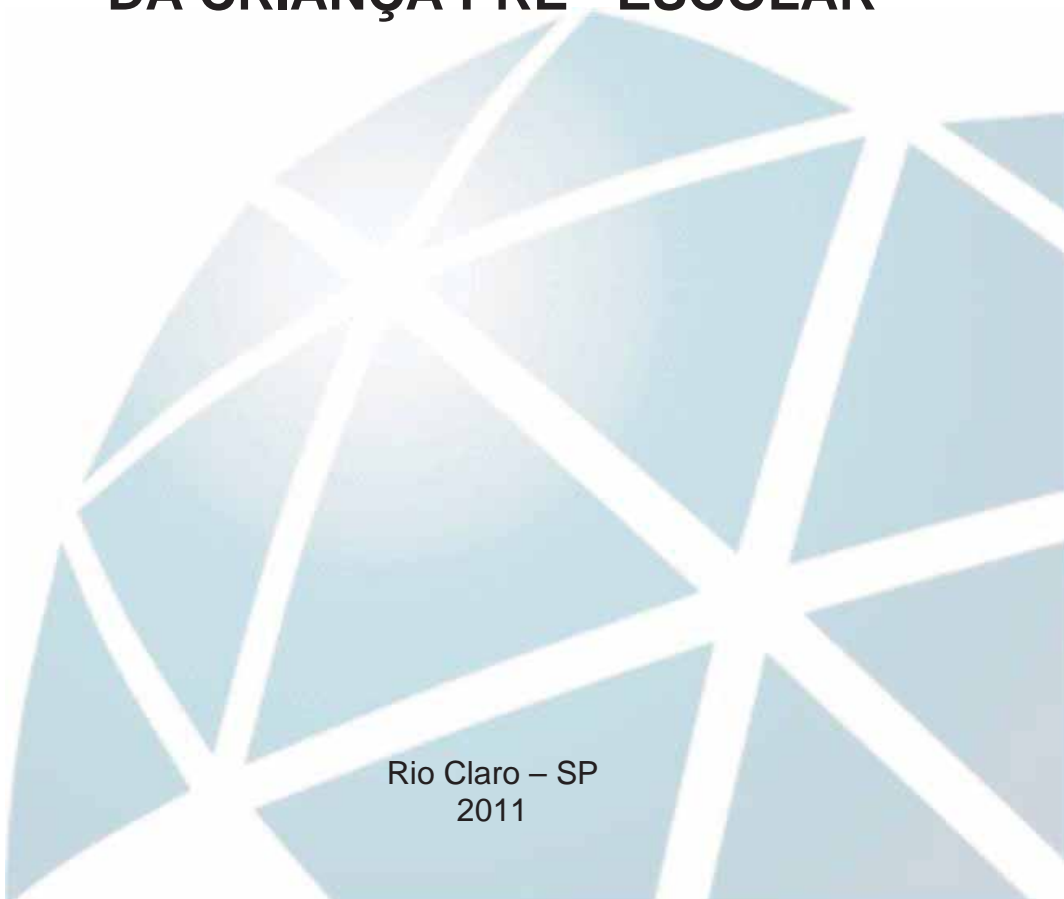

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANA CAROLINA BALDO DOS SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM DO
EDUCADOR NO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL
DA CRIANÇA PRÉ - ESCOLAR**



Rio Claro – SP
2011

ANA CAROLINA BALDO DOS SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM DO EDUCADOR NO
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL
DA CRIANÇA PRÉ – ESCOLAR.**

Orientadora: **Profª Drª Áurea Maria de Oliveira.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biotecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro - SP
2011

372.218 Santos, Ana Carolina Baldo dos
S237i A importância da linguagem do educador no processo de construção
da autonomia moral da criança pré- escolar / Ana Carolina Baldo dos
Santos. - Rio Claro : [s.n.], 2011
70 f. : il., tabs.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura e bacharelado -
Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Áurea Maria de Oliveira

1. Educação pré-escolar. 2. Educação infantil. 3. Moralidade. 4.
Ambiente sócio moral. 5. Educação moral. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

*“ai, palavras, ai, palavras, que estranha potência, a vossa!
Todo o sentido da vida principia à vossa porta;
...frágil, frágil como o vidro e mais que o aço poderosa!”*

Cecília Meireles

Aos meus pais pelo apoio incondicional. A minha irmã por estar sempre ao meu lado, ao meu namorado pelo amor e paciência e também a todas as crianças que são merecedoras de respeito.

Ana Carolina Baldo dos Santos

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem essa força maior nada disso seria possível.

Aos meus pais, Vera e Renato por acreditarem em mim e por estarem sempre ao meu lado, durante todos esses anos vocês foram para mim um grande exemplo de força, coragem e energia positiva para nunca desistir.

A minha única e especial irmã Paula, por me ajudar sempre, pelo carinho e paciência e por compreender e aguentar todos os momentos de stress, durante todo o percurso deste trabalho. Sei que você torce por mim.

Ao Rafael, amigo e namorado, por estar sempre ao meu lado, batalhando comigo em toda essa fase de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, bem como em toda a minha trajetória de graduação, pelo incentivo, pelo carinho e compreensão. Por estar comigo em todas as fases, até mesmo nas mais difíceis.

Agradeço a minha querida amiga e orientadora Áurea Maria de Oliveira, de quem tive orgulho de ser aluna, e me apaixonar pela maneira como ela lida com as questões referentes ao desenvolvimento moral da criança na educação infantil, a qual me lembrarei pra sempre, você me fez ter a certeza do caminho a seguir. Obrigada por estar sempre disposta a me ajudar todas as vezes em que foi preciso.

Aos amigos que conquistei na universidade pelo apoio e companheirismo, sem vocês essa etapa não teria graça. Agradeço também aos antigos amigos, que souberam compreender alguns não à convites e que estiveram acompanhando-me e incentivando-me o tempo todo, não conseguirei citar todas as pessoas neste momento, porém, todas as que contribuíram de alguma forma, serão lembradas sempre com imenso carinho, deixo assim subentendido minha gratidão a todos que quando lerem este agradecimento se sentirem parte destas palavras. Carregarei vocês comigo para sempre.

Ao Dorival, pois, os seus conhecimentos referentes à revisão do texto possibilitaram um melhor entendimento, concordância e coesão deste trabalho.

Agradeço, por fim, a todos por fazerem parte da minha história.

RESUMO

O presente trabalho visa demonstrar que em toda a sociedade existem limites e que estes são impostos aos seus membros. Entretanto, a consciência, a determinação desses limites passa necessariamente pelo modo como são transmitidos pelo educador aos educandos. Tem por fim demonstrar que indivíduos autônomos, críticos e cooperativos resultam da forma como foram instruídos, educados em sala de aula. A escola e os educadores devem preocupar-se com a formação de indivíduos capazes de refletir, discutir e solucionar os conflitos sociais e morais por via do diálogo, da exposição de idéias e alternativas viáveis e da elaboração e reelaboração dos princípios e normas que regem a sociedade. O objetivo desta pesquisa é identificar e evidenciar a importância da linguagem do educador na resolução de conflitos, suas conseqüências e efeitos no processo de construção da autonomia moral da criança na fase pré- escolar, bem como discutir, teoricamente, os dois tipos de linguagem, isto é, a valorativa e a descritiva. De igual modo, evidenciar a importância da linguagem descritiva no processo de construção da autonomia moral do educando. Diversas pesquisas existentes sobre o tema escolhido me conduziram a enfrentar esse desafio, aprofundando o estudo no sentido de demonstrar que um sistema educacional voltado para o ambiente cooperativo, onde as ações do educador favoreçam a interação social, dando oportunidade ao educando de dialogar, argumentar e expor o seu pensamento provoca um desenvolvimento significativo, rumo à construção da autonomia moral no educando.

PALAVRAS CHAVE: linguagem, educação infantil, moralidade, ambiente sócio moral, educação moral.

ABSTRACT

This paper demonstrates that in every society there are limits and these are imposed on its members. However, the awareness and the determination of these limits are necessarily how they are transmitted by the educator to the learners. Its purpose is to show that autonomous, critical and cooperative individuals are result of the form they were educated and instructed in the classroom. Schools and educators should be concerned with the education of individuals able to reflect, discuss and solve the social and moral conflicts through dialogue, exposition of ideas, suggesting alternatives and the preparation and reworking of the principles and norms that govern society. The goal of this study is identify and highlight the importance of educator language in conflict resolution, its consequences and effects on the process of building the moral autonomy of children in preschool, as well as discussing, in theory the two types of language, evaluative and descriptive. In the same way, show the importance of descriptive language on the construction process from moral autonomy of learner. Several existing research about the chosen subject led to face this challenge, deepening the study to show that an educational system focused on cooperative environment, where teacher actions encourage social interaction, giving the student opportunity to talk, argue and present his thoughts, causes a significant development toward the construction of moral autonomy on the learner.

KEY WORDS: Language, childhood education, morality, socio moral environment, moral education

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 08 |
| 1.1 Como surgiu a ideia desse trabalho de conclusão de curso: problema e objetivos de estudo..... | 08 |
| 1.2 Algumas pesquisas que envolvem a relação interpessoal professor – aluno: breve revisão..... | 12 |
| CAPITULO II..... | 22 |
| 2. Quadro Teórico..... | 22 |
| 2.1 A Prática e a Consciência da Regra: etapas evolutivas..... | 22 |
| 2.2 Níveis evolutivos da Noção de Justiça..... | 29 |
| CAPITULO III..... | 34 |
| 3. Metodologia..... | 34 |
| 3.1 A trajetória da pesquisa..... | 34 |
| 3.1.1 Caracterização da escola e das salas de aula..... | 34 |
| 3.1.2 O Instrumento de pesquisa..... | 37 |
| CAPITULO IV..... | 39 |
| 4. Apresentação e análise dos dados coletados..... | 39 |
| 4.1 Descrição dos dados contidos no diário de campo..... | 39 |
| 4.1.1 Relato das observações realizadas na sala 01..... | 39 |
| 4.1.2 Relato das observações realizadas na sala 02..... | 50 |
| 4.2 Categorização e discussão dos dados de acordo com o tipo de linguagem utilizada pelo docente da sala..... | 58 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 66 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 70 |

1. Introdução

1.1. Como surgiu a ideia desse trabalho de conclusão de curso: problema e objetivos do estudo

Ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2009, recebi e aceitei o convite para participar, como auxiliar do processo de coleta de dados da pesquisa de mestrado de Archangelo (2010), intitulada “SANÇÃO EXPIATÓRIA versus SANÇÃO POR RECIPROCIDADE: estudo exploratório em dez classes de Educação Infantil”, o que me oportunizou, entre outras coisas, a observação sistemática da relação professor–aluno dentro e fora da sala de aula. A pesquisa em questão teve como hipótese a premissa de que o docente, oriundo dos cursos de formação continuada sobre a temática da moralidade, no momento em que fosse necessário utilizar uma sanção, aplicaria a por reciprocidade e não a expiatória. A coleta de dados foi realizada em três municípios, os quais serão identificados aqui como 01,02 e 03. A minha participação enquanto auxiliar de pesquisa ocorreu no município 02, cujas escolas foram selecionadas em conjunto com os coordenadores, os quais, no momento, participavam de um curso de formação continuada sobre a temática da moralidade infantil. O convite foi direcionado a todos os presentes, das trinta e oito escolas que participavam do curso, e quatro coordenadores manifestaram interesse. Tendo em vista que apenas duas escolas fariam parte da pesquisa, a seleção das mesmas ocorreu de forma aleatória.

A pesquisadora concluiu que as variáveis, formação inicial, formação continuada com ênfase no processo do desenvolvimento moral e tempo de serviço na faixa etária pré-escolar superior a cinco anos pareciam não ter influências significativas sobre o trabalho com as regras e com a maneira como o docente utilizaria a sanção em sala de aula. De acordo com Archangelo (2010, p.100), “os docentes com melhores índices de formação (Município 3) foram os que apresentaram mais dificuldades na tarefa educativa”, permitindo concluir que embora sejam necessários os conhecimentos adquiridos na formação de base, esses não são suficientes para propiciar subsídios que possibilitem ao educador

organizar no contexto da sala de aula oportunidades para a evolução do educando, ou seja, da heteronomia para a autonomia. O tempo de serviço também não foi um diferencial, tanto o docente com mais experiência, quanto aquele com menos apresentaram dificuldades ao lidar com as regras e utilizar as sanções em sala de aula (ARCHANGELO, 2010).

Dentro do contexto da pesquisa de Archangelo, atuei, como informado no início desta introdução, como auxiliar de pesquisa voluntária, em uma das escolas situadas no município 02. Foi durante o processo de observação que me chamou a atenção a forma como o docente da sala utilizava a linguagem no momento de se dirigir aos alunos, de resolver conflitos e, até mesmo, de aplicar uma sanção. Essa questão começou a me incomodar.

Nesse burilar de ideias, encontrei o texto de Vinha (2006, p.277), no qual a autora afirma que “sempre que nos dirigimos a alguém transmitimos uma mensagem que influencia os sentimentos do receptor”. Significa dizer- a- linguagem utilizada pelo professor (o modo como se fala, o jeito como se fala) é um dos fatores que interfere diretamente na relação educador- educando. Dependendo da forma que a palavra é utilizada, muitas vezes, pode ser nociva ao outro e apresentar uma reação indesejada em resposta ao que lhe foi dito. Isso acontece, porque a tonalidade da voz, a expressão facial e corporal, assim como o vocabulário selecionado afetam diretamente a qualidade da interação social. Segundo a autora:

Apenas o amor não é suficiente, não basta. As palavras que usamos fazem uma grande diferença. Uma coisa é o que se está querendo dizer, e outra é o que o receptor compreende. São dois elementos distintos. A maneira como nos dirigimos às pessoas causa impressões em suas emoções, e faz diferença em seus sentimentos. O professor deve-se valer de diálogos adequados. A linguagem do educador não deve avaliar (ibidem, 2006, p.279).

A criança pequena não é capaz de perceber o ponto de vista do adulto, porém este consegue colocar-se no lugar da criança. É importante, antes de tomar qualquer atitude, procurar sempre tentar ver a partir da perspectiva dela para conseguir compreender suas ações e idéias (ibidem, 2006, p. 281).

A autora afirma ainda que “o uso de uma linguagem adequada é fundamental para que haja uma comunicação efetiva dentro da escola” (VINHA, 2006, p.281).

Alguns educadores não sabem de que modo agir na hora da resolução dos conflitos interpessoais, conversando, explicando o porquê de certas regras ou portando-se de um modo mais autoritário, impondo regras sem explicação.

Esclarece Vinha:

Na visão construtivista, autoritário não é apenas o adulto que impõe, ordena ou domina, mas também aquele que dirige, ensina, faz pela criança, resolve os problemas, toma todas as decisões, diz sempre o que deve ser feito, cuida exclusivamente, conduz (ibidem, 2006, p. 282).

Assim, sem saber qual decisão tomar, muitas vezes esses educadores, por força do hábito, acabam tendo atitudes as quais não seriam ideais para se ter em uma sala de aula com seus alunos. Tendem a agir de maneira equivocada, o que pode afetar a personalidade do educando, pois, com medo de errar e de traumatizá-lo, não conseguem estabelecer limites necessários à educação.

Certas atitudes tomadas pelo educador podem trazer traumas e consequências para o desenvolvimento moral, inclusive afetar a construção de autonomia do educando. Segundo Vinha (2006, p. 179), "(...) é preciso que a criança tenha, desde pequena, a oportunidade de tomar pequenas decisões em seu dia-a-dia; essas oportunidades de decisões devem ser selecionadas cuidadosamente (...), a criança não escolhe o que quer e sim o que prefere dentro das opções que lhe são oferecidas".

Importante ressaltar, a criança é heterônoma e valoriza demais a opinião da pessoa mais velha. Portanto, devemos tomar muito cuidado com a maneira como utilizamos as palavras, para que ela não se sinta desvalorizada, sendo alvo de muitas críticas e não desenvolva uma autoestima baixa. Devemos, pois, ter muito cuidado para não despertar o sentimento de vergonha e humilhação. A criança age de acordo com o aquilo que esperamos, a opinião que o adulto tem dela interfere diretamente em seu autoconceito, ela ainda não é capaz de separar sua autoimagem da que o adulto faz dela. Aqui nos deparamos com a importância de não rotular os educandos em sala de aula, em geral, a criança atua de acordo com as expectativas do adulto (VINHA, 2006). É nessa hora de interações interpessoais

que os conflitos aparecem com mais frequência e o professor deve estar preparado para resolvê-los da melhor maneira. Segundo Vinha:

A melhor maneira de reagir a incidentes e desajeitamentos é utilizar sempre uma linguagem descritiva, pois esta demonstra aquilo que vemos, sem apelar para os juízos de personalidade e traduz os nossos legítimos sentimentos, sem nos valeremos das chantagens emocionais e não uma linguagem valorativa, já que esta emite juízo de valor e ofende a outra pessoa, gerando um conflito (ibidem, 2006, p. 282).

