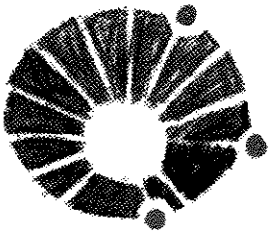
O EDUCADOR E A MORALIDADE INFANTIL NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA.

TELMA PILEGGI VINHA

ORIENTADOR:

PROFA. DRA. ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNICAMP

TELMA PILEGGI VINHA

O EDUCADOR E A MORALIDADE INFANTIL NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

VOLUME I

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por **TELMA PILEGGI VINHA** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Campinas,___de _____de 1997

Assinatura:_____

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

V759e

Vinha, Telma Pileggi
O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista / Telma Pileggi Vinha. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
2 V.
1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Desenvolvimento moral. 3. Construtivismo (Educação). 4. Professores e alunos - Relações. 5. Educação pré - escolar. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

UNICAMP

DISSERTAÇÃO apresentada à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, como exigência parcial para a obtenção do Título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, na Área de Concentração: Psicologia Educacional, sob a orientação da **Profª Drª ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS**.

UNICAMP

O EDUCADOR E A MORALIDADE INFANTIL NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

(DISSERTAÇÃO DE MESTRADO)

COMISSÃO JULGADORA:

_____

_____

_____

...foram tantos apoios, carinhos, cuidados, auxílios... Meu **REI!** por TUDO! O que eu faria se não fosse você?

VINHA e **VERA**, meus pais, meus maiores e eternos mestres... Vocês são incríveis! Tão especiais que me fazem sentir uma pessoa muito privilegiada.

ORLY, minha mais querida professora... Muito mais do que abrir os caminhos, tem me ensinado a percorrê-los... Acreditou e investiu em mim. Semeou, adubou e regou. Não consegui resistir a tantos estímulos!

Quatro pessoas! Quatro "gentes", responsáveis diretos pela minha formação e crescimento pessoal, auxiliando-me a superar as próprias limitações ...

A vocês dedico esse trabalho!

Após a conclusão de um projeto a dubiedade toma conta de nossa *razão/sentimento: orgulho,* pela sensação do dever cumprido; *humildade,* para repassar mentalmente o caminho e postar-nos em posição de gratidão, frente a pessoas e instituições que contribuíram para a sua realização. Porém, agradecer é algo complicado... Foram tantas as contribuições e apoios que, certamente, mesmo se agradecesse individualmente a todos, seria insuficiente. Seria pouco!

Neste *caminhar/correndo* tive o privilégio de conhecer e contar com pessoas muito, mas muito especiais. Pessoas incríveis! Disponíveis, doadoras, solidárias, prestas e incentivadoras. Algumas, com participação mais direta, outras mais à distância, mas cada uma contribuindo de alguma forma e a sua maneira, grafando em meus sentimentos um ou vários momentos especiais. Hei-las:

as que integram o meu "**laboratório particular**", intenso e dinâmico onde as diferentes interações são vividas em profundidade: meus super-hiper-queridos irmãos: **Taís**[1], **Pedro**, **Paula** e **Márcia**. Devo muito a esses companheiros de jornada, que me fizeram compreender, a partir da experimentação ativa, a força das relações de solidariedade x a autoridade (dos adultos);

o professor **Múcio**, pelas precisas contribuições e sugestões, pelo carinho e atenção especiais... Ah, e também pela **ENORME** paciência!

os queridos **Beth** e **Jaime**, por me brindarem com suas amizades sempre ternas, e entenderem a amplitude do campo de luta. E por darem a vida ao meu **Rei**;

as professoras,

Amélia Domingues de Castro, pelo simples fato de ser quem é, tão especial, tão singular! Por ter conseguido aliar a competência e a dedicação profissional, com a sensibilidade, a simplicidade e a ternura pessoal, tornando-a um ser humano raro, um exemplo que nos ilumina a todos;

Maria Thereza Coelho de Souza, pelo auxílio e pelas valiosas orientações no exame de qualificação;

Zélia Ramozzi-Chiarottino e **Rosely Palermo Brenelli** pela participação de maneira efetiva em minha evolução profissional, sempre atenciosas, contribuindo concretamente na minha busca pela compreensão da fascinante teoria piagetiana;

Silvia Parrat-Dayan, pelos ensinamentos associados a incentivos, apoio e disponibilidade pessoal. E também pelo ENTUSIASMO que contagia a todos!

