	--	---	--

2ª Entrevista

	Q2_1	Q2_2	Q2_3	Q2_4	Q2_5
Tabela 2_a (Questões 1 a 5 da 2ª entrevista)	Errado: 1 – 20 resp Certo: 2 – 0 resp.	Irrita a prof: 1 – 4 resp. Deixa tudo arrumado: 2 – 4 resp. Manter bagunça: 3 – 2 resp. Tem que obedecer: 4 – 5 resp. Medo de roubo: 5- 1 resp. Resposta indefinida: 6 – 1resp Por teimosia: 7 – 1 resp. Por que sim: 8 – 2 resp.	Não respondeu: 1 – 16 resp. Merece castigo: 2 – 1 resp. Humor da professora se altera: 3 – 2 resp. Tem que obedecer: 4 – 1 resp.	Tem que arrumar: 1 – 3 resp Não vale p/ amanhã: 2 - 3 resp. A ordem vale: 3 – 4 resp. A ordem não vale: 4 – 4 resp. Vale para amanhã: 5 – 6 resp	Vale: 1 – 11 resp. Não vale: 2 – 8 resp. Não sei: 3 – 1 resp.

Errado: 20 - 100% Certo: 0 - 0%	Tem que obedecer: 5 – 25% Irrita a professora: 4 – 20% Deixa tudo arrumado: 4 – 20% Outros: 7 – 35%	Não respondeu: 16 – 80% Humor da professora se Altera: 2 – 10% Outros: 2 – 10%	Vale para amanhã: 6 – 30% A ordem não vale: 4 – 20% Tem que arrumar: 3 – 15% Não vale p/ amanhã: 3 – 15% Outros: 4 – 20%	Vale: 11 – 55% Não vale: 8 – 40% Outros: 1 – 5%
--	--	--	--	--

3ª Entrevista

	Q3_1	Q3_2	Q3_3	Q3_4	Q3_5
Tabela 3_a (Questões 1 a 5 da 3ª entrevista)	Errado: 1 – 19 resp Certo: 2 – 0 resp.	Irrita a professora: 1 – 5 resp Tem que obedecer: 2 – 13 resp Não sei: 3 – 1 resp	Não respondeu: 1 – 19 resp Respondeu: 2 – 0 resp.	Vale p/ amanhã: 1 – 17 resp. Não vale p/amanhã: 2 – 1 resp. Sem resposta: 3 – 1 resp.	Vale para semana que vem: 1 – 14 resp. Não vale para semana que vem: 2 – 3 resp Sem resposta: 3 – 1 resp. Não sei: 4 – 1 resp

Errado: 19 – 100%	Tem que obedecer: 13 – 68%	Não respondeu: 19 – 100%	Vale p/ amanhã: 17 – 89%	Vale p/ semana que vem: 14 – 74%
	Irrita a professora: 5 – 26%		Não vale p/ amanhã: 2 – 11%	Não vale p/ semana que vem: 3 – 16%
	Outros: 1 – 6%			Outros: 2 – 10%

Tabela de categorias das questões 6 a 12 1ª Entrevista

	Q1_6a	Q1_6b	Q1_7	Q1_8	Q1_9	Q1_10	Q1_11	Q1_12
Tabela 1_b (Questões 6 a 12 da 1ª entrevista)	Faço: 1 – 5x Não sei : 2 – 5x Nada: 3 – 2x Gosto de fazer: 4 – 2x Tenho reações físicas: 5 – 3x Eu mereço fazer: 6 – 1x Sem resposta: 7 – 2x		Faço: 1 – 5x Porque às vezes dói quando ela manda: 2 – 1x Não respondeu: 3 – 14x	1: 1x 2: 2x 3: 3x 4: 1x 5: 12x	Porque eu gosto: 1 – 3x Porque eu quero: 2 – 2x Fica assim quando grita: 3 – 1x Porque eu não gosto: 4- 1x Porque ela é assim: 5 – 4x Porque ela é boazinha: 6 – 2x Porque sim: 7 – 1x Sem resposta: 8 – 2x Não sei: 9 – 3x Porque ela manda: 10 – 1x	Gosto: 1 – 18x Mais ou menos: 2 – 2x	Ela manda: 1 -1x Ela não deixa trazer brinquedo: 2 – 1x Ela não gosta de bagunça: 3 – 1x Se ela não gritar eu gosto: 4 – 1x Porque sim: 5 – 1x Porque ela brinca: 6 – 1x Sem resposta: 7 – 13x Porque ela não me repreende: 8 -1x	Desafio prof. : 1 -1x Tenho raiva e medo da prof: 2 – 1x Obedeço: 3 – 1x Faço o que quero: 4 – 3x Não respondeu: 5 -14x