A autora, no curso de sua argumentação, afirma que a linguagem descritiva não emite julgamentos, "a pessoa sente-se compreendida" (Vinha, 2006, p.280), ou seja, é uma linguagem que descreve o que está vendo ou sentindo, sem ameaçar ou culpar alguém pela causa do problema. É importante ressaltar que, ao usar a linguagem descritiva, o professor não está deixando o aluno fazer o que quiser, mas sim apresentando a ele o fato da maneira como aconteceu, interpretando os sentimentos, os desejos e colocando o problema para ser resolvido.

Quando esse tipo de linguagem é utilizado, segundo Vinha (2006), estamos dando à criança a oportunidade de chegar a uma conclusão, por si só, do que deve ser feito, diminuindo os desafios, reduzindo a resistência e encaminhando-a para a cooperação.

Já ao valer-se da linguagem valorativa, o professor emite um juízo de valor sobre o aluno, o que pode gerar conflito, pois ofende a outra pessoa. Certas palavras de acusação ou ataque devem ser evitadas pelos educadores, pois fazem com que o educando canalize toda sua energia para se defender, justificar suas atitudes, oferecendo resistência a um ataque ou uma agressão feita, e não para a solução do problema. A crítica reforça o comportamento que se está tentando corrigir (VINHA 2006).

Na maioria das vezes, em situações rotineiras, que acontecem dentro de uma sala de aula, por força do hábito, o professor fala com o aluno por meio da linguagem valorativa, que proporciona desafio, "é uma ameaça do mais forte ao mais fraco, está-se "medindo" forças; é um desafio, um convite para repetir o mau comportamento (...)" (Vinha, 2006, p. 282). O indivíduo ameaçado pode repetir o

mau comportamento, para ver se o adulto é capaz de cumprir a ameaça feita ou obedecer às orientações, apenas, por medo da punição.

Nesse sentido, o que se propõe como problema, para a realização deste trabalho de conclusão de curso, é a resposta à seguinte questão: que tipo de linguagem o professor de educação infantil utiliza, ao interagir com seus alunos durante a resolução de conflitos? Dessa forma, constituem-se como objetivos do presente estudo:

- a) Identificar, na fala do educador, o tipo de linguagem utilizada na resolução de conflitos;
- b) Evidenciar a importância da linguagem descritiva no processo de construção da autonomia moral do educando.

1.2. Algumas pesquisas que envolvem a relação interpessoal professor-aluno: breve revisão

Vinha (2006) esclarece que pautar a ação pedagógica numa relação de respeito mútuo implica que o educador deve prestar atenção na forma como age e se expressa com os educandos. É de extrema importância que sempre prevaleça a relação entre iguais. Isso, entretanto, não significa que não são necessários os limites para o comportamento na sala de aula, esses precisam existir desde que sejam justos, claros e anteriormente combinados com o grupo. Dependendo da idade, a criança ainda não tem capacidade para escolher, por não entender claramente o que é certo ou errado. Por esse motivo, algumas regras devem ser impostas, ou seja, inegociáveis. Para que haja uma melhor formação do indivíduo em sociedade, é necessário que esse tenha limites pré-estabelecidos.

Sendo assim, o ato de respeitar o outro envolve, necessariamente, o estabelecimento de regras e a cobrança de limites justos. Quando as atitudes do educando parecerem contrárias àquelas que foram combinadas com o grupo anteriormente, o professor, fundamentado no respeito mútuo, deve intervir e questionar a criança sobre qual é seu objetivo e o que pretende atingir com aquele comportamento. Assim faz com que ela reflita se esses atos são necessários ou não, para que se alcance as metas propostas pelo grupo. Em outras palavras, o

respeito mútuo deve ser o fundamento da relação professor-aluno, para que se consiga construir um ambiente cooperativo em sala de aula. Assim, os indivíduos interagem, respeitando-se reciprocamente como pessoas iguais, tanto entre crianças, como na relação educador-educando. Devemos ficar atentos, pois, a criança possui características próprias da fase de desenvolvimento em que se encontra, características essas que precisam ser conhecidas, respeitadas e estimuladas. Segundo a autora:

O adulto demonstra o respeito à criança, quando, por exemplo, consulta o grupo antes de tomar determinadas decisões, justifica o porquê de suas atitudes, diz como se sente diante de uma situação específica, ouve o que as crianças têm a dizer e considera suas idéias, procura colocar-se no lugar delas, auxilia como interlocutor, mas não resolve o problema para elas, permite que tomem pequenas decisões, procura colocar-se no mesmo nível que as crianças, não aceita privilégios por ser professor (“furar a fila”, não auxiliar na limpeza da classe, falar alto, sentar-se na cadeira enquanto as crianças sentam-se no chão, etc), sendo que essas são apenas algumas situações (VINHA, 2006, p.168).

Em toda a sociedade há limites, porém a maneira utilizada em sala de aula para determinar esses limites deve estar de acordo com uma educação humanitária. Nesse sentido, o método de ensino, em que o educador utiliza gritos, ameaças e agressões, não proporciona ao educando a construção da autonomia moral, pois o discente, em especial a criança, é muito observador e aprende principalmente, por meio dos exemplos. (MORAES, 2008).

Indivíduos autônomos, críticos e cooperativos resultam da forma como foram instruídos, educados em sala de aula. Por essas razões, o educador tem um papel fundamental na formação ética e moral do educando, especialmente na educação infantil, em que se inicia a vida escolar. Sendo assim, deve-se trabalhar a ética e a moral na educação infantil por meio das vivências, demonstrando-as aos educandos por meio dos atos, da postura que se tem dentro e fora da sala de aula, das atitudes e dos valores nos quais acreditamos, pois não se ensina moral e ética, vivencia-se.

Segundo Benetti (2009), até a virada do século XIX, a figura do educador/professor era tida como um ente superior, detentor de toda sabedoria, modelo esse calcado no autoritarismo, porém, com a reforma do ensino, esse modelo passa a ser criticado e o professor deixa de ser o ente centralizador do

conhecimento, para ser o mediador das ações em sala de aula, isto é, o propulsor do ambiente mais cooperativo. Melhor dizendo, um interventor nas ações educacionais, colaborando na construção do desenvolvimento da moral e da autonomia do educando.

Esse tema tem sido enfrentado, debatido exaustivamente pelos educadores, com muita seriedade, fato esse que possibilita a realização de um trabalho objetivo no campo teórico e preciso na prática. Existem obras diversas, artigos, pesquisas, etc. sobre o processo educacional, relativo à construção da autonomia moral do educando, bem como sobre a linguagem descritiva e a valorativa, utilizada nesse processo.

As últimas pesquisas realizadas sobre a moral na educação infantil concluíram que o ambiente ideal em sala de aula, para o desenvolvimento da moral e da autonomia, é o cooperativo. Afirma Oliveira (1994, p. vi) “que um trabalho pedagógico que favoreça a interação social, dando oportunidade ao sujeito de dialogar, argumentar e expor seu pensamento, contribui de forma significativa para a construção do raciocínio moral”.

É de grande importância que haja uma preocupação central em criar condições, para que os sujeitos, em fase de escolarização, vivenciem o processo de construção dos seus próprios valores, pois isso lhes possibilitará a formação de uma consciência crítica, transformando-os em elementos capazes de compreender e coordenar as várias concepções de valor existentes dentro de uma sociedade (OLIVEIRA, 1994, p. vi).

O objetivo da pesquisa de Oliveira (1994) foi demonstrar a importância da intervenção pedagógica no processo de construção da moralidade infantil, partindo da Literatura Infantil, como elemento desencadeador de reflexão moral. Com a finalidade de propiciar às crianças oportunidades de compreenderem as diferenças entre os seus valores individuais e os sociais, foram criadas duas situações experimentais: a dramatização e a apresentação posterior das imagens gravadas em vídeo. Os sujeitos que participaram dessa pesquisa eram crianças pertencentes à faixa etária de seis a seis anos e nove meses, de ambos os sexos, matriculadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil, pertencente ao município de Monte Mor, interior de São Paulo. A partir das situações apresentadas, as crianças

deveriam julgar as ações das personagens, procurando solucionar os conflitos, sem o receio de serem punidas ou recompensadas pela maneira que escolheriam a solução.

Os textos da Literatura Infantil foram selecionados antecipadamente e seus níveis de justiça variavam propositalmente. A pesquisadora constatou que tanto a dramatização da história, quanto à observação das respostas gravadas em vídeos não foram suficientes para favorecer a construção de um nível mais elevado e complexo da noção de justiça distributiva. Não houve evolução, pois as crianças se prenderam nas consequências dos fatos e não foram capazes de avaliar as situações, levando em consideração a intenção das personagens.

De acordo com a autora os sujeitos partiam para sanções expiatórias com o objetivo de justificar seus argumentos:

A opção por esse tipo de punição vinha acompanhada de justificativas que consideravam o sofrimento, seja ele físico ou afetivo, a melhor alternativa para promover a construção dos princípios considerados moralmente corretos (OLIVEIRA, 1994, p. 120).

A partir de seus estudos, Oliveira (1994) deixou claro que a educação moral não se constitui em um fator isolado no currículo escolar, por esse motivo é necessário que se reflita sobre esse tema, considerando-o um exercício legítimo de democracia, que favorece o processo de construção do raciocínio, da cooperação e da autonomia. Nesse sentido afirma:

A educação moral, desde que possua um embasamento teórico cujo objetivo seja propiciar as condições necessárias à formação de pessoas conscientes, críticas, com capacidade de discutir, questionar, cooperar e transformar, é fundamental para a organização e estruturação de uma sociedade democrática (OLIVEIRA, 1994, p. 124).

Note-se, a escola e os educadores devem-se preocupar com a formação de indivíduos capazes de refletir, discutir e solucionar os conflitos sociais e morais por meio do diálogo, da exposição de ideias, de alternativas viáveis e da elaboração e da reelaboração dos princípios e das normas que regem a sociedade.

Araújo (1993) desenvolveu sua pesquisa com vinte professores voluntários de uma escola pública de primeiro e segundo graus. As observações foram feitas durante todas as atividades do dia, porém se concentravam mais nas atividades em grupos. As visitas à escola eram semanais e realizadas pelo pesquisador e por uma auxiliar, durante o período de um ano. Além de coletar os dados, por meio da observação direta em sala de aula, o autor aplicou uma prova escrita aos professores participantes da pesquisa e fez entrevistas com algumas crianças, que haviam atingido um nível maior de intimidade, devido às observações feitas em sala de aula.

Seus objetivos foram investigar as relações entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança e analisar as trocas sociais e intelectuais ocorridas em três ambientes distintos. Com seu estudo, concluiu que as crianças que vivem num ambiente cooperativo em sala de aula apresentam maior desenvolvimento do julgamento moral e autonomia em relação às que vivem em ambientes autoritários. “Acredita-se que um ambiente rico em estimulações provoque maior número de variedades de interações entre as crianças” (ARAUJO, 1993, p. 153).

Zandonato (2004) partiu da reflexão sobre o papel da escola que se vê envolvida em situações de indisciplina, violência e demonstra, claramente, ter dificuldades em lidar com esses fenômenos, parecendo não ter noção de qual é o seu papel. A partir dessa reflexão, concluiu que o desenvolvimento moral que se dá nas relações familiares e escolares, entre outras, refletirá, inevitavelmente, no modelo de ser humano que se quer formar, ou seja, seres humanos autônomos ou heterônomos.

Ainda, segundo a autora, se nas relações interpessoais acontecem trocas entre alunos, entre alunos e professores, é inevitável que a educação moral esteja presente na formação do ser humano. Um dos fins da educação deve ser, justamente, o desenvolvimento pleno do aluno, ou seja, de suas funções mentais, por intermédio da aquisição de conhecimentos e da aquisição de valores morais.

O desenvolvimento de valores morais na escola acontece nas relações sociais com outras crianças, mesmo sem interferência de adultos, pois é um ambiente próprio para que exista troca entre pares e a socialização aconteça.

Os resultados das análises feitas por Zandonato (2004) indicaram que há uma conexão entre indisciplina e a relação professor-aluno, embora essas relações não sejam as únicas causas da ocorrência de ações indisciplinadas. O autor, ao analisar, confirmou, a partir de referenciais teóricos sobre as perspectivas moral e institucional, a construção, a obediência e a resistência às regras, o lugar de autoridade e as expectativas institucionais, que a indisciplina dos alunos pode ser resultado da forma como se dão as relações, não só entre professor-aluno, mas também entre aluno-aluno, propiciada pelo ambiente escolar, entre outros fatores. Discutindo a disciplina, entendo-a como respeito às normas ou às regras, necessárias para que se estabeleça ordem na convivência escolar. É preciso muita atenção ao momento de construção dessas regras. Inegável a importância e a necessidade da existência de regras para garantir a eficácia da prática educativa e a harmonia nas relações, porém nem toda regra tem relação com a moralidade. Portanto, é preciso que alguns princípios sejam respeitados, para que as regras tenham vínculo com a moralidade.

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados por Zandonato (2004) foram: a observação direta das aulas, a relação professor-aluno e a observação da relação entre as crianças em momentos escolares extraclasses.

Várias pesquisas realizadas apontam o professor como responsável pela indisciplina em sala de aula. Alguns autores citam o professor como responsável por tudo. Porém, nos adverte Benetti (2009), a formação moral na escola ainda acontece de forma pouco planejada, há pouco espaço para a cooperação e o diálogo entre adultos, algo que parece se estender na relação entre adulto e criança, talvez essa seja a principal causa de tanto descontentamento.

Benetti (2009) buscou investigar com sua pesquisa se a presença ou a ausência do adulto, no caso da escola, do professor, interfere na forma como as crianças participam do jogo dirigido ou não. Observou que a maioria das crianças recorre à professora, quando se trata de manutenção de regras do jogo dirigido. Jogo dirigido, como define a autora, é aquele ensinado pelo professor ou por outra criança para a resolução de conflitos. Nesse, quem passa as regras é conhecido como “dono do jogo”, podendo modificá-las. Assim, a professora é vista como “dona

da sala”. Desse modo, fica evidente que, para as crianças, o melhor modelo a seguir é o da pessoa mais velha. Note-se que a criança pequena acata tudo o que o adulto diz como sendo sagrado, devendo ser obedecido, ou seja, a criança respeita a autoridade adulta, seguindo as regras determinadas e os exemplos externados pela mesma. Por isso, a construção da autonomia em sala de aula deve ser concebida dentro de um ambiente cooperativo formado por diversos fatores, tais como: a convivência diária com o adulto, com os amigos e com os problemas que podem aparecer. Esses são os fatores que irão possibilitar as oportunidades necessárias para que a criança venha construir valores, princípios e normas morais.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I e Educação Infantil. Baseou-se na abordagem qualitativa, uma vez que não buscou enumerar ou medir eventos, mas obter dados descritivos, mediante contato direto do pesquisador com a situação objeto de estudo, ou seja, estudar a moralidade infantil, caracterizando a interação entre os pares e desses com o professor durante os jogos.

Os sujeitos da pesquisa foram crianças pertencentes à faixa etária de cinco a seis anos de idade, e as observações foram feitas em momentos de jogos espontâneos e dirigidos. A autora concluiu que as vivências morais das crianças podem-se tornar material didático para o trabalho de educação moral nas escolas, todavia, os professores necessitam de formação teórica e, principalmente, prática, de maneira a colaborar para um bom desenvolvimento moral dos discentes na primeira infância. Os professores, apesar de que outros sentimentos estejam em jogo, ainda têm presença marcante nas vivências morais das crianças pequenas, portanto, não é possível iniciar um trabalho, em que as crianças construam autonomia moral e cooperem com as outras, se toda a escola não se mobilizar em relação a esse objetivo. Há que se cuidar desde o modo como as crianças se servirão da merenda, da limpeza da sala de aula até as formas de respeito entre elas.