Regina C. Santis Feltran pela sugestões, encorajamento, indicações de leituras e esclarecimentos que foram muito úteis;

as minhas superqueridas amigas,

Eliane e **Roberta** (ou vice-versa - *coloquei em ordem alfabética*) pela atenção, solicitude, entusiasmo, brincadeiras, retaguarda eficientíssima, pelo enorme carinho, presteza, auxílio, etc. etc. etc. etc. etc.;

Carmem *(Messalina)* e **Lia**, por confiarem em mim (apesar dos meus protestos); pelas "*tramóias*" organizadas, em que ambas demonstravam precisar de mim (e eu, iludia-me agradavelmente, fingindo não perceber que eram elas quem de fato estavam me ajudando); pelo amparo, carinho, auxílio e apoio em todos os sentidos. Vocês têm sido decisivas na transformação de um "peso-morto" em "contra-peso", e talvez um dia, quem sabe, em "peso-pena";

Cláudia *(Cebolinha)* pelas aprendizagens e transformações provocadas em mim, durante as nossas "andanças", pelo simples fato de estar por perto; pelas nossas estimulantes discussões, reflexões, projetos, e pelo incentivo sem igual. Pelas "histórias" vividas e pelas que ainda vamos viver ("se Deus quiser!")... Ah sim, o ano está acabando... Será que nada vai acontecer?

Fátima pelo carinho, diálogos, pequenas atenções, disponibilidade em ajudar e apoio nos momentos precisos. E em ESPECIAL, pela idéia inicial de trabalhar com um projeto de aperfeiçoamento dos professores, mais direcionado à área da moralidade;

Beth, que tem me ensinado a nunca perder o bom humor e a encarar, sob a ótica de aprendizagem e crescimento, as maiores dificuldades;

Vilma pelo carinho, apoio, conselhos e cuidados;

minhas queridas **"professoras-cobaias"** da cidade de Leme: **Cássia**, **Fabíola**, **Marcia** e **Maria Amélia** - participantes voluntárias desse projeto - por receberem-me com muito carinho ao longo de todo um ano, construindo paulatinamente uma forte relação de amizade; por se esforçarem ao máximo para que tudo desse certo; essa participação que refletiu uma enorme boa vontade, foi fundamental para o êxito de NOSSO trabalho;

Ana, pela atenção e competência com que me recebeu em Leme; pela organização e auxílio no preparo dos conteúdos; pelas discussões e sugestões apresentadas. A sua participação e apoio, assim como o auxílio da equipe pedagógica (**Bel**, **Carmem** e **Evelina**) foram decisivos para a realização dessa pesquisa em Leme;

educadoras e **colegas** que participaram dos cursos desenvolvidos em **Leme**;

"minhas meninas" de **Itapira** e **São Simão**, que tanto têm me ensinado; pelas demonstrações de carinho e apreço e por terem se tornado tão especiais para mim;

Cidinha, minha mais recente amiga, pela revisão ortográfica, gramatical e de estilo; pelos valiosos comentários e sugestões; pelo incentivo e entusiasmo; e também ... pelas suas deliciosas tortas;

Alice, presença sempre amiga, que cuidou e cuida de mim e de minhas coisas com tanta dedicação e carinho;

Tereza, pelos cuidados especiais e pelo amor que me dedica há quase trinta anos;

minhas **alunas-educadoras-amigas** que participaram comigo dos cursos, mini-cursos e palestras em inúmeras cidades; especialmente, as de **Americana** e as dos **Cursos de Extensão Universitária** realizados pela Faculdade de Educação da Unicamp;

meninas da pós-graduação: **Ana**, **Carmo**, **Maria** e **Nadir**, pelo atendimento gentil que sempre proporcionam a todos. E também por esforçarem-se para auxiliar nas soluções dos problemas e orientar com muita boa vontade os *desesperados* pós-graduandos que as procuram;

e também,

os amigos **Doralice** e **Cláudio**, pelas reflexões, trocas, sugestões, todas elas "temperadas com muito carinho";

os amigos **Waldemar** e **Fabiano** pela boa vontade, disponibilidade e "apoio logístico", principalmente nas situações emergenciais;

Cidinha, diretora, e os **funcionários** das duas escolas municipais onde essa pesquisa foi realizada, sempre acolhedores e disponíveis;

os **colegas** do curso de mestrado pelas trocas, auxílio mútuo e apoio;

os companheiros de amizade sincera que estiveram ao meu lado nesse percurso: **Suzi, Lisa, Adrianinha, Bia, Tute, Miriam, Maria Anita, Iracema, Selene, Maria Lilia, Rosana, Heloísa, Regina, Jussara, Eliete, Neiva, Teóphilo, Wilson, Ricardo,** e demais **amigos** de **Itatiba** e de **Mogi-Guaçu**, pela inestimável ajuda e apoio, dispensados durante a realização dessa pesquisa; pelas constantes atitudes solidárias, de incentivo, de encorajamento, sugestões, textos e auxílio na superação dos diversos obstáculos; Ah, e pela torcida também!

aqueles **educadores** tão significativos para mim, que de uma maneira ou de outra, compartilharam comigo as suas experiências, dúvidas, angústias, preocupações e conflitos; que me brindaram com suas histórias deliciosas, tristes ou felizes, mas sempre bem-vindas; que ajudaram a organizar as minhas reflexões. Um pouquinho daquilo que cada um de vocês deixou em mim está relatado nesse trabalho;

(Pudera eu espelhar-me nos exemplos de todas elas!)

e ainda, **todos** aqueles que, mesmo anonimamente, tiveram uma significação especial... que sempre zelaram ou zelam por mim ... que direta ou indiretamente contribuíram, de alguma forma para com este trabalho;

e finalmente, **as instituições:**

Faculdade de Educação da Unicamp, que proporcionou minha formação, tanto de graduação quanto da pós-graduação;

CNPQ, pela concessão da bolsa de estudos.