Sem resposta: 7 – 35%
Faço: 5 – 25%
Não sei: 5 – 25%
Outros: 3 – 15%

Não respondeu: 14 – 70%
Faço: 5 – 25%
Outros: 1 – 5%

5: 12 – 63%	Porque ela é assim: 4 – 20%	Gosto: 18 – 90%	Sem resposta: 13 – 65%	Não respondeu: 14 – 70%
3: 3 – 16%	Porque eu gosto: 3 – 15%	Mais ou menos: 2 – 10%	Outros: 7 – 35%	Faço o que quero: 3 – 15%
2: 2 – 10,5%	Fica assim quando grita: 3 – 15%			Outros: 3 – 15%
Outros: 3 – 15%	Não sei: 3 – 15%			

Sem resposta: 7 – 35%	Faço: 5 – 25%	Não respondeu: 14 – 70%
Não sei: 5 – 25%	Outros: 3 – 15%	Faço o que quero: 3 – 15%
Outros: 3 – 15%		Outros: 3 – 15%

2ª Entrevista

	Q2_6a	Q2_6b	Q2_7	Q2_8	Q2_9	Q2_10	Q2_11	Q2_12
Tabela 2_b (Questões 6a a 12 da 2ª entrevista)	Sem resposta: 1 -15x Quando manda eu faço: 2 - 1x Gosto de obedecer: 3 - 3x Não gosto cabelo desarrumado: 4 - 1x	Surpresa 1: 1X Alegria 2: 14X Tristeza: 3 Medo 4: 2X	Faço algo errado: 1 - 1x Sempre que manda eu faço: 2 - 1x Gosto guardar brinquedos: 3 - 1x Carinha mais bonita: 4 - 1x Gosto obedecer: 5 - 6x Eu não sei: 6 - 2x Fico alegre: 7 - 1x Porque sim: 8 - 3x Medo ameaça: 9 - 1x Sem resposta: 10 - 1x Porque eu não quero: 11 - 1x Porque ela grita: 12 - 1x	1: 1x 2: 1x 3: 4x 4: 6x 5: 8x	Faço algo errado: 1 - 1x Porque é legal: 2- 4x Porque sim: 3 - 6x Ela fica emburrada: 4- 1x Porque ela fica assim: 5 - 1x Gosta ajudar: 6- 1x Tem boca e olhos: 7 - 1x Porque ela arruma: 8 - 1x Sem resposta: 9 - 1x Ela conta com isso: 10 - 1x Porque ela é séria: 11 - 1x Não sei: 12- 1x.	Gosto: 1 - 18x Sem resposta: 2 - 1x Aceno afirmativo de cabeça: 3 - 1x		

Sem resposta: 15 - 75%	Alegria: 14 - 70%	Gosto de obedecer: 6 - 30%	5: 8 - 40%	Porque sim: 6 - 30%	Gosto: 18 - 90%
Gosto de obedecer: 3 - 15%	Tristeza: 3 - 15%	Porque sim: 3 - 15%	4: 6 - 30%	Porque é legal: 4 - 20%	Outros: 2 - 10%
Outros: 2 - 10%	Outros: 3 - 15%	Eu não sei: 2 - 10%	3: 4 - 20%	Outros: 10 - 50%	
	Outros: 9 - 45%		Outros: 2 - 10%		