Nesse sentido, as atividades em grupos preparadas pelo educador são de fundamental importância para o desenvolvimento moral da criança. A organização dessas atividades implica na elaboração de regras, que, por sua vez, precisam ser

combinadas com os alunos e lembradas, sempre que necessário, pela professora, até que sejam entendidas por todos, sempre respeitando o estágio de desenvolvimento de cada um. Segundo Vinha:

Quando o educador permite e estimula os trabalhos em grupo, favorecendo a interação entre os pares, sua contribuição não se limita apenas a que os alunos advenham a trabalhar cooperativamente na resolução dos problemas, mas a partir dessas opiniões, as crianças terão a oportunidade de vivenciar a necessidade de elaborar as regras de trabalho e de conduta, que devem ser consideradas na relação entre pares (VINHA, 2006, p.204).

Devries e Zan (1998) citam a importância das regras criadas pelas crianças em sala de aula

[...] até mesmo crianças que não sabem ler reconhecem e recordam as regras quando estão envolvidas em sua criação. Por este motivo, as regras devem ser escritas e colocadas em um local onde as crianças possam encontrá-las e consultá-las facilmente. Elas podem ser escritas em uma folha de cartolina e afixadas na sala de aulas, escritas no quadro ou em um mural (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 148).

Em relação aos jogos, Kamii e Devries (1991) afirmam que se constituem em uma boa estratégia de ensino para todas as faixas etárias, por intermédio deles os indivíduos interagem mais do que em atividades escolares tradicionais. Para as crianças, os jogos infantis, em geral, tornam-se um momento rico de relações interpessoais, pois é brincando que elas demonstram seu entendimento do mundo real, expressam seus sentimentos, tornando-os, assim, uma atividade fundamental para seu desenvolvimento.

As relações entre as crianças e dessas com seus professores são de significativa importância para o desenvolvimento e a construção da moralidade. Essas ocorrem, sobretudo, durante os jogos, por favorecerem um clima de interação e por tornarem o ambiente propício para construção das regras.

O docente sempre deve pensar sobre a linguagem que utiliza ao se comunicar com seus alunos, pois pode transmitir uma mensagem de fracasso ou sucesso. Deve mostrar que todos os sentimentos são permitidos, porém impor ao aluno limites, o que é importante para a construção do respeito ao outro e às regras comuns.

Segundo De Vries e Zan (1998), a atitude do professor deve ser a de mediador para os alunos frente ao conflito gerado. Deve-se observar a situação, conversar sobre o fato ocorrido e apontar os princípios de boas maneiras que regem a sociedade. O professor deve ser calmo e ter o controle de suas reações. Deve reconhecer que o conflito pertence às crianças e acreditar na capacidade delas para resolvê-lo, assumir a responsabilidade pela segurança física e usar métodos não verbais para acalmá-las. Deve reconhecer, aceitar e validar os sentimentos de todas as crianças e suas percepções do conflito. Ajudá-las a verbalizarem sentimentos e desejos umas para com as outras. Escutar o que outras têm a dizer, esclarecer e expor o problema. Deve-se dar oportunidade para que as crianças sugiram soluções e propor alternativas quando essas não tiverem ideias. Ajudá-las a reconhecerem sua responsabilidade em uma situação de conflito e a restaurarem o relacionamento, mas sem forçá-las a insinceridade. Sobretudo, encorajá-las a resolverem seus conflitos por si mesmas.

Portanto, o educador possui um papel fundamental na formação ética e moral do indivíduo, principalmente na educação infantil, em que se inicia a vida escolar. Deve-se trabalhar a ética e a moral na educação infantil por meio das vivências, demonstrando-as aos alunos por meio dos atos, da postura que se têm dentro e fora da sala de aula, das atitudes e dos valores nos quais se acredita, pois não se ensina moral e ética, vivencia-se.

Moraes (2008) fez uma reflexão sobre o papel do educador na construção da autonomia moral na educação infantil. Os dados foram coletados em três momentos: durante a roda da conversa, na hora do lanche e quando as crianças iam ao parque. A opção por esses momentos se deve ao fato dessas atividades serem fixas na rotina de trabalho do educador, e, também, porque são as ocasiões propícias para a construção de regras de trabalho e de conduta.

Durante a observação e a análise dos dados, notou-se que, nas salas pesquisadas, os docentes apresentaram em sua postura aspectos positivos e negativos. Moraes (2008) apontou como aspectos positivos, o fato de as atividades desenvolvidas pelas educadoras colaborarem com a interação entre as crianças, possibilitando também o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, porém,

observou que a postura adotada pelas docentes, na condução dessas atividades, não permitia essa construção.

Assim, constituíram-se como aspectos negativos à postura das educadoras na condução das atividades, visto que as dirigem dizendo aos educandos o que fazer e como fazer, não promovendo o desenvolvimento da sua autonomia. Observamos, com essa pesquisa, que o educador tenta até promover atividades que levam à interação entre os educandos, para que a autonomia se desenvolva, mas, na maioria das vezes, esse objetivo acaba-se perdendo com tantas imposições de sua parte.

CAPÍTULO II

2. Quadro teórico

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. A partir da leitura sobre o processo de desenvolvimento moral, na perspectiva piagetiana, é possível compreender o ambiente pedagógico, enquanto um espaço, no qual o educando pode vivenciar a construção de diálogos e a assunção de papéis. Entretanto, a operacionalização desse ambiente pedagógico implica no conhecimento das etapas evolutivas do processo de construção da prática de regra, e, naturalmente, dos estágios evolutivos referentes à construção da noção de justiça. Nesse sentido, apresentaremos este capítulo da seguinte forma: A prática e a consciência da regra: etapas evolutivas; Os níveis evolutivos da noção de justiça.

2.1 A Prática e a Consciência da Regra: etapas evolutivas

Por intermédio do jogo de bolinha de gude, o qual, de acordo com Piaget (1994), compreende um sistema complexo de regras mais próximo das crianças. O pesquisador identificou quatro estágios evolutivos na prática da regra e constatou que há uma evolução do jogo, ou seja, assim como as crianças passam por estágios, em seu desenvolvimento cognitivo, isso também acontece em relação ao jogo. E, por intermédio desses estudos, concluiu que há evolução no juízo moral, nesses termos:

(...) parecem existir na criança duas morais distintas, das quais podemos distinguir os contragolpes sobre a moral adulta. Estas duas morais são devidas a processos formadores que, geralmente, se sucedem sem, todavia constituir estágios propriamente ditos. É primeiro destes processos é a coação moral do adulto, coação que resulta na heteronomia e, conseqüentemente no realismo moral. O segundo é a cooperação, que resulta na autonomia. Entre os dois podemos distinguir uma fase de

interiorização e de generalização das regras e das ordens. A coação moral é caracterizada pelo respeito unilateral. (...) Por conseqüência, esta moral do dever sob sua forma original, é essencialmente heterônoma. (...) Depois vem uma fase intermediária (...). A criança não obedece mais somente às ordens do adulto, mas à regra em si própria, generalizada e aplicada de maneira original. (...) Mas, se tendemos assim para a autonomia da consciência, o que ainda é apenas uma semi-autonomia: há sempre uma regra que se impõe de fora sem aparecer como o produto necessário da própria consciência. (...) Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. (...) a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (PIAGET, 1932, p.154-155).

Segundo Piaget (1994), toda moral consiste num sistema de regras. Para o autor o importante não são as normas em si, mas, sim, que as crianças entendam o porquê devem segui-las. No jogo, as crianças são capazes de entender que as regras são elaboradas para o melhor e maior desempenho dos jogadores. Sendo assim, tomam consciência da regra de acordo com os níveis evolutivos, processo intimamente ligado ao desenvolvimento que Piaget dará o nome de psicogenético da criança e das relações sociais que ela estabelece com o mundo.

Entende-se por prática da regra, o modo como as crianças usam as regras para si e para os outros na situação de jogo. E, por consciência da regra, a compreensão que se tem delas, ou seja, o que são, para que servem, quem as faz e se podem ser mudadas.

Os estágios evolutivos da prática da regra foram agrupados pelo autor em quatro fases: motor e individual; egocêntrico; cooperação e codificação da regra. A consciência da regra, por sua vez, está composta por dois níveis evolutivos que a antecedem: consciência da regularidade e consciência da obrigação/obediência.

O primeiro estágio Piaget (1994) chamou de motor e individual (de zero a dois anos), em que não há consciência da regra, pois a criança ainda não tem compreensão dela, apenas procura compreender a natureza do objeto. Realiza todas as experiências possíveis e, durante a exploração do objeto, restringe-se à fantasia do momento, joga as bolinhas como bem entende, procurando satisfazer seus interesses motores.

Constituem-se como características desse estágio a falta de sequência e direção na sucessão de comportamentos. A dificuldade com que a criança mexe com as bolinhas, no início apenas como uma tentativa de juntá-las, logo se torna um esquema motor e, após alguns dias, a ação de juntar as bolinhas é feita sem nenhum esforço. É a fase da descoberta, a criança tenta todas as experiências: atirar as bolinhas, amontoá-las, reuni-las em forma de pirâmide, de ninho, fazê-las cair no brinquedo, não há regras. Nota-se, ainda, nesse estágio o simbolismo que se dá imediatamente nos esquemas motores da criança, a partir da imaginação usada na brincadeira – as bolinhas se tornam alimentos, ovos em um ninho, etc., na medida em que a criança nunca tenha visto alguém jogar. Podemos dizer que se trata de rituais individuais, de vontade e curiosidades próprias e não de uma regra propriamente dita. Assim, nessa fase, o jogo em si não possui regras, porém são criadas por meio do próprio indivíduo, enquanto a brincadeira acontece.

O segundo estágio Piaget (1994) chamou de egocêntrico (de três a seis anos), em que se dá o início ao processo de socialização, a criança imita, faz uso da linguagem e o adulto faz às coerções. O autor afirma que, geralmente, as regras morais que a criança aprende a respeitar já chegam até ela elaboradas pelo adulto, principalmente pelos pais. O fato de a criança, nos primeiros anos, ser dependente do adulto em tudo, faz com que essa coação ocorra de forma natural. A partir do momento em que há colaboração entre duas crianças e um adulto ou pessoa mais velha, desde que haja a imitação, existe um começo de regra. A criança aprende a regra que lhe foi transmitida, mesmo a praticando de forma fantasiosa.

A criança, nesse estágio, se encontra na fase egocêntrica. Segundo Piaget (1994), o egocentrismo é caracterizado pelo fato de a criança estar centrada no seu próprio eu, ou seja, não consegue colocar-se no ponto de vista do outro, assim, joga por si mesma, embora esteja jogando com outra pessoa, acredita que todas podem ganhar, não consegue perceber que existem normas que estão acima de seus desejos e devem ser cumpridas no jogo social. Ela ainda não é capaz de diferenciar seu eu e o meio social no qual está incluída.

Para o autor, o nascimento da percepção na criança sobre a existência de regras e o respeito a elas ocorrem de forma unilateral, porém, necessária para o

desenvolvimento da moralidade infantil. Por isso, o procedimento de intervenção do adulto e da forma de educar deve possibilitar a superação do respeito unilateral, isto é, deve passar da moral da obediência para o respeito mútuo.

É necessário que o egocentrismo seja superado, para que a criança construa sua autonomia, entretanto, apenas essa superação não irá garantir essa construção, mas poderá ser o primeiro passo em direção a ela. Para que isso ocorra, é necessário promover a descentralização do pensamento, entender e olhar na perspectiva do outro, vivenciando a reciprocidade e favorecendo o desenvolvimento moral. Segundo o autor:

No momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las segundo uma cooperação real, formam uma concepção nova da regra: pode - se mudá-las, com condição de haver entendimento, porque a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade. (PIAGET, 1994, p. 82).

No caso do jogo de bolinhas de gude, a criança observa como os adultos jogam e os imita, porém joga de acordo com seus próprios interesses. Nessa fase, seu interesse não consiste em concorrer com os companheiros e submeter-se a regras comuns para ver quem será o vencedor, o importante é brincar sem pensar nos outros. As regras não importam, pois, diferente dos próximos estágios, a criança está brincando somente para se divertir, não pensa na rivalidade do jogo ou em sabotar o companheiro para ser um ganhador, acredita estar certa em suas atitudes.

Há um grande esforço realizado por ela para tentar imitar os mais velhos; nesse período tudo o que o adulto faz é certo, as crianças têm os mais velhos como espelho. Transmitem a ela um conjunto de regras adquiridas das gerações passadas, porém, o egocentrismo é muito forte nessa idade, então, ao perceber que está prestes a perder o jogo, modifica a regra a favor de si mesma ou esquece a que foi colocada no início do jogo. Assim, afirma o autor: “mesmo imitando o que observa e acreditando de boa-fé jogar como cada um, a criança inicialmente só pensa em utilizar para si própria suas novas aquisições. Joga individualmente com uma matéria social: isso é egocentrismo” (PIAGET, 1994, p. 40).

O terceiro estágio Piaget (1994) denominou de Cooperação (de sete a dez anos), quando começa a escolha das regras do jogo, há necessidade de

entendimento e observação das regras comuns, surge a necessidade de uma compreensão do jogo, as crianças passam a jogar de acordo com as condições que elas mesmas criaram, e todos jogam demonstrando sinais de cooperação. Esse estágio está ainda dominado pela heteronomia, nele as regras são sagradas, mas já são reconhecidas como necessárias para bem dirigir o jogo. Há um forte desejo de entender as regras e de jogar respeitando o combinado. As crianças vigiam-se mutuamente para se certificarem de que todos jogam respeitando as regras.

Com o objetivo de vencer, a criança se esforça para lutar com seus parceiros observando as regras comuns. Agora tirar a bolinha de gude do quadrado não se trata mais de uma questão de habilidade em si, mas sim de uma questão de disputa com os companheiros. Uma vez escolhida a regra, não pode ser modificada. Os mais velhos são os mais respeitados, pois são vistos como os melhores jogadores, praticam há mais tempo, por isso possuem experiência maior.

Apesar de ser uma regra construída pelas próprias crianças e com todos os jogadores, ainda é incoerente. Percebe-se aqui que a regra é racional, pois há consciência dela, embora construída em grupo, tende a favorecer e ajudar a cada um na hora do jogo. A construção é coletiva, mas os interesses ainda são individuais.

A partir da metade dessa etapa ao fim do estágio de codificação, a consciência da regra se transforma completamente, afirma Piaget:

[...] a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida. Nota-se essa mudança em três sintomas: 1º) a criança aceita que se mudem as regras. Tudo pode ser feito, na medida em que nos obrigamos a respeitar as novas decisões; 2º) a criança deixa de considerar as regras como eternas e como sendo transmitidas como tais através de gerações; 3º) as regras, longe de ter sido imposta pelos adultos, foram sendo estabelecidas, pouco a pouco, pela iniciativa das próprias crianças (PIAGET, 1994, p. 60).

O estágio da codificação (de 11 anos em diante), o que Piaget (1994) definiu como sendo o quarto estágio, é caracterizado pela exploração da regra, pois há grande interesse em estudá-las em si, já que são bem assimiladas.

Nesse estágio, designado pelo autor para a construção da regra, o interesse do grupo por ela é geral e dominante. As crianças discutem muitas vezes sobre quais as regras que vão ser estabelecidas para o jogo e, ao chegarem a um acordo, montam um conjunto que deve ser seguido rigorosamente, aquele que as infringir será punido por decisão do grupo.

Piaget (1994) compara e assemelha a complexidade das regras de um jogo ao trabalho com as regras ortográficas, e afirma que as crianças as memorizam, pois se interessam por elas. Segundo o autor “a memória depende da atividade e uma verdadeira atividade supõe o interesse” (PIAGET, 1994, p. 49), ou seja, a capacidade de memorizar regras tão complexas advém do prazer em codificá-las.

De acordo com os pensamentos piagetianos, nesse estágio as crianças passam a maior parte do tempo combinando as regras que propriamente jogando. Há a consciência de que a regra precisa ser estabelecida coletivamente e que as modificações necessárias deverão ser feitas em consenso, e não de acordo com as vontades individuais.

É impossível estudar a prática das regras sem analisar a conduta social e moral da criança. Percebe-se que a criança interpreta e assimila as regras de acordo com o conjunto das recomendações que lhe são expostas. O primeiro estágio está ligado ao período denominado anomia, o segundo ao da heteronomia e o terceiro ao da autonomia.