Meus Sinceros e Imensos Agradecimentos!

---

[1] *E a capa? Ah, a capa é obra da Taís. Aquela, do "meu laboratório particular". Linda, não é?*

Intervenção conseqüente quer dizer ação responsável, consciente do que é capaz de produzir, e não ação cega, firmada apenas no senso-comum e na intuição. A intuição e o senso-comum não devem ser desprezados, bem entendido, mas tampouco devem ser utilizados na ação educativa de forma exclusiva ou em detrimento daquilo que o estudo sistemático sobre o comportamento infantil pode proporcionar.

Tânia Ramos Fortuna

RESUMO

Esse trabalho apresenta um programa de formação, com duração de um ano, que teve como objetivo aperfeiçoar o professor, com vistas à modificação de sua prática docente, de modo a favorecer o desenvolvimento moral de seus alunos. Fundamentado na teoria construtivista piagetiana, o referido programa de formação, concretizou-se por meio de um curso dividido em quatro módulos, totalizando 60 (sessenta) horas de estudos sobre como ocorre o desenvolvimento da moralidade infantil, a relação professor-aluno e os procedimentos da educação moral; supervisão direta do trabalho do professor; reuniões pedagógicas; e observação da interação professor-aluno e entre pares no cotidiano da escola. Essa dissertação relata o conteúdo relacionado à moralidade, ministrado ao longo do curso, e exemplos observados nas classes ou relatados pelos educadores. Os resultados indicam que os professores que fizeram parte do grupo experimental apresentaram mudanças fundamentais na maneira de relacionar-se com seus alunos e que estes também progrediram no que diz respeito à construção da autonomia moral.

RÉSUMÉ

Ce travail présente un programme de formation, d'un an de durée, dont l'objet a été de perfectionner le professeur, en vue de la modification de sa pratique d'enseignant, ayant comme but favoriser le développement moral de ses élèves. Fondé sur la théorie constructiviste de Piaget, ce programme de formation s'est concrétisé à travers un cours divisé en quatre modules, totalisant 60 (soixante) heures d'études sur le developpement de la moralité enfantine, le rapport professeur-élève et les procedures de l'éducation morale, la supervision directe du travail du professeur, réunions pédagogiques et l'observation de l'interaction professeur-élève et entre les pairs dans le quotidien scolaire. Cette dissertation rapporte tout le contenu relationné à la moralité donné le long du cours et des exemples observés dans les classes ou rapportés par les éducateurs. Les résultats indiquent que les professeurs qui ont fait partie du groupe expérimental, ont présenté des changements fondamentaux dans leur manière de se relationner avec leurs élèves et que ceux-ci ont aussi fait des progrès dans ce qui concerne la conquête de la moralité.

ABSTRACT

This work presents a specialization program, which lasts one year, whose objective is to perfect school teacher's methods in such a way as to facilitate the moral development of one's students. Based on the Piaget construtivist theory, this specialization program is a four parts course, totaling 60 (sixty) credit hours, covering infantile moral development, the teacher-student relationship and the process of moral education, direct observation of a teacher's work, pedagogical meetings, observations concerning teacher-student interaction as well as their relations in everyday school life. This dissertation project highlights the questions of morality covered throughout the course as well as examples observed in class or presented by other educators. Results indicate that teachers which participated in the experimental group showed fundamental changes in the treatment of their pupils and that the students also progressed towards the development of morality autonomy.

ÍNDICE

VOLUME I

I - CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

1 - Introdução 1

2 - Caracterização dos Grupos de Professores Estudados e a Metodologia 11

3 - A Intervenção: Considerações Iniciais sobre o Curso de Aperfeiçoamento e a Supervisão Pedagógica 24

3.1 - O Curso: "O Educador e o Desenvolvimento da Moralidade Infantil" 24

3.2 - A Supervisão Pedagógica 31

II - QUADRO TEÓRICO

1 - O Desenvolvimento da Moralidade Segundo Jean Piaget 36

1.1. Estágios do Juízo Moral 129

1.2 - O Ambiente Sociomoral da Sala de Aula e o Desenvolvimento da Moralidade Infantil 156