3ª Entrevista

Nome	Q3_6a	Q3_6b	Q3_7	Q3_8	Q3_9	Q3_10	Q3_11	Q_12
Tabela 3_b (Questões 6a a 12 da 3ª entrevista)	Se eu não fizer a prof. briga: 1 - 1x Tenho que obedecer: 2- 2x Não sei : 3 - 1x Quero fazer: 4 - 5x Tenho reações físicas: 5 - 1x Sem resposta: 6 - 5x Nada: 7 - 1x Eu gosto dela: 8 - 1x Faço essa cara: 9 - 1x Não sei se gosto fazer: 10 -1x.	Surpresa: 1 - 1x Medo: 2 - 4x Raiva: 3 - 2x Alegria: 4 - 8x Sem resposta: 5 - 2x Tristeza: 6 - 1x	Carra de assustado: 1 - 3x Porque eu gosto: 2 - 4x Reações físicas: 3 - 1x Porque eu gosto: 4 - 1x Porque sim: 5 - 3x Gosto fazer: 6 - 1x Sem resposta: 7 - 2x Porque ela gosta de mim: 8 - 1x Assim que eu fico: 9 - 1x Não sei: 10 - 2x	1: 1X 2: 1x 3: 2x 4: 4x 5: 10x Sem resposta: 1x	A prof. sorri: 1 -2x Tem que obedecer: 2 -1x Porque ela é bonita: 3- 1x Porque eu gosto dela: 4 - 2x Porque ela é legal: 5 - 3x Porque sim: 6 - 3x Sem resposta: 7 - 1x Porque ela tem cara e olho: 8 - 1x Porque ela fica séria: 9 - 1x Porque ela faz essa cara: 10 - 1x Porque ela fica feia: 11 -1x Porque eu gosto de fazer: 12 - 2x	Gosto: 1 - 18x Aceno afirmativo de cabeça: 2 - 1x Não gosto: 0x		

Quero fazer: 5 - 26%	Alegria: 8 - 42%	Porque eu gosto: 4 - 21%	5: 10 - 52,5%	Por que ela é legal: 3 - 16%	Gosto: 18 - 95%
Sem resposta: 5 - 26%	Medo: 4 - 21%	Cara assustado: 3 - 16%	4: 4 - 21%	Porque sim: 3 - 16%	Aceno afirmativo de cabeça: 1 - 5%
Tenho que obedecer: 2 - 10%	Raiva: 2 - 10,5%	Porque sim: 3 - 16%	3: 2 - 10,5%	A prof. Sorri: 2 - 10,5%	
Outros: 7 - 38%	Surpresa: 2 - 10,5%	Sem resposta: 2 - 10,5%	Outros: 3 - 16%	Porque eu gosto dela: 2 - 10,5%	
	Outros: 3 - 16%	Não sei: 2 - 10,5%		Porque eu gosto de fazer: 2 - 10,5%	
		Outros: 5 - 26%		Outros: 7 - 36,5%	

Tabela de categorias das questões 13 a 19 1ª Entrevista

	Q1_13	Q1_14	Q1_15	Q1_16	Q1_17	Q1_18	Q1_19
Tabela 1_c (Questões 13 a 19 da 1ª entrevista)	Sim: 1 - 11x Não respondeu: 2 - 6x Não: 3 - 3x.	Faço bagunça: 1-1x Vou mudar de escola: 2 - 1x Sem resposta: 3 - 17x Os alunos batem: 4 - 1x	Sem resposta: 1 - 18x Fico bravo: 2 - 1x Quando ela chama atenção: 3 - 1x	Sem resposta: 1 - 3x Acenou afirmativamente a cabeça: 2 - 2x Medo do grito dela: 3 - 1x Não: 4 - 12x Sim: 5 - 1x Mais ou menos: 6 - 1x	Sem resposta: 1 - 19x Gritou com o meu colega e ele tremeu: 2 - 1x	Sem resposta: 1 - 6x Tenho reações físicas: 2 - 1x Não: 3 - 11x Quando ela grita: 4 - 1x Um pouco: 5 - 1x	Sem resposta: 1 - 4x Quando não deixa trazer brinquedo: 2 - 1x Quando ela grita: 3 - 1x Quando fica brava: 4 - 1x Não : 5 - 13x