Piaget define a prática das regras em quatro estágios evolutivos e, por sua vez, a consciência da regra, como antecedente em dois níveis evolutivos. Para o autor, a consciência da regra é fundamental na medida em que a criança necessita cada vez mais compreender as normas para viver em sociedade. Esses níveis compreendem: a Consciência da Regularidade (de zero a três anos); a Consciência da Obrigação/Obediência (estágio egocêntrico de três a seis anos e estágio da Cooperação de sete a dez anos); e, finalmente, a Consciência da Regra (Cooperação de sete a dez anos/Codificação das regras a partir dos onze anos).

No nível da consciência da regularidade, a criança joga as bolinhas como bem entende, procurando satisfazer seus interesses, suas fantasias, e constituindo rapidamente suas regras individuais para a brincadeira.

Nessa fase, a consciência da regra se dá a partir dos esquemas individuais, construídos pela própria criança, através dos rituais que vivencia. Aqui, o egocentrismo é predominante e, por essa razão, não consegue fazer a distinção entre o seu eu e o mundo social, aceita a regra imposta por parte de uma autoridade, sem questionar, refletir ou dar seu posicionamento. Essa fase egocêntrica avança até a metade do segundo estágio de evolução da regra.

Todavia, na consciência da obrigação/obediência, a criança, por imitação ou por contato verbal, começa a querer jogar de acordo com as normas estabelecidas pelo adulto. Nessa fase, as regras lhe são sagradas e devem ser seguidas sem modificações. Em relação ao jogo de bolinhas de gude, a criança imita os maiores na prática das regras e as considera como uma lei imutável por virem de seus antecedentes familiares, pais e avós.

É um jogo em que as normas estabelecidas vão passando de geração a geração, isto é, o avô jogava da maneira que ensinou o pai e esse ensina o filho. A partir dos nove anos, a criança consegue compreender os princípios éticos que regem a regra, entrando, assim, na Consciência da Regra, que marca o início do processo de interação da criança com o meio físico e social onde está inserida.

Ao entrar no terceiro estágio, ou seja, a consciência da regra, a criança se transforma completamente, pois a regra se apresenta não como uma lei imutável, mas, sim, como uma ordem que deve ser respeitada para o melhor desempenho do jogo. A criança aceita que se mudem as regras, contanto que essa mudança seja coerente e abranja tudo quanto for preciso. Todas as opiniões são permitidas, desde que sejam legais e tragam melhorias. As normas impostas pelos antigos já não fazem mais sentido, a partir do momento em que o grupo estabelece novas condições para o melhor convívio, as regras deixam de ser eternas. Piaget (1994) identificou, no início desse estágio, três características marcantes no desenvolvimento das crianças: a aceitação de modificações das regras, com o consentimento de todos; a superação da ideia de que as leis são eternas e transmitidas de geração a geração e, por fim, a compreensão de que se podem modificar as regras, pois elas não são divinas e imutáveis, que não foram os adultos que as criaram e, sim, elas próprias de forma progressiva e autônoma.

No caso do jogo de bolinhas de gude escolhido pelo pesquisador, as crianças entendem o objetivo do jogo e respeitam as normas que elas mesmas criaram para um melhor desempenho. A partir desse estágio, as regras são concebidas por livre decisão da própria consciência. O princípio para a construção e o cumprimento da regra é o respeito ao outro.

Piaget (1994) concluiu que o respeito pode ser traduzido como condição decorrente da experiência de dois sentimentos: amor e medo da parte de quem respeita por quem é respeitado.

O autor identificou em sua pesquisa a ocorrência de dois tipos de respeito, isto é, unilateral e mútuo. Definiu respeito unilateral como sendo aquele que resulta do medo, advém de relações de coação do superior sobre o inferior, ou seja, respeitar o maior, a autoridade, cumprir a regra por medo da coerção e respeito mútuo, como sendo aquele que rege as relações do sujeito egocêntrico que, apesar de não compreender a sua necessidade para o convívio social, acata as normas por vir de uma figura mais velha, a qual ele tem como exemplo.

Ao falarmos de respeito unilateral e mútuo, é imprescindível esclarecer que, para Piaget (1994), inicialmente nos desenvolvemos moralmente, isto é, por intermédio do respeito que adquirimos pelas regras, resultante do que temos pelas pessoas que fixaram tais regras. Inicialmente, somos seres heterônomos, que obedecemos aos mais velhos e por meio de práticas cooperativas desenvolvemos o respeito mútuo, resultante da solidariedade que nos preparará para o respeito às regras pela autonomia.

Piaget (1994) considera o respeito unilateral como um primeiro nível evolutivo da construção do conceito de respeito, pois para ele o respeito deve ser construído a partir da reciprocidade e da cooperação. Chamou de respeito mútuo aquele que envolve duas pessoas merecedoras, que se respeitam, construído a partir da cooperação, da justiça, da solidariedade e da igualdade.

2.2 Níveis evolutivos da noção de justiça

Segundo Oliveira:

O educador ao permitir que os alunos se organizem em grupos para a realização das tarefas escolares pertinentes ao conteúdo que está sendo desenvolvido em sala de aula, o educador não está só contribuindo para que seus alunos venham a trabalhar cooperativamente na resolução de problemas, como também estará propiciando oportunidades para que eles vivenciem as necessidades da elaboração de regras de trabalho e de conduta que devem ser respeitadas na relação entre pares (ibidem, 1994, p. 60).

A construção pelo indivíduo das regras sociais e morais, ainda segundo a autora, é o que define a relação de cooperação entre os sujeitos, conduzindo-os à prática da reciprocidade e da generosidade, por meio das trocas sociais efetuadas no grupo.

Uma vez elaborado, o código de regras, deve ser respeitado e aplicado num ambiente no qual predomine a relação de cooperação, contribuindo, assim para a formação de indivíduos capazes de coordenar a sua interação social por meio das noções de igualdade, responsabilidade, direitos, deveres, equidade, justiça, entres outros (OLIVEIRA, 1994, p. 2).

O conhecimento das regras e o respeito a elas são de extrema importância e necessários para o desenvolvimento da noção de justiça. A consciência da regra é fundamental para que esse desenvolvimento ocorra, e a tomada de consciência se dá a partir da cooperação, que é o processo de intercâmbio cognitivo em que o indivíduo sabe-se colocar no lugar do outro; da moral, que é a construção de princípios e da interação social, em que se dá a norma de convivência. Isso faz com que o indivíduo compreenda o que se passa, generalize a informação e mude de atitude.

Segundo Piaget (1994), a evolução do nível de noção de justiça é dividida em três grandes períodos: de oito a nove anos, o que está na lei está certo e, por isso, é justo, de oito a nove e onze a doze anos, a igualdade prevalece sobre a obediência, há uma diminuição na crença da justiça imanente, prevalece sempre a justiça por reciprocidade, e de onze a doze anos em diante, o indivíduo consegue avaliar a situação particular de cada um e analisar as circunstâncias para tomar as decisões.

No primeiro nível, a justiça não é diferenciada das leis: é justo que o adulto mande. Há, portanto, nessa primeira fase, uma ausência da noção de justiça distributiva. É preciso notar que essa ausência é apenas na relação da criança com

os adultos, ou seja, na interação entre pares, embora de forma bastante primitiva, o sentimento de igualdade e reciprocidade permeiam as trocas sociais.

Nesta fase, o respeito unilateral prevalece sobre o respeito mútuo e a noção de justiça somente se desenvolve em certos momentos em que a cooperação se sobressai independente da coação.

Em geral, o justo confunde-se com o que é imposto pela lei, e a lei é inteiramente heterônoma e imposta pelo adulto. A origem da justiça imanente é entendida como consequência da coação adulta e caracteriza-se pelo fato de que as regras são acatadas e obedecidas apenas por serem regras.

A desobediência a elas pode levar a acidentes físicos, desgraças determinadas por Deus ou por alguma autoridade. Na justiça imanente, quando ocorre a infração à regra, a criança acredita que o castigo é automático e que são provenientes dos objetos, da natureza ou de Deus.

No segundo nível, a noção de igualdade predomina sobre qualquer outra consideração, opondo-se à obediência e à sanção. Esse é o período em que ocorre o desenvolvimento da autonomia. No campo da justiça distributiva começa a haver uma predominância da sanção por reciprocidade sobre a expiatória, diminuindo a crença na justiça imanente e constituindo a crença na justiça retributiva, a qual, por sua vez, caracteriza-se por meio da proporcionalidade entre o ato e a sanção, segundo Piaget (1994, p.161) “(...) a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento e a gravidade da falta (...)”.

As regras também são seguidas ao pé da letra, e a não obediência a elas pode acarretar dois tipos de sanções: expiatória e por reciprocidade.

A sanção expiatória é aquela que está de acordo com a coação e com as regras de autoridade do adulto. Esse tipo de sanção é arbitrário, isto é, não há nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato cometido. É o mais utilizado na educação autoritária, que, segundo Piaget (1994), é uma educação pautada no respeito unilateral e traz como consequência a heteronomia. A desobediência às regras impostas pelo adulto acarreta castigo, punição, gerando sofrimento e constrangimento à criança.

Com suas análises, o autor chegou à conclusão de que quanto menor a criança, mais adequada à sanção expiatória, porém, com o decorrer do desenvolvimento da noção de justiça, evoluir-se-á para a por reciprocidade, significando evolução qualitativa da justiça retributiva.

Por sua vez, a justiça retributiva deverá evoluir para a noção de distributiva, que não necessita da sanção vinda do exterior. Para o autor, “a importância da sanção expiatória parece decrescer com a idade, e isto na medida em que a cooperação vence a coação adulta” (PIAGET, 1994, p. 200).

Sanção por reciprocidade é aquela que está de acordo com a cooperação e com as regras de igualdade, é necessária para promover a superação da heteronomia em prol da autonomia moral. Deve fazer parte da educação das crianças, pois se trata de sanção em que há relação de conteúdo e natureza, entre a falta e a punição, em que existe a proporcionalidade entre a gravidade daquela e rigor dessa. Há convicção da necessidade de punição e de obediência à regra.

Esse tipo de sanção pode ir da mais leve à mais severa, ou seja, da simples exclusão momentânea ou definitiva do grupo social; da apelação à consequência direta e material dos atos; do rompimento do elo de confiança mútua; da privação do culpado pelo uso do mal; da ruptura do contrato pelo fato das condições não terem sido cumpridas.

Fazer a criança exatamente o que ela fez pode ser válido, quando se trata de fazê-la compreender o alcance do seu ato, mas se torna absurda essa sanção à medida que se paga o mal com o mal, sanção retributiva, ou seja, substituir ou consertar o objeto quebrado e a sanção de simples repreensão, sem nenhuma punição, limitando-se a fazer compreender o elo que foi rompido.

No terceiro nível de evolução da justiça, a criança coloca-a acima da submissão. A igualdade é comparada ao direito. O indivíduo começa a diferenciar justiça de obediência, afirmando que o direito deve prevalecer sobre a obediência passiva.

Ocorre aqui a construção do conceito de equidade, definida pelo autor como o entendimento de que a igualdade não é homogênea, pois há de se considerar não só a intenção do ato, como também as particularidades de cada um.

A justiça distributiva é uma evolução da justiça imanente, que surge a partir do ensinamento dos pais e desaparece por meio da experiência moral e da descoberta das imperfeições. A justiça distributiva “(...) se define pela igualdade e equidade entre pares (...)” Piaget (1994, p.157), ou seja, não há sanção, prevalece o igualitarismo, definindo que regras são iguais para todos, não há punição e sim troca de experiências. A evolução acontece devido ao desenvolvimento intelectual da criança, passa do primeiro nível da justiça imanente, em que a sanção é automática, para a distributiva, em que prevalece o direito, a igualdade e a equidade.

Desde o nascimento, a criança é submetida a uma grande variedade de regras morais e sociais, impostas pelos adultos como valores sociais. Afirma Piaget (1994, p. 46) que “(...) por mais liberal que sejamos em educação não podemos deixar de impor certas obrigações (...)”. Todavia, quando as regras não são cumpridas, a punição deve ser pautada na utilização da sanção por reciprocidade, pois guarda relação entre o ato e a sanção. Embora seja coercitiva, propicia a tomada de consciência e a compreensão sobre a ruptura do elo social, ajuda o indivíduo na construção de sua autonomia (apud OLIVEIRA, 1994).

CAPÍTULO III

3. Metodologia

O primeiro critério a ser estabelecido em uma pesquisa científica é a necessidade da existência de uma pergunta a ser respondida, partindo do pressuposto de que é preciso ter clareza do objeto que queremos investigar e a melhor forma de investigá-lo, para que obtenhamos a resposta à da nossa pergunta, é uma pesquisa, não um mero levantamento de dados aleatórios, mas a investigação baseada em pressupostos teóricos, por meio de um método que nos garanta a compreensão do objeto investigado, sob o enfoque que o pesquisador se propôs (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Esta pesquisa se desenvolveu mediante uma abordagem qualitativa. Segundo Godoy (1995), o estudo qualitativo tem como missão compreender as relações entre os indivíduos e os fenômenos que os envolvem. De acordo com Minayo (2003), a pesquisa qualitativa se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada, utilizando-se do universo de significados, crenças e valores que acontecem na relação com a sociedade para a qualificação.

No entender de Ludke (1986, p.13), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. O pesquisador é uma peça fundamental e há maior preocupação com o processo do que com o produto final. O foco de atenção do pesquisador está no “significado” que o ser humano dá para as coisas e para sua vida. Ainda, segundo o autor, os métodos qualitativos contribuem para o trabalho de pesquisa, pois apresentam uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo, ajudando a melhor compreensão dos fenômenos.

3.1. A trajetória da pesquisa

3.1.1. Caracterização da escola e das salas de aula

Optou-se por não efetuar a caracterização da escola em questão, visando garantir o sigilo sobre a instituição e os docentes que colaboraram com a execução do trabalho de pesquisa. Importante enfatizar que, dentre os princípios que norteiam o trabalho da escola, defende-se a educação de qualidade para todos, a gestão democrática e participativa nos processos educacionais e o fortalecimento do trabalho coletivo. No momento em que a pesquisa foi realizada, a escola atendia a 594 crianças, distribuídas em dois períodos, conforme descrito no quadro abaixo.

QUADRO A: PERÍODO X HORÁRIO X NÍVEL DE ENSINO

| PERÍODO | HORÁRIO | NÍVEL DE ENSINO |
|---------|--------------|----------------------|
| MANHÃ | 7H - 11H30 | ENSINO FUNDAMENTAL I |
| | 7H30 – 11H35 | EDUCAÇÃO INFANTIL |
| TARDE | 13H – 17H30 | ENSINO FUNDAMENTAL I |
| | 13H – 16H55 | EDUCAÇÃO INFANTIL |

Nessa instituição de ensino, a coleta de dados foi realizada em duas salas de aula de educação infantil, que serão denominadas nesse estudo como 01 (S1) e 02 (S2). A seguir, apresenta-se a caracterização de ambas:

SALA 01 (S1) PRÉ II - FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS ENTRE QUATRO E CINCO ANOS

A S1 não tinha ventilação e era escura, pois, devido à sua localização, batia sol a tarde toda, incomodando as crianças, que pediam para o professor fechar as cortinas, o que a deixava mais sombria e abafada. Possuía mobiliário novo e padronizado, de acordo com a Secretária de Educação do Município. As mesas eram pequenas, adaptadas para o tamanho dos alunos, coloridas, e se encaixam entre si, podendo ser organizadas de várias formas. Nos momentos de observação, ficavam dispostas em dupla, em fileiras, uma atrás da outra. Havia espaço para que as crianças pudessem circular ao redor das mesas, a sala era ampla, porém a quantidade de alunos matriculados era alta e, por esse motivo, quando todos

estavam presentes ficava apertada. Encontrava-se, também, a mesa do professor, três armários de aço, com fechaduras nas portas, os quais eram divididos entre o professor da turma da manhã e o da tarde e permaneciam trancados. Havia um suporte de água (todas as crianças bebiam água dentro da sala de aula, cada uma possuía uma estrutura para isso).

Apesar da existência do suporte de água no interior das salas, os alunos não tinham autonomia em relação ao adulto, pois necessitavam de permissão para tudo, inclusive para tomar água e ir ao banheiro. Havia, ainda, um alfabeto pedagógico localizado acima da lousa, sem acesso aos alunos, um varal de atividades das crianças e algumas figuras espalhadas pela classe, desenho do ciclo da água, o mapa do Brasil e a figura da personagem Hello Kity em isopor, a critério do professor.