2 - Considerações sobre a (In)Disciplina na Escola 177

III - OS PROCEDIMENTOS DA EDUCAÇÃO MORAL

1 - O Ambiente Cooperativo e a Postura do Professor 228

1.1 - O Respeito Mútuo 235

1.2 - A Orientação Construtivista 236

1.3 - Interação Professor-Aluno e a Construção da Autonomia 249
1.3.1 - A Tomada de Decisões 249
1.3.2 - O Assumir Pequenas Responsabilidades e a Resolução de Problemas 254
1.3.3 - As Respostas Prontas 262
2 - Os Trabalhos Diários 265
2.1 - O Planejamento do Dia e a Roda Inicial 265
2.2 - A Interação Social e as Atividades Diversificadas 270
2.2.1 - Reflexões sobre o Aspecto Afetivo 270
2.2.2 - O Planejamento das Atividades pelo Professor 284
2.2.3 - As Atividades Diversificadas 291
2.2.4 - Os Materiais Coletivos 308
2.2.5 - A Limpeza da Classe e a Organização dos Materiais 310
2.3 - A Avaliação do Dia e a Auto-Avaliação 312
2.4 - A Dinâmica da Classe 327
3 - As Regras e a Autoridade do Educador 341
4 - A Linguagem do Educador 383
4.1 - A Raiva 467
4.2 - Os Desejos e as Solicitações das Crianças 473
4.3 - A Evolução nas Perguntas da Criança 483
4.4 - Considerações Finais sobre a Linguagem do Educador 499
5 - As Sanções 501
5.1 - As Recompensas e as Punições 510
5.2 - Os "Castigos Disfarçados" e as "Estratégias" que as Crianças Utilizam para não Assumir as Conseqüências de seus Atos 516
5.3 - O Que Fazer Quando for Necessário Tomar uma Atitude? 522
5.4 - As Ameaças e as Escolhas 587
5.5 - Outras Sugestões para Trabalhar a Agressividade da Criança 597
5.5.1 - O "Contrato de Intenções" 605
5.5.2 - Os Desvios Simbólicos 612
5.6 - O "Aluno-Problema" 630
5.6.1 - Relato 1 630
5.6.2 - Relato 2 639
Apêndice: "A Agressividade Movida a Raiva" 647

ÍNDICE

VOLUME II

6 - Outras Sugestões para Favorecer a Interação Social e Promover o Desenvolvimento da Moralidade 673

6.1 - As Atividades Coletivas em Pequenos Grupos 673

6.2 - O Trabalho com os Dilemas Morais e as Histórias Infantis 698

7 - Considerações sobre os Elogios 757

7.1 - E Quando o "Feedback" for Necessário? 787

8 - Reflexões sobre a Construção da "Fronteira Moral da Intimidade" 795

8.1 - A Confissão do Delito 798

8.2 - A Humilhação na Educação Moral 804

8.3 - A Construção de Normas que Regulam o Falar-de-Si e o Desenvolvimento Moral 807

8.4 - Orientações sobre a Mentira na Criança 820

8.5 - Considerações sobre a "Fofoca" e a Delação na Escola 843

IV - REFLEXÕES SOBRE A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

1 - Os Princípios que Nortearam esse Trabalho nas Classes do Grupo Experimental 857

2 - A Supervisão Pedagógica 861

V - ANÁLISE DOS RESULTADOS (PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE)

1 - Teste Situacional (Pré e Pós)..... 905

1.1 - Caracterização dos Grupos de Professores Estudados..... 911

1.2 - Análise dos Resultados..... 915

1.3 - Conclusões..... 923

2 - Análise dos Resultados das Baterias de Sondagem Nº 1 (Pré-Teste) e Nº 2 (Pós-Teste)..... 925

VI - ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO CURSO

1 - Avaliações do Curso..... 947

VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 - Considerações Finais..... 963

VIII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA

1 - Referências Bibliográficas..... 987

2 - Bibliografia..... 998

IX - ANEXOS

1 - PROEPRE: Programa de Educação Infantil e de 1º Grau..... 1009

2 - Quadro De Informações sobre os Sujeitos..... 1015

3 - Ficha de Observação Inicial das Classes que Trabalhavam com o PROEPRE - Supervisão Pedagógica..... 1017