Sim: - 55%	Sem resposta: - 85%	Sem resposta: 18 - 90% Outros: 2 - 10%	Não: 12 - 60% Acenou afirmativamente a cabeça: 2 - 10% Outros: 6 - 30%	Sem resposta: 19 - 95% Outros: 1 - 5%	Não: 11 - 55% Sem resposta: 6 - 30% Outros: 3 - 15%	Não: 13 - 65% Sem resposta: 4 - 20% Outros: 3 - 15%
Não Respondeu: 6 - 30%	Outros: 3 - 15%					
Outros: 3 - 15%						

2ª Entrevista

	Q2_13	Q2_14	Q2_15	Q2_16	Q2_17	Q2_18	Q2_19
Tabela 2_c (Questões 13 a 19 da 2ª entrevista)	Não: 1 - 16x Acho: 2 - 2x Tenho medo quando ela grita: 3 - 1x Sem resposta: 4 - 1x	Sem resposta: 1 - 20x	Sem resposta: 1 - 20x	Não: 1 - 13x Quando ela fica brava: 2 - 1x Sim: 3 - 3x Sem resposta: 4 - 1x Um pouco: 5 - 1x	Sem resposta: 1 - 19x Ela grita: 2 - 1x	Não tenho: 1 - 12x Quando fica brava: 2 - 4x Não tenho mas a raiva dela me derruba: 3 - 1x S/ resposta: 4 - 2x Quando ela grita: 5 - 1x	Não tenho: 1 - 15x Não tenho mas a raiva dela me derruba: 2 - 1x Sem resposta: 3 - 3x Quando ela grita: 4 - 1x
	Não: 16 - 80% Acho: 2 - 10% Outros: 2 - 10%	Sem resposta: 20 - 100%	Sem resposta: 20 - 100%	Não: 13 - 65% Sim: 3 - 15% Outros: 4 - 20%	Sem resposta: 19 - 95% Outros: 1 - 5%	Não tenho: 12 - 60% Quando fica brava: 4 - 20% Outros: 4 - 20%	Não tenho: 15 - 75% Sem resposta: 3 - 15% Outros: 2 - 10%

3ª Entrevista

	Q3_13	Q3_14	Q3_15	Q3_16	Q3_17	Q3_18	Q3_19
Tabela 3_c (Questões 13 a 19 da 3ª entrevista)	Sim: 1 - 8x Não: 2 - 10x Sim com raiva: 3 - 1x	Não provooco: 1 - 17x Sem resposta: 2 - 2x	Porque ela briga: 1 - 2x Faço o que ela pede: 2 - 4x Não sei o que sinto: 3 - 1x Reações físicas: 4 - 1x Sem resposta: 5 - 6x Acho chato: 6 - 1x Ela não manda, ela pede: 7 - 1x Fica brava e chata: 8 - 1x Ela manda: 9 - 1x Fica brava e feia: 10 - 1x.	Não: 1 - 18x Um pouco: 2 - 1x	Não: 1 - 18x Porque ela fica brava: 2 - 1x	Quando ela briga: 1 - 1x Sem resposta: 2 - 3x Quando fica brava e põe de castigo: 3 - 1x Não tenho: 4 - 14x	Não tenho: 1 - 14x Quando fica brava e põe de castigo: 2 - 1x Quando manda fazer o que não quero: 3 - 1x Tenho raiva quando ela fica brava: 4 - 2x Quando ela manda: 5 - 1x.
	Não: 10 - 53% Sim: 8 - 42% Outros: 1 - 5%	Não provooco: 17 - 89,5% Sem resposta: 2 - 10,5%	Sem resposta: 6 - 31,5% Faço o que ela pede: 4 - 21% Porque ela briga: 2 - 10,5% Outros: 7 - 37%	Não: 18 - 95% Outros: 1 - 5%	Não: 18 - 95% Outros: 1 - 5%	Não tenho: 14 - 73,5% Tenho raiva quando ela fica brava: 2 - 10,5% Outros: 3 - 16%	Não tenho: 14 - 73,5% Tenho raiva quando ela fica brava: 2 - 10,5% Outros: 3 - 16%