SALA 02 (S2) PRÉ III- FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS SEIS ANOS

A S2 era clara, ventilada e agradável, sua localização na escola era privilegiada, permitindo que as janelas ficassem abertas o dia todo, era espaçosa e arejada. As mesas ficavam dispostas em fileiras, uma atrás da outra. O mobiliário era novo, adaptado para a idade das crianças, porém já não era mais colorido e não tinha encaixe entre si.

As crianças escolhiam os lugares de que gostavam de se sentar, após essa escolha, a professora fazia as modificações que achava necessária e explicava para os alunos que essa troca de lugares era feita para que todos produzissem bem, pois alguns alunos, ao ficarem muito perto dos amigos, produziam pouco.

Na sala, havia dois armários de aço que permaneciam trancados o tempo todo, um alfabeto pedagógico acima da lousa, sem acesso aos alunos, uma estante com alguns livros, a qual os alunos chamavam de biblioteca da classe, porém também não se tinha acesso livre a esses livros, havia hora específica fixada semanalmente, no cronograma da professora, para utilização da biblioteca da classe. Assim como na S1, havia também um suporte para água, porém as crianças necessitavam de permissão para bebê-la e ir ao banheiro.

3.1.2. O instrumento de pesquisa

Segundo Archangelo (2010, p. 71), o instrumento de coleta de dados foi um roteiro de observação elaborado por Mantovani de Assis (1976), posteriormente adaptado por Luckjanenko (1995) e reaplicado por Paulino (2002), que o adaptou para comparar duas salas de aula nas relações entre pares e com a professora nesses dois ambientes. O mesmo instrumento foi utilizado por Vinha (2003) com o objetivo de caracterizar os ambientes sociomoraís.

O roteiro utilizado para coletar os dados segue abaixo:

QUADRO B: OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITÁRIAS/ COOPERATIVAS

| Aspectos observados | Caracterização do ambiente |
|---|--|
| Quanto ao trabalho com a construção das regras | Há regras e são impostas pelo professor. |
| | Há regras e são estabelecidas pelo consenso do grupo. |
| | São estabelecidas, no início das aulas, como um todo a ser seguido. |
| | São estabelecidos de acordo com as exigências dos acontecimentos. |
| | O professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando-as às crianças e cumprindo-as também. |
| | Os alunos têm consciência das regras (conservação), lembrando aos colegas do seu cumprimento e obedecendo-as também. |
| Quanto às relações professor/ aluno. Focando as ações do professor | O professor centraliza todas as decisões? |
| | O professor faz uso de punições, sanções? |
| | O professor como sanciona a criança, em que momento e por quê? |
| | Faz uso de recompensas? |
| | Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia? |
| | Qual a entonação da voz em momentos de interferência em situações de conflitos ou de quebra da regra? |
| | Ordena, dirige as ações dos alunos? |
| | Faz ameaças? |
| | Atribui elogios valorativos? |

| | |
|-----------------------------|---|
| | Atribui elogios apreciativos? |
| | Proporciona momentos em que as crianças expressem seus sentimentos? |
| | Considera as ideias de todos? |
| | Circula entre os alunos, questionando suas atividades? |
| | Dá respostas prontas? |
| | Aconselha, moraliza? |
| | Conversa particularmente, com agressor e agredido em situações de conflito? |
| Quanto às atividades | Como se dá a organização da rotina do dia. |
| | O planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos alunos. |
| | As atividades são propostas com desafios. |
| | As atividades são desenvolvidas em tempos diferentes pelos alunos. |
| | Há uso de material concreto e próximo da realidade do aluno. |
| | A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos. |
| | São oferecidas propostas de jogos e brincadeiras para o trabalho com os conteúdos. |
| | Há observação e acompanhamento do aluno por parte do professor em atividades livres, como o parque e o horário para o lanche. |
| | No horário da merenda, as crianças se servem sozinhas. |
| | Na entrada e na saída das aulas, as crianças se dispõem em filas. |
| | Os alunos solicitam permissão para irem ao banheiro. |
| | Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia. |
| | As atividades propostas favorecem a cooperação. |

Minha participação na pesquisa de Archangelo (2010), enquanto auxiliar no processo de coleta de dados, aconteceu ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2009, e envolveu duas salas de aula de educação infantil, nas quais foram realizadas vinte horas de observação direta, com registro em diário de campo.

CAPÍTULO IV

4. Apresentação e análise dos dados coletados

Com o intuito de tornar este capítulo o mais claro e objetivo possível, optamos por apresentá-lo da seguinte forma: descrever os dados contidos no diário de campo; categorizar os dados de acordo com o tipo de linguagem utilizada pelo docente na sala, apresentar a análise dos dados a partir do referencial piagetiano.

4.1. Descrição dos dados contidos no diário de campo

Foram realizadas, no total, quarenta horas de observação em vinte sessões, sendo, respectivamente: vinte horas na sala 01 e vinte horas, na sala 02. Ao descrever os dados, os professores das salas serão identificados como P1 (professor da sala 01) e P2 (professor da sala 02).

4.1.1. Relato das observações realizadas na sala 01

INÍCIO EM 24/09/2009 - FINALIZAÇÃO: 11/12/2009

PRIMEIRA SESSÃO

A sala de P1 possui vinte e três alunos matriculados, porém hoje apenas dezessete alunos estão presentes, sendo dez meninos e sete meninas. Ao entrar na sala, fui apresentada aos alunos, alguns se aproximam para falar seu nome e me informar os nomes de seus pais ou irmãos, profissão dos pais, dentre outros dados que eles tenham vontade de compartilhar. Todos estão com suas toalhinhas e a caneca na carteira, esperando a merenda ser servida. A sala do P1 está muito agitada hoje, segundo o professor, devido à minha presença, que ainda é novidade.

Logo que me sentei, uma aluna veio indicar onde deveria pendurar a minha mochila – em um gancho posicionado na lateral da carteira.

Outra vem-me fazer uma crítica ao falar da cor ruiva do cabelo de um colega, pois para ela a mãe dele teria pintado seu cabelo, e pintar o cabelo “é coisa de menina”.

P1 observa a classe circulando entre eles, a todo o momento chama a atenção dos alunos. De repente, ele pára onde está e começa a cantar e declamar uma música para tentar fazê-los ficar mais calmos, nesses termos: *Vou fechar os meus olhinhos e quando eu abri-los quero vê-los com os bracinhos cruzados e a cabecinha na carteira; um, dois, três... vou abri-los.*

Essa tentativa de colocar ordem na sala não obteve muito sucesso, pois os alunos agitados não paravam quietos em seus lugares, vinham a todo momento me perguntar alguma coisa ou trazer informações de seu mundo. P1 tentou aplicar um bingo com o nome dos alunos na cartela, com o objetivo de trabalhar a partir das letras do nome de cada um, mas isso foi em vão, devido à sala estar muito agitada. P1 passou a maior parte do tempo chamando a atenção dos alunos que gritavam, corriam entre as carteiras, pegavam objetos dos colegas, batiam nos colegas, etc.

Por várias vezes, P1 dialogava com os mesmos peraltas, dizendo: *O que foi que nós já conversamos? É para fazer assim? Você sabe que isso não se faz! Como é que devemos agir então? Você quer que eu fale para seu pai o que você estava fazendo?* Após esses questionamentos, algumas crianças respondiam apenas com a cabeça, fazendo gestos de negação, outras falavam que não.

P1 disse para dois alunos, que estavam correndo dentro da sala: *essa atitude é contra as regras da classe e vocês sabem disso.*

Enquanto P1 conversava com esses alunos, uma briga aconteceu, o professor não conseguiu ver como começou, então pegou os dois alunos pelo braço e mandou-os parar, perguntando o que havia acontecido. Um aluno contou que o outro não quis deixá-lo ver o carrinho então pegou de cima da mesa, P1 pediu ao aluno que pegou o objeto, sem pedir permissão, e ao que bateu no colega por isso que pedissem desculpas um ao outro, conversou sobre respeito ao próximo, ao colega, disse às crianças que devemos ter respeito para com os outros dentro e fora

da sala de aula e em outros lugares fora da escola também. Perguntou aos alunos se eles gostariam que fizessem isso com os seus pertences em sua casa.

Hoje é dia de educação física e os alunos seguem com a professora da disciplina, retornam após 45 minutos e já se preparam para ir embora.

SEGUNDA SESSÃO

No início da observação, percebe-se que não há regras expostas na classe, essas não são estabelecidas em nenhum momento, porém a cobrança ocorre quando uma criança faz algo que não deveria ter feito, por exemplo: ficar em pé passeando pela classe ou brincando com os brinquedos que trazem de casa na hora da história. O professor chama a criança e desenvolve-se uma sequência de ações: *P1: Eu já falei para você que isso não se faz, que é feio, nós já conversamos sobre isso. Aluno: Só responde gesticulando com a cabeça, de maneira afirmativa. P1: Você está muito agitado, vá beber água e, na hora em que voltar, quero você quietinho na sua mesa.*

Na hora da história, um aluno chega ao professor e conta o que seu amigo fez, afirmando: *Professor, BE pegou meu brinquedo. P1: - Xiuuuuu e leva o dedo à boca, gesticulando para os dois ficarem quietos.* Os alunos que não conseguiam ficar quietos, o professor os fazia levantar e colocava-os de pé, encostados na lousa. Durante essa atividade, duas crianças ficaram em pé. Depois da história, quando o professor tenta falar com a turma, ele os ameaça dizendo: *Quem não ficar quieto não vai ao parque hoje.* A rotina é montada na lousa junto com as crianças, mas sua sequência não é seguida, pois as atividades ocorrem de acordo com a agitação do grupo. Para tentar chamar a atenção das crianças, P1 as deixa escolherem a atividade que gostariam de fazer primeiro, nem sempre é possível fazer tudo o que estava programado.

Os alunos solicitavam ao professor para irem ao banheiro e beber água, embora cada sala tivesse seu suporte, eles não tinham autonomia para beber água quando sentissem sede, era necessário pedir permissão ao professor.

Para irem ao parque, o professor pediu aos alunos que fizessem fila única, para entrar no parque ia chamando as crianças pela ordem na fila, a criança que

ficou empurrando o amigo foi o último a entrar. Antes da merenda, as crianças fazem a higiene, em seguida se dirigem ao refeitório, fazem fila, passam pegando os pratos e a merendeira os serve, a escola não dá autonomia para que as crianças se sirvam sozinhas, todos são servidos pela merendeira.

É uma classe bem agitada, P1, muitas vezes, ignora o que as crianças falam ou apenas gesticula as respostas diante das perguntas dos alunos.

TERCEIRA SESSÃO

Hoje a classe está muito agitada, em função da programação diferenciada da escola com a semana da criança. É sexta-feira e o professor não conseguiu dar atividade alguma dentro da sala de aula. Os alunos foram à apresentação do mágico, ao parque, depois ao tanque de areia, P1 deixa as crianças bem à vontade, procura fazer com que elas se entendam entre si. Quando algum aluno vai reclamar que o outro lhe jogou areia, ele diz para ir lavar o rosto e vai ficar observando, de onde está, para que isso não ocorra mais, não toma nenhuma atitude em relação ao ocorrido, por fim, todos retornam no último período à sala para a hora dos brinquedos.

Ao voltar para a sala, as crianças estão super agitadas, então P1 canta a música: *Vou fechar os meus olhinhos e quando eu abri-los quero vê-los com os bracinhos cruzados e a cabecinha na carteira; um, dois, três... vou abri-los.* Se as crianças não obedecem, ele senta em sua mesa e fica esperando até que todas fiquem quietas.

Assim como nos dias anteriores, na hora da merenda, as crianças fazem a higiene, formam fila e a merendeira os serve, se tem sobremesa, as monitoras passam entregando uma para cada uma.

QUARTA SESSÃO

Ao chegar à escola, fui acompanhar P1, que leva as crianças até a sala em duas filas, uma de meninas e outra de meninos. Ao chegar à classe, as crianças vêm a mim para mostrar os brinquedos que trouxeram no dia, e contar coisas de seu interesse. P1 vai até a lousa e monta a rotina por conta própria, não pergunta a

opinião dos alunos, apenas a escreve e depois lê para as crianças. Essa rotina é colocada na lousa, mas sua ordem não é seguida, as atividades acontecem de acordo com a agitação das crianças. Como é sexta feira e dia de brinquedos, as crianças estão eufóricas, todas podem trazer brinquedos de casa. Um aluno levanta e vai até a mesa do colega para mostrar seu carrinho: *Aluno: Olha meu carrinho!* O professor de onde está, fala com o aluno: *Eu quero você guardando este carrinho agora, agora não é hora disso! Eu já falei.* A criança volta até sua mesa, mas não o guarda, continua brincando com o mesmo, porém sozinha. P1 ignora.

Um aluno grita na sala, enquanto P1 está distribuindo a atividade para as crianças, ele olha para o aluno e gesticula levando o dedo à boca, pedindo silêncio e conta até três. Quando P1 vai para a lousa explicar como será realizada a atividade, um aluno fala mal do outro, dizendo: *Seu cara de burro*, o professor, de costas para o aluno, continua desenhando a atividade na lousa e diz: *AN estou escutando, viu.* P1 ameaça as crianças, dizendo que quem não fizer a atividade direito não vai sair para o parque. Quando todos terminam a atividade, ele canta a música dos olhinhos e pede para que todos fiquem quietos com a cabecinha na mesa. Então começa a chamar pelo nome, premiando os alunos mais quietos para formarem a fila para ir ao parque. Na fila os alunos se empurram, P1 manda quem estava empurrando para o final da fila, faz com que todos entrem primeiro no parque e esse espere até o final, assim como nas outras vezes.

QUINTA E SEXTA SESSÕES

Ao chegar à escola, P1 estava formando a fila com as crianças, como nos outros dias, dividida entre meninos e meninas. Havia, nesse dia, dezesseis alunos presentes, era sexta-feira, como em todas as outras, as crianças trouxeram brinquedos de casa. Antes de qualquer coisa, o professor pede para que todos guardem os brinquedos na mochila e só os peguem na hora certa. Volta a cantar a música dos olhinhos e diz que, quando abrir os olhos, quer todos os brinquedos guardados. P1 monta a rotina na lousa e a lê para as crianças, nesse dia, em especial, ele fez a contagem dos alunos, pediu para que uma aluna contasse o

número de meninas e que um aluno, o número de meninos. É importante ressaltar que essa atividade não faz parte da rotina da sala.

Escreveu o nome do ajudante na lousa (esse segue a ordem da chamada) e chamou algumas crianças para reconhecer as letras iguais, contar o número de letras e identifica-las.

Após a contagem, passou entregando giz de cera para as crianças pintarem a atividade proposta para aquele dia. Quando estava organizando a atividade, um aluno começou a correr pela sala, ele parou esse aluno e disse erguendo seu tom de voz: *Sala de aula é lugar de correr? HEIM? Responda-me? Sala de aula é lugar de correr?* O aluno ficou olhando para P1 com cara de choro, não respondeu nada e foi sentar. P1 explicou a atividade na lousa e a entregou para as crianças, enquanto elas realizavam a atividade, ele circulava pela sala, ajudando e vendo como as crianças se estavam saindo. Um aluno se dirige até ele e reclama que seu amigo tinha lhe chamado de bobo. *P1: Eu não quero saber o que ele falou, vá fazer a sua atividade, senta.*

Enquanto o professor explica na lousa, escuta as crianças se agredirem verbalmente, ainda olhando para a lousa e de costas para as crianças, ele chama o aluno pelo nome e diz: - *Estou escutando, viu PE.*

Um aluno rabisca toda a folha da atividade e diz que já a terminou, P1 fica muito bravo. *P1: Era assim que era para fazer ED? Foi assim que eu expliquei na lousa? Cadê os pontinhos? Era para pintar só onde tinha pontinhos.* O aluno fica só olhando para o professor, que lhe pergunta:

P1: Se eu lhe der outra, você vai fazer caprichado ou você vai querer ficar com essa folha mesmo? Hein? Responda o que eu estou te perguntando, vai fazer caprichado agora? O aluno gesticula com a cabeça, afirmando que irá caprichar.

Após essa atividade, as crianças se preparam para ir ao parque. No parque, um aluno diz: *Professor, o DE jogou areia em mim.* *P1: Tá eu vou ficar observando daqui, pode voltar a brincar.* Depois de um tempo, outro aluno vem dizendo: *Professor, ele me chutou e aponta para uma criança.* *P1 chama essa criança e diz: Vem aqui, senta e descansa um pouco.* Ele senta o aluno do seu lado e pede para ele pensar no que tinha feito. Depois de alguns minutos, o professor diz ao aluno

que já pode voltar a brincar, mas que, antes, deve pedir desculpa ao amigo e que ficará observando os dois. Depois do parque, é servida a merenda aos alunos, assim como em todos os outros dias.