4 - Questionário de Avaliação da Supervisão Pedagógica..... 1051

5 - Teste Situacional..... 1063

6 - Baterias de Sondagem Nº 1 e Nº 2..... 1079

7 - Questionário Final de Avaliação do Curso..... 1091

I

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

1 - INTRODUÇÃO

Ao trabalharmos com supervisão pedagógica em salas de educação infantil, em contato com os professores e suas vivências diárias com as crianças, constatamos que é na área do desenvolvimento moral que eles encontram algumas de suas maiores dificuldades. Em seu trabalho diário com as crianças esse profissional depara-se constantemente com pequenos conflitos, desavenças e crises repentinas. Essas ocorrências cotidianas em qualquer escola, exigem uma resposta por parte do educador, e, com certeza, a maneira como ele lida com a situação (mesmo não fazendo nada), sua postura, o tipo de relação que estabelece com a classe, vai interferir na construção do julgamento moral da criança. Diante desses conflitos ou de um "mau comportamento" da criança, constata-se que os educadores sentem-se inseguros, não sabendo quais são as condutas mais adequadas para lidar com o problema, pois, se de um lado, não querem reproduzir um modelo autoritário em que, provavelmente, foram educados, de outro, não sabem o que fazer para conseguir que a desordem ou a indisciplina não dominem a classe. Não raro sentem-se culpados por que consideram que, às vezes, acabam tomando

algumas atitudes[1] mais autoritárias, ou porque "perdem a cabeça" e agem instintivamente, para em seguida, arrependerem-se, angustiados e receosos de terem traumatizado as crianças; outras vezes, sentem-se impotentes diante da "desobediência" de um aluno, afirmando que já "tentaram de tudo, e parece que nada dá certo". Percebe-se assim, que, freqüentemente, devido ao despreparo daqueles que são responsáveis pela sua educação (pais e professores), as crianças tornam-se "tiranas" por falta de limites, ou ao contrário, "passivas" devido ao excesso de autoritarismo por parte dos adultos.

Essa angústia ficava latente nas questões mais comuns apresentadas pelos professores (durante a supervisão, nos cursos que ministrávamos, nos grupos de estudo, etc.) que eram do tipo: "O que fazer com aquela criança que fala palavrão?"; "Eu tenho um aluno que bate em todo mundo. Não sei mais o que fazer!"; "Em casa, a criança não tem limites e age da mesma maneira na classe, o que eu faço?"; etc. Queriam uma resposta pronta e completamente elaborada, uma receita sobre como resolveriam esses "problemas de comportamento" de uma vez por todas (como se isso fosse possível). As dificuldades principais eram relacionadas à elaboração e cumprimento de regras, à disciplina, às constantes solicitações por parte da criança, como lidar com os pequenos incidentes naturais do dia-a-dia, como: brigas, desavenças, agressões, palavrões, mentiras, entre outros. É comum observar que esses professores sentem-se despreparados sobre quais

[1] O vocábulo "atitude" está sendo empregado no sentido proposto pelo "Dicionário Aurélio", ou seja: modo de proceder ou agir; comportamento, procedimento; propósito, ou maneira de se manifestar esse propósito; reação ou maneira de ser, em relação a determinada(s) pessoa(s), objeto(s), situações, etc. (Ferreira, A.B.H. Dicionário Aurélio Eletrônico. Nova Fronteira, 1994)

procedimentos seriam mais adequados para utilizar em situações de conflito, como trabalhar com um aluno agressivo e como fazer para que as crianças sejam mais independentes, mais autônomas e não simplesmente mais obedientes. Estamos de acordo com essa idéia, pois, tomar uma atitude que fizesse apenas com que a criança obedecesse ao professor não nos interessa. A obediência às regras poderia ser conseguida facilmente com a coação: chantagens, ameaças, punições, recompensas, etc. Porém, tais ações, comumente realizadas pelo adulto, somente reforçam a heteronomia dos pequenos. Ao serem questionados sobre quais objetivos queriam atingir, ou melhor, que seres humanos pretendiam formar, os educadores apresentavam belos e nobres objetivos; todavia, ao refletirem sobre as "estratégias" que utilizavam no trabalho pedagógico para alcançá-los, esses profissionais constatavam que, no dia-a-dia, valiam-se de procedimentos que caminhavam em direção contrária a esses objetivos, pois, estimulavam a obediência, o individualismo, a competição e a submissão.

O desenvolvimento da autonomia moral é uma meta importante para a educação, e a escola infantil constitui local ideal para o desenvolvimento das diversas relações de colaboração e cooperação. Para Piaget, a educação moral supõe que a criança possa fazer experiências morais e a escola constitui um meio propício para tais experiências. Diz Piaget (1967) que, se para aprender matemática, química ou gramática é necessário realizar experimentos e analisar textos, para aprender a viver em grupo é necessário ter experiências de vida em comum. De acordo com esse ponto de vista, a igualdade, por exemplo, não se aprende com lições ou teorias sobre o assunto mas experienciando relações de igualdade.

Dados de inúmeras pesquisas têm comprovado as conclusões de Piaget a respeito do desenvolvimento moral, indicando que o que parece interferir nesse desenvolvimento é o tipo das interações estabelecidas nos ambientes em que a criança vive. Dessa forma, para que a criança construa sua própria autonomia moral, que é a capacidade de governar-se a si própria, é necessário que ela esteja inserida em um ambiente de respeito mútuo, em que o autoritarismo[2] do adulto seja minimizado, e os indivíduos que relacionam considerem-se como iguais e respeitem-se reciprocamente. É preciso que a criança tenha a oportunidade de participar da elaboração das regras, que possa discutir, estabelecer relações, tomar decisões e assumir pequenas responsabilidades. Autonomia não é o mesmo que individualismo, ou liberdade para fazer o que se quer; significa coordenar os diferentes fatores relevantes, para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos. O sujeito racionalmente decide qual o melhor procedimento, o que é certo ou errado, mas leva em consideração, ao tomar decisões, os direitos, o ponto de vista do outro. Para Piaget a pessoa autônoma considera por decisão própria, o outro além de si. Dessa forma, ele não contempla "autonomia" como uma simples independência em fazer coisas sem o auxílio de alguém. "Ao contrário, o indivíduo que é autônomo moralmente segue regras morais próprias, regras que emergem dos sentimentos internos da necessidade em como tratar os outros" (Devries & Zan, 1995, p.9).

[2] A autoridade sempre está presente no processo educativo, já que o professor nunca será visto como sendo "um igual" pela criança, e, de fato, não o é e nem poderá sê-lo. A relação professor-aluno ou adulto-criança constitui-se em uma relação assimétrica, devido as próprias características do desenvolvimento infantil. Utilizamos a expressão minimizar o autoritarismo, por considerar que é impossível se extinguir completamente a autoridade. No capítulo III - 3. serão feitas algumas reflexões sobre o seu uso pelo educador, estabelecendo uma nítida diferença entre autoridade e autoritarismo.

Constance Kamii (1991, p.108), afirma que "não se pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista. **Quando uma pessoa leva em consideração os pontos de vista das outras, não está mais livre para mentir, quebrar promessas e ser leviano**" (grifo nosso). De acordo com esta perspectiva, espera-se que as crianças tornem-se, aos poucos, aptas para tomar decisões por si mesmas. A fonte das regras não está mais nos outros ou em uma autoridade, mas no próprio indivíduo. Para Piaget (1948/1973), a autonomia do indivíduo não se desenvolverá em uma atmosfera de autoridade e opressões intelectuais e morais, pelo contrário, é fundamental para a própria formação, a liberdade de pesquisa e experiência de vida.

As escolas, querendo ou não, com certeza, influenciam de maneira significativa na formação moral das crianças, "**nem todas o fazem, no entanto, na direção da autonomia"** (Menin, 1996, p.61 - grifo nosso). É impossível evitar mensagens que dizem respeito a moralidade, já que as relações intra-escolares embasam-se em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é bom ou mau, certo ou errado. O grande desafio é como se relacionar com as crianças e proporcionar atividades adequadas para que elas mesmas construam suas próprias convicções morais em (com) relação aos outros (Devries & Zan, 1995). Nem todos os professores vêem a educação moral do mesmo modo. A maneira que o adulto deve "ensinar" esses valores geram inúmeras controvérsias entre os educadores. Stengel (1982/1994) afirma que para muitas pessoas, a aprendizagem de condutas simples, como compartilhar ou agradecer, são suficientes. Outros educadores concentram-se no desenvolvimento da auto-estima. E outros ainda, acreditam que ao dar total liberdade para a criança estarão favorecendo seu ajustamento social, pois ela

chegará por si mesma, a elaborar sua própria organização. Essa autora acrescenta que os professores decidem sobre como disciplinar e ensinar os valores morais às crianças pequenas, ou mesmo ensiná-las a "lidar com o mundo" sem sequer compreender como essa criança desenvolve moralmente. Muitos educadores julgam o comportamento da criança pela óptica do adulto, como se as ações infantis significassem a mesma coisa que as de um adulto. Outros não compreendem porque as crianças têm determinadas atitudes. É preciso assim, conhecer como essa criança se desenvolve moralmente, isto é, o processo pelo qual seus valores vão sendo construídos, e analisar a sua própria compreensão acerca do que seja autonomia.

> *O modo de agir do professor reflete, dentro de uma situação de sala de aula, a sua concepção de autonomia, a qual pode ser compreendida como uma simples delegação momentânea e limitada de ações, ou como um processo de construção das estruturas mentais de raciocínio, responsáveis pela estruturação, cada vez mais complexa e elaborada, do pensamento moral e intelectual* (Oliveira, 1994, p.123).