Ao voltarem para a sala, as crianças colocam a atividade pronta no varal de atividades e esperam o professor entregar a massinha. Na hora da massinha, todos passeiam pela classe, conversam com os amigos e trocam massinhas, o professor não intervém nessas atitudes. Ao término da aula, é hora de escolher quem vai levar o LÉO para casa. Léo é um urso, que cada criança leva um dia para casa, para conversar, contar historinhas, ler livros. É o amiguinho da turma. O professor escolhe a criança mais quieta, diz que está pensando quem ficou mais quieto durante todo aquele dia, para que mereça levar o Léo para casa. Uma menina é escolhida.

O último período de aula é hora do brinquedo. O professor pede para que todos peguem os brinquedos e os autoriza a brincarem. Comenta que não gosta de interferir nessa hora, que prefere deixar que as crianças resolvam seus problemas, porém elas vêm muitas vezes reclamar com o professor que o amigo não quer emprestar o brinquedo ou que o outro não o quer deixar ver. A resposta que ele dá às crianças é sempre a mesma, fala para elas irem conversar e resolver isso com os colegas, que vai ficar olhando, de onde está, no máximo fala para o dono do brinquedo que precisa dividir, caso contrário, no dia em que o outro amigo trouxer um brinquedo, ele também não o vai deixar ver.

Às vezes, os alunos estão sentados em duplas, mas isso devido à disposição das mesas, eles não trabalham em duplas, realizam as atividades sozinhos. Durante as observações, não houve interação das crianças no sentido de uma ajudar a outra. O professor não menciona que há essa proibição, mas também não incentiva.

SÉTIMA E OITAVA SESSÕES

P1 busca as crianças no pátio da escola, pede que as mesmas façam filas e as leva para a classe. O professor monta a rotina na lousa e apresenta para os alunos o que será feito durante aquele dia. Os alunos não ajudam no planejamento das atividades. As crianças sentam no lugar que escolhem, porém ele faz algumas modificações que acha necessárias. *Aluno: Professor, eu estava sentado aqui. P1:*

IG e MA aqui na frente os dois. O professor começa a chamar a atenção das crianças para apresentar a rotina, mas uma delas vira para trás. *P1: MA vire para frente. Batendo com o giz na mesa e gesticulando para a lousa: - Vira e presta atenção, mãos para trás, não quero você mexendo em nada agora.*

Para conseguir realizar a atividade na lousa, P1 faz chantagem, premiando o aluno que conseguir ficar mais tempo em silêncio, dizendo: *Vai fazer quem está mais quieto!* Assim chama as crianças mais quietas para irem à lousa.

Depois de um tempo de aula, o professor sente a necessidade de mudar mais algumas crianças de lugar, um aluno não quer mudar. *P1: Muda agora, um, dois, três, agora é sério!* A criança diz não com a cabeça, mas depois aceita e muda de lugar. O professor diz em voz alta para a classe toda: *- um, dois, três, já são treze horas e vinte minutos, olha onde estamos... não fizemos nada ainda, é hora de prestar atenção, já conversaram demais.* IS joga o estojo no aluno ao lado, P1 vê a ação e diz: *Oooohhhh, assim não.*

A primeira atividade prevista na rotina era a soma. Nesse dia o professor não deixou as crianças escolherem quais queriam realizar primeiro, pois o tempo já estava escasso, então P1 passou entregando a atividade e tentou explicá-la, colando o papel da atividade na lousa, mostrando para as crianças como devia ser feito, porém não consegue chamar atenção da turma e explicar para todos, então passa explicando a atividade um por um. Enquanto isso, os outros alunos estão andando pela sala, brincando de luta, brigando (chutando, batendo uns aos outros), mas ele não consegue ver, pois está abaixado na carteira explicando a atividade.

Depois da explicação, enquanto os alunos trabalhavam, P1 continuou passando de mesa em mesa para ver como estavam se saindo, e dizia para que as crianças que não estavam conseguindo que pedissem ajuda aos amigos.

Durante a atividade um aluno reclama do amigo, dizendo: Professor ele não quer me dar o lápis.

P1: Você pediu emprestado? Tem que pedir!

Aluno: Sim.

P1: Mas ele emprestou?

O professor se dirige até a mesa e diz para o aluno emprestar o lápis ao amigo, utilizando comando de polidez: *Por favor*. E o aluno empresta o lápis.

Aproveitando que as crianças já estavam envolvidas, P1 propôs, logo em seguida, sem seguir a rotina, a realização de outra atividade: Ajude a princesa a encontrar o castelo. Os procedimentos foram os mesmos da atividade de soma, P1 colou a atividade na lousa, tentou explicar para as crianças em geral, mas acabou tendo que explicar um a um. As atividades são desenvolvidas em tempos diferentes pelos alunos, as crianças que já terminaram e tem seu tempo ocioso, levantam e ficam correndo no fundo da sala, o professor chega perto, olha feio e diz para cada um ir para seu lugar.

Para que as crianças não ficassem correndo dentro da sala e para incentivar o término da atividade, P1 fala para aqueles que já acabaram que fiquem brincando em grupos, com os blocos que estava distribuindo e chamava atenção do resto da sala para incentivar o término da atividade dizendo – *Tem apenas cinco alunos brincando, posso chamar mais alguém? Quem terminou? Preciso de mais um aluno aqui.*

Um aluno tenta colocar sua mesa no grupo, ao invés de sentar-se no chão, para brincar com os blocos, o professor chama sua atenção.

P1: Eu não deixei, volta para seu lugar, só quem já terminou tudo e está quietinho.

A atividade com os blocos é realizada raramente e sempre como um prêmio para quem terminou a atividade e para que os alunos fiquem quietos.

NONA E DÉCIMA SESSÕES

O professor vai buscar as crianças no pátio da escola e as leva até a sala em fila. Nesse dia, apenas quatorze alunos estavam presentes. Enquanto os alunos se acomodam, P1 coloca a rotina na lousa: ajudante, contagem dos alunos, calendário, atividade, desenho com giz de cera, merenda, educação física e saída. Assim como em todos os outros dias observados, ele monta a rotina na lousa e a apresenta para as crianças.

Ao apresentar a rotina e fazer a contagem, todos os alunos participam ao mesmo tempo, gritando.

P1: Levanta a mão quem quiser falar, senão, não vou entender o que querem dizer.

Mesmo assim, os alunos continuam gritando, é um momento conflituoso, todos falam juntos e P1 insiste: *Levanta a mãozinha o aluno que quiser falar, não gritem.* Mas o apelo de nada adianta.

Depois da definição do ajudante (por ordem da chamada), da contagem e do calendário, o professor mostra as duas atividades e fala que eles podem escolher qual delas vão querer realizar primeiro. As atividades eram as seguintes: um desenho do Papai Noel para pintar e um labirinto para ajudar o Papai Noel a chegar aos presentes.

P1 realiza uma pesquisa, pergunta a todos da sala para verificar que atividade será realizada primeiro.

P1: Quem quer fazer essa? Levanta a mão que eu vou contar. E essa?

A atividade do Labirinto para ajudar o Papai Noel a chegar aos presentes obteve mais votos, então foi realizada primeiro.

P1 tenta explicar a atividade na lousa para a classe toda: - *1, 2,3 MA olha para frente, VI para, estou aqui é para olhar pra mim,* mas acaba entregando uma por criança e explica individualmente.

O professor circula pela sala durante a atividade e questiona: - *JO, você já acabou? Vá sentar no seu lugar, pare de andar pela sala.*

Um aluno começa a chorar, pois fica nervoso, não consegue apontar o lápis de cor, cuja ponta toda hora se quebra. O professor o vê chorando, dirige-se à mesa e pergunta o que está acontecendo. O aluno explica que não consegue apontar o lápis. O professor o manda parar, diz para ir dar uma volta e lavar o rosto para se acalmar.

Outro aluno reclama com o professor que seu amigo pegou seu lápis.

P1: VI você gosta que mexa nas suas coisas? Então não mexa nas dos outros.

As crianças terminam as atividades em tempo diferente, então P1 começa a distribuir os blocos para eles brincarem.

P1: Quem não acabar a atividade, não vai ganhar os blocos, eu não vou entregar para quem ainda não estiver terminado.

Um aluno reclama para o professor: *Professor, o MA está-me picando com a lapiseira.*

P1: Se o lápis estiver atrapalhando, eu pego, coloco no estojo dele e guardo. Vamos parar os dois.

P1 distribuiu os blocos para as crianças que terminaram as atividades, mas não deu o desenho com giz de cera, conforme programado na rotina, não cumpriu o que estava planejado para fazer no dia, e não justificou para as crianças porque a atividade deixou de ser realizada.

Um aluno não queria terminar a atividade e o professor diz: - *Se não terminar agora, você sabe a hora de terminar, né?! Ainda durante a atividade, dois alunos brigam na sala, um bate no outro. O professor grita com os dois, mandando parar, vai até eles, pega-os pelos braços e pergunta:*

P1: É para bater? Bater não! Você bate na sua mãe? Você bate no seu pai? Não é para bater, peça desculpas a ele, se eu ver de novo, não vai mais brincar.

Assim as crianças pedem desculpas uma a outra.

Em outro momento, na hora de guardar os blocos, um aluno se irrita porque não quer guardar as pecinhas e fala para o amigo: - *É minha seu idiota, vai tomar no seu....* O professor escuta e apenas o chama pelo nome para entrar na fila. Não tem reação alguma diante do ato apresentado.

É hora da merenda. A mesma é servida às crianças que fazem filas para pegar a comida. Durante a merenda, os alunos ficam sob os cuidados da monitora, elas deixa as crianças livres, apenas observa para que nada de ruim aconteça. Após comerem, voltam à sala e esperam o retorno do professor

Quando o professor retorna à sala, as crianças estão sentadas, pois a monitora não as deixa levantar. O professor diz que vai ver quem está mais quietinho para fazer a fila para a educação física, algumas crianças sentam e deitam a cabeça na mesa, outras ignoram a fala do professor e continuam gritando.

As aulas de educação física são ministradas por outra professora, as atividades são dirigidas e utilizam os seguintes materiais: bolas, cordas e bambolês. As crianças adoram a aula, fazem todas as atividades propostas e não têm tempo para brigar, as atividades são em sua maioria individuais.

Na hora da saída, os pais buscam as crianças na porta da sala, há um contato direto pai-professor-aluno todos os dias.

4.1.2. Relato das observações realizadas na sala 02

INÍCIO EM 24/09/2009 – FINALIZAÇÃO: 11/12/2009

PRIMEIRA SESSÃO

Os alunos formam fila no pátio da escola para seguir até a sala de aula. Há vinte alunos matriculados, porém apenas doze estavam presentes, sendo seis meninos e seis meninas. P2 me apresenta para os alunos e começa suas atividades com uma oração. Depois questiona as crianças sobre o que elas farão naquele dia e anota na lousa a rotina pretendida, considerando a opinião delas.

P2 inicia a aula trabalhando com as crianças um panfleto informativo, que foi entregue à escola sobre normas de trânsito, e conta que, na semana seguinte, os guardas municipais irão até a escola para passar mais informações.

A filha de P2 que é aluna do Pré I no período da manhã, que, porém, às vezes, fica com a turma na sala de aula durante à tarde, estava desperdiçando o papel higiênico da classe, então P2 a repreende na frente de todos dizendo: *Não devemos fazer isso, pois as demais crianças poderão precisar, devemos utilizar apenas o necessário.*

Para tudo é necessário pedir permissão a P2, quando necessitam ir ao banheiro, sentem necessidade de beber água e até quando precisam limpar o nariz.

Seguindo a rotina, é hora da sala de brinquedos. Ao chegar à sala, P2 questiona as crianças sobre o que haviam combinado para aquele ambiente e as crianças repetem em voz alta: *a) não fazer muito barulho para não atrapalhar a aula das demais classes, b) cada aluno escolhe qual brinquedo quer pegar, c) existem brinquedos que não saem da sala e outros que podem ser levados para o pátio em*

frente da sala, d) cada aluno guarda o seu brinquedo no lugar o que pegou, ao final da atividade.

Durante uma brincadeira de bola e raquete, um aluno não queria deixar outro entrar no jogo, esse foi reclamar com P2, que levantou as hipóteses junto ao aluno que proibia a participação do outro, questionando-o por que não deixá-lo brincar, até que o menino permitiu o ingresso do colega no jogo.

Um menino pega uma tábua de passar roupas para brincar e é desestimulado pelos demais colegas, pois, de acordo com eles, “isso é coisa de menina”. Após um tempo, volta a pegar a tábua e uma boneca, mas ao perceber que estávamos observando-o brincar, larga tudo e vai brincar com outro brinquedo. P2 considera normal, pois ele estava reproduzindo uma atividade que vê sempre a mãe fazer em casa – passar roupas e cuidar do irmão menor.

A professora faz durante todo o tempo elogios apreciativos aos alunos, lembrando-lhes que devemos sempre utilizar as boas maneiras com as palavras “por favor” e “obrigado”, quando solicitamos ou pedimos favores a outras pessoas.

SEGUNDA SESSÃO

O início da observação nesse dia ocorre no espaço do parque, na sexta-feira as duas últimas aulas são no parque e de brinquedo. As crianças podem trazer brinquedos de casa, para se socializarem com os colegas.

Durante a atividade no parque, uma aluna começou a chorar, como a professora estava longe e não viu o que realmente tinha acontecido, foi até a menina e disse?

P2: O que aconteceu?

Aluna: A PA gritou no meu ouvido.

P2: Mas porque você está chorando?

Aluna: “Porque eu tenho medo de ficar surda, ela gritou muito forte.

P2: Calma, você não vai ficar surda, vai lá lavar o rosto, sem chorar agora, heim. A aluna sai e vai ao banheiro com uma amiga lavar o rosto.

Depois de um tempo, a professora pergunta a aluna que gritou o que havia acontecido, essa explica que a outra queria a balança que ela estava usando e, por

isso, saiu chorando. Como a professora não viu o que tinha acontecido, deixou o caso passar.

Depois do parque, os alunos divertem-se com os brinquedos que trouxeram de casa, sem complicações, essa é uma classe mais tranquila, a professora conversa bastante com as crianças.

Após as atividades, retornam à sala de aula, guardam os materiais e esperam pelo responsável para ir para casa. Há um contato direto professor–aluno–pais.

TERCEIRA SESSÃO

P2 faz fila com as crianças ainda no pátio, separadas em meninos e meninas. Chegando à sala, cada um escolhe seu lugar, não há lugar fixo, mas depois que as crianças se acomodam, a professora separa alguns grupinhos. É uma classe que está junto desde o maternal, então eles têm suas preferências e conversam bastante juntos.

P2 faz a oração, canta a música de entrada, monta na lousa com as crianças o calendário, o tempo e faz a contagem dos alunos que estavam presentes, assim é feita a chamada, nesse dia não foi montada a rotina.

Devido ao mês de outubro, a escola estava em festa e, nesse dia, houve a presença de um mágico que fez um show para os alunos. Antes de ir para o show de mágicas, e aproveitando a situação, P2 inseriu a palavra mágico na roda de conversa para contextualizar o tema.

A professora relembrou as regras:

P2: Vamos lembrar as regras da roda de conversa, quando um fala o outro escuta, um tem que ter respeito com o outro, falar um de cada vez e levantar a mão para falar.

A roda de conversa se inicia e todos começam a falar o que sabem sobre mágico. No meio da conversa, um aluno ergue a mão para falar e a professora o elogia: *Olha que legal, ele levantou a mão para falar, está seguindo as regras, pode falar PA.*

Depois de encerrada essa atividade, todos os alunos se dirigiram ao pátio para ver a apresentação, em seguida retornaram à sala, organizaram-se e, em fila, se dirigiram ao refeitório onde foram servidos pelas merendeiras com o cardápio do dia, enquanto a P2 tomava café.

É uma classe bem tranquila, com vinte alunos matriculados, porém são bem falantes devido ao longo tempo em que estão juntos.

QUARTA SESSÃO

No parque, os meninos estavam jogando bola e duas meninas queriam divertir-se nos brinquedos que usavam como trave. As duas vão reclamar com a P2 que foram lá para brincar e os meninos as chutaram: *Professora, os meninos não deixam a gente brincar lá, eles me chutaram!*

P2 chama os meninos: Meninos venham aqui um pouquinho... O que está acontecendo lá?