A escola construtivista tem como um dos objetivos propiciar às crianças um ambiente escolar estimulador e cooperativo, embasado no respeito mútuo, que favoreça as trocas sociais, e com a presença de procedimentos pedagógicos específicos que auxiliem o desenvolvimento da moralidade infantil. Resultados encontrados por diversas pesquisas (algumas serão apresentadas no quadro teórico desse trabalho) confirmam a importância do ambiente cooperativo na escola como agente favorecedor do desenvolvimento de uma moralidade autônoma na criança. Um exemplo dessas pesquisas, são os estudos de Bagat (1984; 1980), que comprovam que os modelos educativos podem favorecer ou inibir na criança a passagem da heteronomia para a

autonomia moral. Assim, novamente reafirmamos que, o professor sempre está trabalhando com a moralidade, mesmo quando julga que não o faz, já que esse aspecto é intrínseco às relações entre as pessoas. Mas para alcançar tais objetivos, faz-se necessário investir na formação desse profissional, aperfeiçoando-o para que, a partir de estudos aprofundados e sistemáticos, seja melhor preparado para construir em sua classe esse ambiente sociomoral cooperativo, propício para a construção da autonomia moral.

De La Taille (1996a), reafirma a necessidade dos educadores receberem uma formação de alto nível. Questiona esse autor: "De fato, como homens heterônomos podem educar crianças que deverão se tornar autônomas? Como educadores encravados em seu cotidiano podem levar as crianças a vislumbrar um mundo diferente? Formar homens iguais àqueles que já existem é mais fácil que formar homens diferentes, de certa forma 'superiores'". (p.156). As possíveis alternativas para solucionar essas questões são buscadas nas idéias de Kant e Piaget, e convergem numa mesma direção: a "formação plena e complexa" daqueles que são os responsáveis pela educação. Kant afirma a necessidade de "transformar a pedagogia num estudo, do contrário não há nada do que esperar". Convalidando essa necessidade, Piaget (1948), no livro "Para onde vai a educação?" afirma que:

> *A preparação dos professores constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado (...) A única solução racional: uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis (pois,* ***quanto mais jovens são os alunos, maiores dificuldades assume o ensino, se levado a sério****) a semelhança da formação dos médicos, etc.* (*Apud* De La Taille 1996a, p.156-157).

A escola tem produzido sucessivos fracassos, exigindo urgentemente professores muito bem formados. Trabalhando diretamente com os educadores, percebemos como a formação desses profissionais é precária. Principalmente com relação à educação infantil, cujo papel fundamental não é reconhecido nem entre os próprios professores que trabalham com essas crianças. Infelizmente, as decisões sobre o trabalho pedagógico é embasada, em geral, no senso comum e não num estudo científico sério e consistente; por isso, a educação permanece no atual estágio de subdesenvolvimento. Como foi visto, os objetivos dos professores com relação ao desenvolvimento de um ser humano crítico, autônomo, cooperativo, conhecedor de seus direitos e deveres, etc. são admiráveis, mas a prática pedagógica deixa muito a desejar com relação ao alcance dessas metas.

Assim, ao deparar-nos com as inúmeras dificuldades que esses profissionais em educação apresentam, que tornam-se ainda mais evidentes quando eles dividem suas dúvidas e conflitos durante os cursos e reuniões pedagógicas, e querendo sinceramente e de maneira efetiva auxiliá-los nessa busca; e também (por que não o admitir?) diante de nossas muitas questões não resolvidas, reflexões, buscas pessoais; encontros e desencontros; sentimos a necessidade de aprofundarmos nossos estudos nessa área e tentarmos extrair da teoria construtivista os princípios para embasar e orientar a prática pedagógica do educador.

A partir desses estudos, elaboramos um projeto que visava um maior aperfeiçoamento e orientação aos educadores, objetivando auxiliá-los na construção de um ambiente cooperativo em suas classes, de forma a favorecer

o desenvolvimento da autonomia moral de seus alunos. Queríamos também, dar nossa contribuição, para, de certa forma, tentar ajudar o professor a lidar de maneira construtiva com os inúmeros problemas e conflitos cotidianos, que sempre estão presentes numa relação educativa. Para isso, procuramos aprofundar o estudo da teoria piagetiana sobre a construção do conhecimento e o desenvolvimento da criança, levantar hipóteses, elaborar procedimentos fundamentados nessas descobertas, adaptar outros e verificar a validade dos mesmos.

Ponderou-se a relevância de tais estudos com o professor, por considerar que a pedagogia não pode ser alicerçada apenas no bom senso. Concordamos plenamente com Stengel (1982/1994, p.1), quando essa autora ressalta que "as decisões sobre como disciplinar e ensinar as crianças pequenas a lidar com o mundo deveriam ser baseadas na compreensão do desenvolvimento moral". Não se pode ignorar a importância da educação moral. Ela não deve ser limitada à matérias curriculares ou momentos específicos da rotina escolar, nem desvinculada das experiências diárias vivenciadas pelas crianças. Por ser importante a toda formação humana, é imprescindível e necessário ser dado a "devida atenção" a ela. Isso não significa priorizar esse aspecto; visamos uma educação global e harmoniosa, contudo, há urgência em ocupar-se ***também*** da moralidade, que tem sido trabalhada de maneira distorcida ou, então, não é devidamente valorizada. Por esses motivos, e com a certeza de que o ambiente educacional exerce um papel importante no desenvolvimento infantil, é que consideramos necessário um estudo mais aprofundado nessa área para auxiliar o professor a favorecer o desenvolvimento de uma moralidade autônoma na criança.