Meninos: A MA chutou o GA primeiro, aí eu chutei ela.

P2: Mas precisa chutar ela por causa disso? Eu já não falei que eu deixo vocês jogarem bola no parque, mas quando as crianças quiserem ir aos brinquedos que vocês estão usando é para deixar? Porque a hora do parque não é hora de jogar bola.

Meninos: Ah, mas elas não foram ao brinquedo, elas entraram no meio do jogo e começaram a chutar o GA.

P2: Tudo bem, vai lá e eu vou ficar observando vocês daqui, eu vi você chutando ela, sem brigas, heim. Meninas vão brincar para lá, deixem os meninos. Ainda no parque, um aluno vem reclamar com a professora que o amigo não estava deixando ir ao balanço. P2 olha para o aluno que estava no balanço e diz: Eu não estou gostando disso.

Ela tenta deixar, ao máximo, as crianças se entenderem sozinhas, interfere apenas algumas vezes, se o caso for mais sério, como o de agressão física.

Depois do horário do parque, era a hora da merenda, as crianças lavaram as mãos, formaram uma fila e a merendeira colocou as comidas no prato. Eles se

sentaram e, quando acabaram de comer, levaram o prato até a cozinha e esperaram para voltar à classe com a monitora.

Depois da merenda, foi o dia dos brinquedos infláveis para encerrar a semana das crianças.

As crianças terminaram o dia nos brinquedos, lá ficaram livres e podiam ir onde sentiam vontade. Tudo correu bem, a não ser uma aluna que entrou na cama elástica antes do horário previsto para a classe e a professora disse: *O que você está fazendo aí?*

Aluna Estou pulando.

P2: Pode descer já, não chegou à hora da nossa classe ainda, é para esperar aqui na sombra, senão vamos para a sala.

QUINTA E SEXTA SESSÕES

Ao chegar à escola, a professora estava organizando as crianças no pátio, em fila, para entrar na sala, dividida em meninos e meninas.

Ao entrar na sala, cada um escolhe seu lugar. Depois que estão todos sentados, a professora faz as mudanças que acha necessárias e diz aos alunos que, se eles ficarem muito juntos, não daria para trabalhar, assim ninguém aguentaria a conversa e, no final da tarde, todos estariam com a cabeça cheia de tanta conversa, então, para que isso não ocorresse, seria necessário separar algumas crianças. Ela comenta que eles mesmos já sabem quem não pode ficar junto, mas sentam próximos do mesmo jeito.

P2 começa o dia com uma oração e uma música, todas as crianças já sabiam de cor, cantavam todos os dias antes de começar a aula.

Após a oração, é montada a rotina, essa é planejada em conjunto com os alunos, que já ficam sabendo o que irão fazer durante aquele dia. A professora explica a eles que não sabe se irá seguir essa ordem das atividades depois da merenda, pois terá que ver o lugar que estará desocupado para poderem usar.

Nesse dia, foram dezesseis alunos, a contagem é feita na lousa, um aluno conta o número de meninos e uma aluna o número de meninas, em seguida a

classe toda, junto com professora, soma os dois valores, para ver o total de presentes.

Depois da atividade de completar o calendário com os dias da semana, o dia anterior e o que está por vir, dirigem-se à biblioteca. P2 explicou aos alunos que todos iam à biblioteca, porém não daria para cada um pegar um livro e levar para casa como faziam antes, pois a biblioteca ainda estava em reforma, então só ela pegaria um livro e contaria a história para todos na sala.

Antes de entrar na biblioteca, P2 relembrou as regras com as crianças, dizendo que: biblioteca é um lugar de leitura, é preciso silêncio e concentração, todos podem entrar para ver, mas não podem tirar nada do lugar e devem permanecer em silêncio.

Depois de escolhido o livro, todos voltam à classe e fazem uma roda. A professora começa a contar a história e todos os alunos prestam muita atenção. P2 faz um trato com a sala, pede para eles fazerem silêncio, abrirem bem os olhos, fecharem a boca e prestarem bastante atenção, todas as crianças respeitam o combinado.

Quando a história termina, a professora faz algumas perguntas referentes ao livro, mas, antes disso, retoma as regras da roda de conversa: falar um de cada vez, quando um fala o outro escuta, erguer a mão para falar e respeitar os amigos Para realizar a atividade proposta, desenhar livremente o animal que mais tinha gostado da história, todos voltam para seus lugares.

Ao termino da atividade, é hora da sala de brinquedos, novamente eles se organizam em fila e se encaminham para lá. Ao chegar à sala, a professora pede para que todos se sentem e chama um por um para escolher o brinquedo na prateleira. Lembra a eles que devem escolher, brincar e guardá-los depois.

Cada um escolhe o seu, como são brinquedos individuais não houve brigas, cada um brincou com o que escolheu, só os meninos que queriam brincar com a bola, mas como a sala é pequena P2 não deixou.

Como tinha avisado anteriormente que não ía ser possível brincar de bola em função do tamanho da sala ,quando alguns meninos insistiram e começaram a chutar, P2 tirou e colocou a bola em cima do armário.

Cinco minutos antes do sinal, ela pediu para que as crianças organizassem os brinquedos na prateleira, pois já estava na hora da merenda, todos lavaram as mãos e a merenda foi servida pela cozinheira, como de costume.

Ao voltar para sala, uma aluna veio dizer à professora que a outra estava chorando: *Ela está chorando.*

P2: O que aconteceu?

A menina que estava chorando responde apontando: *“Ela me empurrou”.*

P2: O que você deve para ela - se referindo a menina que tinha empurrado - não escutou?

Aluna: 2 Desculpa.

P2: Pronto, agora chega de chorar, né.

Já na sala de aula, um menino estava muito agitado, não parava quieto, levantava toda hora, mexia com vários amigos. P2 o chamou em sua mesa e disse: *você está muito agitado, não estou gostando disso, está atrapalhando os amigos, volte e sente na sua cadeira, quieto.*

A mesma menina chorava novamente, P2 olhou e perguntou: *De novo?.*

A aluna responde: *Ela me empurrou.*

A professora olhando para a menina que tinha empurrado diz: *Mas de novo? Não estou acreditando!.*

As atividades do dia se encerram no parque.

SÉTIMA SESSÃO

Ao chegar à sala de P2, as crianças estavam terminando uma atividade no caderno de desenho, quem ía concluindo, levantava-se e guardava o seu caderno no armário, a professora ía dando as orientações de onde deveriam ser guardados.

Ao término dessa atividade, todos fizeram fila para ir ao parque, dividida entre meninos e meninas. Ao entrar no parque, P2 dá orientação para que as crianças não chegassem perto dos brinquedos que estavam soltos, dizendo que não os queria ver lá perto, pois era perigoso.

Era dia de trazer brinquedos de casa, as meninas trouxeram batom e o levaram para o parque, uma aluna foi falar para a professora que a outra estava com o batom da IS e que não o queria emprestar, mas IS tinha deixado.

P2 chamou IS, a dona do batom, e perguntou o que estava acontecendo.

IS: *Professora, eu emprestei o batom para a TA, mas está com a VE agora e ela não quer deixar a TA ver.*

P2: *Tudo bem, dê-me esse batom, agora é hora de parque, depois, na hora do brinquedo, deixo vocês brincarem com o batom.*

As observações, nesse dia, se encerraram com a merenda, que foi servida pela merendeira como de costume.

OITAVA E NONA SESSÕES

P2 busca as crianças no pátio da escola e as leva à sala em fila. As crianças sentam onde querem e a professora faz a mudança que acha necessária, para que elas não conversem muito.

A rotina é montada na lousa com as crianças. P2 faz a contagem e completa o calendário, no dia estavam presentes quinze alunos.

O dia começa com o treinamento para a formatura, as crianças ensaiaram as músicas e os lugares com a professora de educação física, responsável por essa parte.

Ao voltar para a sala, a atividade proposta era desenho livre, uma vez por mês a professora pedia para que os alunos o fizessem para enfeitar a pasta de atividades.

Durante a atividade de desenho, P2 chamou a atenção de um aluno dizendo: *Vá fazer o seu, deixe-o fazer o dele, se quiser pode pegar outra folha.*

Um aluno pergunta: *é para fazer desenho, professora?*

P2 responde: *É, nós já não combinamos que íamos fazer um desenho livre. O RO e a MA estavam conversando e não escutaram. Cada um tem as suas coisas para fazer, deixa o amiguinho pensar. Hoje é cada um fazendo o seu, sem ajuda dos amigos. Pessoal sem falar, vamos ficar quietinhos para deixar o amigo pensar.*

Chega a hora de irmos para sala de brinquedos, o esquema foi o mesmo do último dia observado, todos sentam no tapete e a professora chama um de cada vez para pegar o brinquedo na prateleira, antes ela faz alguns lembretes: *Brincou depois guarda direitinho, coloca de volta na prateleira e pega outro. Os cavalinhos e o velotrol são do maternal, então nós não podemos brincar com esses brinquedos, combinado?*

A classe responde: *sim!*

Quando todos já estavam brincando uma aluna diz: *Professora, a BI está brincando com o velotrol.*

P2: BI eu já não falei que esse não é nosso? Você está no maternal? Em que série você está? Guarda lá.

P2: Pessoal menos, mais baixo. (referindo-se ao barulho da classe).

Aluna: Professora, a JE não quer deixar eu brincar.

P2: JE todos juntos, é para dividir.

Voltando para a classe, a professora fez uma roda de conversa e chamou todas as crianças para o fundo da sala: *Vou fechar os meus olhos e quando eu abrir quero todo mundo sentado perto de mim. Posso abrir?*

Alunos: Pode.

P2: Está todo mundo sentado?

Alunos: Estááá!

Após a roda da conversa, é hora de molhar as plantas que ficavam localizadas no pátio da escola, mais uma vez, antes de sair, P2 relembra os combinados: *Qual o nosso combinado mesmo?*

Alunos: Molhar só as plantas, sem molhar os amigos.

P2: Isso mesmo, sem brigar e desperdiçar água, vou ficar olhando.

Já no pátio, as crianças se preparam para a merenda, fazendo a higiene e aguardando a hora certa para entrar no refeitório.

4.2 Categorização e descrição dos dados de acordo com o tipo de linguagem utilizada pelo docente da sala

Como visto nos capítulos anteriores, o educador tem um papel fundamental na formação ética e moral do educando, especialmente, na educação infantil, em que se inicia a vida escolar.

O processo educacional, realizado em sala de aula, deve criar um ambiente cooperativo e não autoritário, demonstrando, sobretudo, que o cooperativo proporciona o desenvolvimento do julgamento moral e da autonomia dos educandos.

Para que isso aconteça, o educador deve dirigir-se ao educando sempre utilizando uma linguagem descritiva e não uma valorativa. Isto porque, na linguagem valorativa, há sempre a proposta de desafio entre as partes, nessa o educador manifesta-se opinando e criticando a ação, envolvendo-se de forma pessoal. Já na linguagem descritiva, o educador expõe o fato, fala sobre ele e não critica o educando. Não há envolvimento pessoal.

No quadro abaixo, podemos observar que os docentes não conversam particularmente com o agressor e o agredido, expondo os alunos diante dos demais, não retiram o aluno da situação de conflito e o instigam a refletir sobre seu comportamento. Ordenam atenção e dirigem autoritariamente as tarefas, obrigando o aluno a agir de determinadas maneiras, utilizando a linguagem valorativa a todo o momento.

QUADRO C: SALA 01 – SITUAÇÕES DE INTERAÇÃO X TIPO DE LINGUAGEM

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO | TIPO DE LINGUAGEM |
|---|--------------------------|
| <p>SITUAÇÃO A: Por várias vezes, o professor sempre dialogava com os mesmos peraltas, dizendo: “O que foi que nós já conversamos? É para fazer assim? Você sabe que isso não se faz! Como é que devemos agir então? Você quer que eu fale para seu pai o que você estava fazendo?”.</p> | VALORATIVA |
| <p>SITUAÇÃO B: A cobrança de regras era feita por P1 apenas quando um dos alunos as infringia: <i>Eu já falei para você que isso não se faz, que é feio, nós já conversamos sobre isso. Você está muito agitado, vá beber água e a hora que voltar quero você quietinho na sua mesa.</i> Aproveitando a situação, ameaça toda a sala: <i>Quem não ficar quieto não vai ao parque hoje.</i></p> | VALORATIVA |
| <p>SITUAÇÃO C: O aluno corre pela sala, o professor o para e diz, erguendo seu tom de voz: <i>Sala de aula é lugar de correr? HEIM? Responda-me? Sala de aula é lugar de correr?</i></p> | VALORATIVA |
| <p>SITUAÇÃO D: O aluno rabisca toda a folha de atividade e diz que já havia terminado, o professor fica muito bravo dizendo: <i>Era assim que era para fazer ED? Foi assim que eu expliquei na lousa? Cadê os pontinhos? Era para pintar só onde tinha pontinhos. Se eu te der outra você vai fazer caprichado ou você vai querer ficar com essa folha mesmo? Hein? Responda o que eu estou lhe perguntando, vai fazer caprichado agora?</i></p> | VALORATIVA |
| <p>SITUAÇÃO E: Quando dois alunos estão brigando dentro da sala o professor grita mandando parar e pergunta: <i>É para bater? Bater não! Você bate na sua mãe? Você bate no seu pai? Não é para bater, peça desculpas a ele, se eu ver de novo, não vai mais brincar.</i></p> | VALORATIVA |

QUADRO D: SALA 02 – SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO X TIPO DE LINGUAGEM

| SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO | TIPO DE LINGUAGEM |
|--|--------------------------|
| <p>SITUAÇÃO A: Ao ver a aluna chorar, a professora pergunta: <i>O que aconteceu?</i> <i>A: gritou no meu ouvido.</i> <i>P: Mas porque você está chorando?</i> <i>A: Porque eu tenho medo de ficar surda, ela gritou muito forte.</i> <i>P: Calma, você não vai ficar surda, vá lavar o rosto, sem chorar agora, heim.</i></p> | VALORATIVA |
| <p>SITUAÇÃO B: Duas meninas vão reclamar com P2 que foram brincar nos brinquedos e os meninos a chutaram: <i>Professora, os meninos não deixam a gente brincar lá, ele me chutou!</i> <i>P2 chama os meninos: Meninos venham aqui um pouquinho... O que está acontecendo lá?</i> <i>Meninos: "A MA chutou o GA primeiro, ai eu chutei ela.</i> <i>P: Mas precisa chutar ela por causa disso? Eu já não falei que eu deixo vocês jogarem bola no parque, mas quando as crianças quiserem ir aos brinquedos que vocês estão usando é para deixar? Porque a hora do parque não é hora de jogar bola.</i> <i>Meninos:"Ah, mas elas não foram ao brinquedo, elas entraram no meio do jogo e começaram a chutar o GA.</i> <i>P: Tudo bem, vai lá e eu vou ficar observando vocês daqui, eu vi você chutando ela, sem brigas, heim.</i> <i>Meninas vão brincar para lá, deixem os meninos.</i></p> | VALORATIVA |
| <p>SITUAÇÃO C: A aluna entra na cama elástica, antes do horário previsto para a classe e a professora pergunta: <i>O que você está fazendo aí?</i> <i>A: Estou pulando.</i> <i>P: Pode descer já, não chegou a hora da nossa classe ainda, é para esperar aqui na sombra, senão vamos para sala.</i></p> | VALORATIVA |

| | |
|--|-------------------|
| <p>SITUAÇÃO D: Ao contar para professora que a amiga estava chorando, a professora pergunta: <i>O que aconteceu?</i></p> <p>A: <i>Ela me empurrou.</i></p> <p>P: <i>O que você deve para ela - se referindo a menina que tinha empurrado - não escutou?</i></p> <p>Aluna 2 <i>Desculpa!</i></p> <p>P: <i>Pronto, agora chega de chorar, né.</i></p> | VALORATIVA |
| <p>SITUAÇÃO E: Ao desrespeitar o combinado, uma aluna entrega a outra: <i>Professora, a B1 está brincando com o velotrol</i></p> <p>P: <i>B1 eu já não falei que esse não é nosso? Você está no maternal? Em que série você está? Guarda lá.</i></p> | VALORATIVA |

Nesse contexto, buscou-se demonstrar que a escola e os educadores devem preocupar-se com a formação de indivíduos capazes de refletir, discutir e solucionar os conflitos sociais e morais por via do diálogo, da exposição de ideias e alternativas viáveis e da elaboração e da reelaboração dos princípios e das normas que regem a sociedade, evidenciar a importância da linguagem descritiva no processo de construção da autonomia moral do educando e fortalecer a corrente daqueles que defendem que o processo educacional, realizado em uma sala de aula, deva criar um ambiente cooperativo e não autoritário, demonstrando, sobretudo, que o cooperativo proporciona o desenvolvimento do julgamento moral e da autonomia dos educandos.

Na ânsia de resolver situações de conflitos, muitas vezes professores impõem regras, agem de forma repressora, coercitiva e não propiciam o desenvolvimento da autonomia moral. Estamos negando, dessa forma, a disciplina com vistas à obediência, por meio do uso de métodos coercitivos, em que impera o respeito unilateral. Estamos também fortalecendo a heteronomia que impõe regras e inibe trocas entre pares, em que o sábio é o professor, aquele que organiza e ordena.

Os conflitos que surgem no dia a dia escolar poderiam ser discutidos com os alunos, proporcionando-lhes o sentimento de coesão grupal, de equidade, por levar em conta soluções apresentadas pela turma, desenvolvendo atitudes de cooperação, de respeito mútuo e de justiça, construindo o sentimento de “nós” no

ambiente entre alunos, professores, funcionários, direção e pais, assim superando o egocentrismo que é muito forte, principalmente, nos primeiros anos da criança.

Durante as observações, não houve interação das crianças no sentido de uma ajudar a outra, no caso de S1, devido à disposição das mesas, elas não trabalhavam em duplas, realizavam todas as atividades sozinhas. P1 não mencionava essa proibição, mas também não os incentivava. Já na S2, as mesas ficavam dispostas individualmente. Enquanto observava, não presenciei nenhuma atividade feita em grupo para levar à atitude de cooperação às crianças.

Os jogos que, segundo Kamii e Devries (1991), constituem uma boa estratégia de ensino para todas as idades, pois é um momento rico de interações interpessoais, eram utilizados por P1 apenas como prêmio ou para os alunos que já haviam terminado as atividades ficarem quietos, enquanto os outros a concluíam. P2 não utilizou jogos durante o período de observação. Os alunos eram cobrados a entender e respeitar o próximo, mas essas atitudes de cooperação não eram incentivadas.

Os professores assim como a escola não davam oportunidades para que os alunos se desenvolvessem moralmente, eles não tinham autonomia para irem ao banheiro ao sentirem vontade, ou beber água ao sentirem sede, para tudo necessitava da permissão do professor. A educação moral não constitui um fator isolado no currículo escolar, devemos refletir sobre o tema considerando-o um exercício legítimo da democracia, o que favorece o processo de construção do raciocínio, da cooperação e da autonomia do indivíduo.

A rotina na S1 era montada sem a participação dos alunos, P1 apenas fazia a leitura e informava o que iria ser feito no dia, os alunos não ajudavam no planejamento das atividades, na S2 a professora, apesar de montar a rotina com as crianças, também não as incluía do planejamento das atividades.

É possível perceber que é a S1 em que ocorre o maior número de conflitos, e P1 sente mais dificuldade para estabelecer limites. A turma é muito mais agitada que a S2. Na primeira sala, percebe-se que não há regras expostas e que essas não são estabelecidas em nenhum momento, porém são cobradas quando um aluno faz algo que P1 julgue errado e que não deveria ser feito, enquanto na S2, a professora

relembra as regras e os combinados a todo o momento. Afirma Vinha (2006, p. 274) “(...) o desenvolvimento de uma autodisciplina pela criança em sala de aula vai depender muito da maneira como foram elaboradas as regras e os limites”. Ainda segundo a autora:

É importante que o professor trabalhe com seus alunos: o que são regras; por que as elaborar com o grupo; a importância dos todos participarem; para que servem; o respeito às mesmas; que não é o professor quem as faz e que seu voto vale o mesmo que o de uma criança; que as regras devem ser cumpridas por todos (mesmo não sendo fácil) principalmente pelo professor (é fundamental o exemplo), que o desrespeito às regras não é algo que está sendo feito contra o professor (a autoridade), mas ao grupo; discutir bem o problema antes de construir a regra; ver se todos estão de acordo antes de escrevê-la... (VINHA, 2006, p. 274).

P2 tem melhor relacionamento com a classe, há um diálogo maior entre a professora e os alunos, apesar de usar a linguagem valorativa para solucionar as situações de conflitos observadas, faz elogios apreciativos a eles, elogia-os quando cumprem as regras e os combinados estabelecidos. P1 se comunica várias vezes com os alunos por meio de gritos, ameaçando-os, essa é a maneira encontrada por ele para tentar impor limites à turma.

Tomando como referência principalmente os estudos de Jean Piaget e Telma Pillegi Vinha, e analisando o tipo de linguagem que o professor de educação infantil utiliza, ao interagir com seus alunos durante a resolução de conflitos, concluímos que, todas as vezes que os educadores observados (P1 e P2) interagem com os educandos, a linguagem utilizada por eles era valorativa, emitia um juízo de valor, sempre opinando ou criticando o fato ocorrido.

É importante que o educador reflita sobre a atitude tomada, se essa foi adequada ou se não haveria outra maneira melhor de ter agido, se a medida adotada é coerente com seus princípios. “A linguagem do educador não é inofensiva, afetando a vida de criança para melhor ou pior” (Vinha, 2006, p. 277), todo relacionamento professor – aluno é significativo, sendo assim, o educador deve valer-se sempre de diálogos adequados, verificando a maneira como as palavras utilizadas interferem diretamente no sentimento da criança.

Segundo Vinha (2006, p. 281), “o uso de uma linguagem adequada é fundamental para que haja uma comunicação efetiva dentro da escola”, é de grande importância que o educador se dirija ao educando utilizando a linguagem descritiva, pois essa demonstra aquilo que se está vendo e traduz os legítimos sentimentos da pessoa que fala, mostrando compreender o receptor sem acusá-lo. Esse tipo de mensagem dá oportunidade à criança de, por si mesma, chegar a uma conclusão do que deve ser feito, diminuindo, assim, o desafio, reduzindo a resistência e favorecendo a colaboração.

É importante ressaltar que, ao utilizar a linguagem descritiva, o educador não estará deixando que a criança faça o que quiser, apenas estará apresentando os fatos como são, procurando interpretar os sentimentos, os desejos e o que está vendo para ela, essa é heterônoma e leva muito a sério aquilo que o adulto diz.

Enfim, podemos concluir que a linguagem mais utilizada pelos educadores para a resolução de conflitos é a linguagem valorativa (exemplos quadros C e D). Esse fato ocorre, pois julgar o outro é mais fácil que se colocar no lugar dele, então muitos professores acabam agindo de forma repressora, castigando, impondo regras, fazendo ameaças e até punindo, porém, como afirma Vinha (2006, p. 282), “ao agir dessa maneira estamos reforçando o comportamento que queremos corrigir”, a criança é capaz de continuar a ação ou fazer novamente para testar o adulto. O educador, ao se utilizar da linguagem valorativa, manifesta-se opinando e criticando a ação, envolvendo-se de forma pessoal, há sempre a proposta de desafio entre as partes.

O educador deve dirigir-se ao educando sempre utilizando uma linguagem descritiva, assim expondo o fato, falando sobre ele e não criticando a pessoa, não havendo envolvimento pessoal. Por meio da linguagem descritiva, segundo Vinha (2006, p. 280), “a pessoa sente-se compreendida”. Essa é a linguagem ideal para a resolução de conflitos dentro e fora da sala de aula, além de estimular o desenvolvimento da autonomia moral do educando.

Considerações Finais

Neste trabalho buscou-se responder à seguinte questão: que tipo de linguagem o professor de educação infantil utilizava, ao interagir com seus alunos durante a resolução de conflitos? A reflexão realizada respondeu a esse questionamento e mostrou que o educador necessita dirigir-se ao educando utilizando a linguagem descritiva e não a valorativa, visto que, na valorativa, há sempre a proposta de desafio entre as partes, o educador manifesta-se opinando e criticando a ação, envolvendo-se de forma pessoal, enquanto na descritiva o expõe o fato, fala sobre ele e não critica o educando, não há envolvimento pessoal.

O objetivo dessa reflexão era identificar, na fala do educador, o tipo de linguagem utilizada na resolução de conflitos e evidenciar a importância da linguagem descritiva no processo de construção da autonomia moral do educando.

Dessa forma, entende-se que o tema abordado é extremamente envolvente, muito interessante, sobretudo atual, pois trata, em especial, da fase inicial de aprendizado do educando. É atual porque esse estudo cria fortes perspectivas de mudanças no comportamento, na conduta e nas ações do educador e do educando, sobretudo porque a conduta de violência que tem perseguido nossos educandos e, de maneira geral, a sociedade, faz-nos refletir se esse processo guarda relação com a metodologia de ensino aplicada nas salas de aula.

A questão da ausência de valores, cooperação e ética tem aparecido muito nos discursos do universo escolar. Nosso modelo escolar, pautado na transmissão de conhecimentos, em práticas que valorizam a uniformização de personalidades e despreza as diferenças entre os alunos, tratando-os como seres produzidos em série a quem temos a oferecer um único e tedioso ensino, tem colaborado para o aumento das dificuldades de relacionamento.

A ausência de um projeto educativo com o envolvimento dos educadores, dos pais e da comunidade conspira para um ambiente em que o comportamento indisciplinado e a prática de atitudes desrespeitosas ocorram com maior frequência. Isso acaba gerando a inversão ou a ausência de valores, considerados

fundamentais à vida em sociedade, que não têm sido transmitidos pelas famílias, deixando à escola mais uma responsabilidade. O dever da escola é formar indivíduos autônomos, críticos e cooperativos, porém a ajuda dos pais, dos educadores e do corpo docente é imprescindível para que esse objetivo seja alcançado.

Diante de tantas constatações, torna-se um dever buscar soluções que nos possibilitem reconstruir nossas relações no interior das escolas e encararmos as dificuldades como ponto de partida para as mudanças. O papel do professor, tradicionalmente calcado na transmissão de conhecimentos, teve de evoluir e, hoje, seu papel é ser o mediador das ações, um organizador da aprendizagem, colaborando para a construção e o desenvolvimento da autonomia do educando.

Não podemos nos tornar reféns de nossas dificuldades para enfrentar os problemas; devemos sim, mobilizar as qualidades de cada um: professores, gestores, alunos, pais e comunidade para enfrentá-lo.

Estabelecer relações interpessoais positivas implica disponibilidade para ouvir os alunos, para se aproximar deles, ser afetuoso, acreditar naquilo que eles têm a dizer, inspirar confiança, mas também ser calmo e compreensivo na abordagem dos problemas, respeitar os alunos, isto é, confiar neles e não os humilhar.

Nesse sentido, defendemos neste estudo a possibilidade do diálogo. É na experiência social que ocorre o diálogo, fundamental para a construção da autonomia. Ao interagir com outras pessoas numa condição de igualdade, a criança vai-se deparando com outros pontos de vista diferentes do seu. Esses poderão causar conflitos que, por sua vez, só serão resolvidos na medida em que superar os aspectos egocêntricos de sua conduta e de seus pensamentos.

Ao alcançar o respeito mútuo, os indivíduos terão a oportunidade de seguir regras, não mais impostas por outros, mas elaboradas nas interações estabelecidas. Dessa forma, as regras passam a ser vistas como flexíveis, podendo ser julgadas ou interpretadas pela consciência dos indivíduos que as seguem.

Atualmente, com as pesquisas e os estudos desenvolvidos nessa área, vem-se difundindo, cada vez mais, a ideia de que a educação moral não deve ser imposta de fora para dentro, e sim, construída pela criança e pelo jovem mediante

suas próprias experiências, não se devendo impor por autoridade aquilo que se pode aprender por si mesmo. No entanto, para que essa educação moral se concretize, faz-se necessário que a criança tenha oportunidades de conviver num ambiente propício, favorável.

De acordo com as ideias de Piaget, a cooperação é fundamental para que o indivíduo venha a construir os princípios de justiça, igualdade, liberdade, solidariedade e outros. Tais princípios transcendem os interesses de grupos sociais particulares e traduzem-se como ideais de uma sociedade democrática.

A sociedade democrática só será alcançada quando as relações entre democracia, cidadania e educação forem pensadas de maneira complexa. É preciso reconhecer os diferentes papéis sociais existentes na escola e buscar aqueles aspectos em que todos os membros da comunidade escolar tenham e sejam reconhecidos com os mesmos direitos.

A partir da elaboração deste trabalho, concluiu-se que a ação e a conduta do educador são importantes para a construção da autonomia moral na criança do pré-escolar e que essas têm o poder de influenciar no desenvolvimento moral e nas tomadas de decisões do educando.

Constatou-se, através da observação, que os docentes, ao interagirem com seus alunos durante a resolução de conflitos, utilizam a linguagem valorativa, expondo-o diante dos demais, retirando-o da situação do conflito sem o fazer refletir sobre o ato cometido, ordenando atenção e dirigindo autoritariamente as tarefas, obrigando o aluno a agir de determinada maneira.

Nesse contexto, pretendemos com este estudo que a escola reflita sobre o fato de ser um espaço privilegiado e importante no desenvolvimento da moralidade, exatamente porque propicia situações reais nas quais os indivíduos têm as oportunidades para construir e desenvolver as noções de justiça, respeito e cooperação, contribuindo para a formação de indivíduos mais competentes, social e moralmente, constituindo personalidades autônomas.

Compreendeu-se, então, que, ao utilizar a linguagem descritiva, o docente não estará deixando o aluno fazer o que quer, mas, sim, apresentando a ele a situação do modo como ocorreu, interpretando seus sentimentos e seus desejos,

colocando o conflito para ser resolvido. Concluimos, com isso, que o uso desse tipo de linguagem oferece à criança a oportunidade de solucionar o conflito sozinha, diminuindo os desafios, reduzindo as resistências, encaminhando-a para a cooperação e o desenvolvimento da autonomia moral.

Acredita-se que esse estudo colaborou com minha formação, de modo a repensar a prática de alguns educadores observada durante esse percurso de graduação que, sem saber o que fazer diante de diversas situações se viam reféns da sala de aula e levá-los a refletir sobre ações rotineiras que podem estar atrapalhando o desenvolvimento da moral e prejudicando a construção da autonomia do educando, sendo assim, mobilizá-los a praticar a linguagem descritiva e estabelecer diálogos em sala de aula para construir um ambiente mais humanitário, onde o respeito a si mesmo e ao próximo prevaleça.

Referências Bibliográficas

ARCHANGELO, Rosemeire M. R. **SANÇÃO EXPIATÓRIA versus SANÇÃO POR RECIPROCIDADE:** estudo exploratório em dez classes de educação infantil. Dissertação de Mestrado. Rio Claro, SP: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, 2010.

ARAUJO, Ulisses F. **Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança.** Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1993.

BENETTI, Aline A.C. F. **Vivências morais na escola:** uma análise piagetiana sobre crianças de 5 a 6 anos em situações de jogos infantis. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2009.

DE VRIES, Retha; ZAN, Betty. **A ética na Educação Infantil:** o ambiente sócio moral na escola. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GODOY, Arlinda Schmidt. **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais. ERA – Revista de Administração de Empresas. São Paulo : v.35, no.3, p.20-29, mai/jun 1995.

KAMII, Constance; DE VRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil:** implicações da teoria piagetiana. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKJANENKO, Maria de Fátima S. P. **Um estudo entre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1995.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. **A solicitação do meio e a construção das estruturas Lógicas elementares na criança.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 1976.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 22 ed^a. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAES, Andressa Caroline. **Autonomia moral na educação infantil: uma reflexão sobre o papel do educador.** Trabalho de Conclusão de Curso. Rio Claro, SP: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, 2008.

OLIVEIRA, Áurea Maria de. **Literatura infantil e desenvolvimento moral: A construção da noção de justiça em crianças pré-escolares.** Tese de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1994.

PAULINO, Luciene Regina. **A construção da solidariedade em ambientes escolares.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

PIAGET. Jean. **O juízo moral na criança;** tradução Elzon Lenardon. 3^a edição. São Paulo: Summus, 1932/1994.

VINHA, Telma Pileggi. **O Educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista.** 3^a reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2003.

ZANDONATO, Zilda L. **Indisciplina escolar e a relação professor- aluno, uma análise sob as perspectivas moral e institucional.** Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2004.