Com tais intuitos, foi realizada uma pesquisa experimental com professores pré-escolares. O nosso projeto consistiu em um curso de aperfeiçoamento ministrado aos professores, dividido em quatro módulos, totalizando sessenta horas; intervenção em sala de aula a partir de observação, discussão e orientação pedagógica; e reuniões com os professores do grupo experimental, quando necessário. Essas atividades foram realizadas durante todo o ano de 1994 (a intervenção será explicada mais adiante).

2 - CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE PROFESSORES ESTUDADOS E A METODOLOGIA

Ao refletirmos sobre como seria feita a intervenção, o tempo que dispúnhamos para realizar o projeto, o controle das variáveis, e a escolha dos sujeitos que participariam dessa pesquisa, consideramos que o grupo que mais atenderia a todas as nossas necessidades seriam os professores que já trabalhavam com o Proepre (Programa de Educação Infantil e de Primeiro Grau). O motivo dessa escolha foi, principalmente, decorrente da necessidade de nos aprofundar na área socioafetiva, de restringir nossos estudos. Como os aspectos do desenvolvimento são indissociáveis, havendo, portanto, um profundo inter-relacionamento entre eles, e, por conseguinte, precisam ser trabalhados simultaneamente pelo educador, precisávamos encontrar professores que já houvessem estudado pelo menos, os aspectos cognitivo e afetivo, o desenvolvimento infantil, e os princípios básicos da construção do conhecimento; pois, só assim, seria possível concentrarmo-nos mais especificamente nessa área e obtermos algum resultado efetivo, visto que, os outros conhecimentos que consideramos imprescindíveis ser de domínio do

profissional que pretende construir uma ambiente estimulador na sua classe, já tinham sido, de certa forma, estudados por ele.

O curso de capacitação e formação de professores visando transformá-los em usuários desse programa (Proepre), tem duração de duzentas e quarenta horas, distribuídas em módulos no decorrer de um ano. O trabalho realizado pelo Proepre encontra-se no anexo 1. Um dos aspectos estudado é o desenvolvimento da moralidade infantil. Com relação ao aspecto social, é visto como o professor pode criar em sua sala um ambiente adequado para a conquista da autonomia moral, a importância da postura do professor, de suas atitudes, de como construir uma relação de respeito mútuo, entre outras coisas. Para alguns, os temas estudados nesses cursos, as horas de estudo em grupo e o auxílio da supervisão foram suficientes para realizarem um bom trabalho. Mas, outros, não raro, sentem dificuldades com relação a esse conteúdo. Observando o comportamento de professores envolvidos na implantação do Proepre, percebe-se que alguns desses profissionais, ainda não conseguiram compreender plenamente como se pode favorecer a conquista da autonomia pela criança. As dificuldades encontradas por eles são semelhantes àquelas apresentadas anteriormente pelos professores que não participaram desse programa ("disciplina", desobediência às regras, brigas entre as crianças, etc.), porém em menor grau (devido a maneira singular de estruturarem o trabalho diário e do investimento na formação do educador).

Para ilustrar essas observações, cremos ser oportuno citar duas das várias situações vivenciadas que demonstram claramente a dificuldade de alguns professores acerca do desenvolvimento da moralidade infantil e da

importância da postura do educador nesse processo, embora isso já tivesse sido trabalhado com eles anteriormente:

⇒ Os professores haviam estudado as conseqüências do uso de elogios valorativos (elogios que se referem a traços de personalidade) e a importância de substitui-los por elogios apreciativos ou descritivos, que não emitem julgamento de valor referentes a características pessoais e sim descrevem aquilo de positivo que observam no comportamento da criança, possibilitando conclusões positivas pela criança que recebe o elogio (ver cap. elogios). Sendo assim, uma das professoras concluiu que não se poderia mais "elogiar", então, ao invés de valer-se de elogios descritivos, ela continuou usando os valorativos, porém de uma maneira indireta, disfarçada. Visando um melhor esclarecimento, exemplificaremos uma de suas atitudes: Na sala de aula, as atividades realizadas em papel sulfite eram guardadas em sacos plásticos transparentes, que ficavam pendurados em um varal fixado na parede, na altura dos alunos, de maneira que a própria criança guardava seu trabalho após conclui-lo, sem o auxílio da professora. Porém, quando um aluno fazia uma atividade (pintura, desenho, colagem, etc.) que, do ponto de vista da professora, era considerado esteticamente bonito, ela pedia à criança para colocá-lo dentro do saco plástico, mas na frente dos outros trabalhos, de forma que a atividade ficasse em evidência. Assim, indiretamente, ela emitia um julgamento de valor, e as crianças sabiam que quando era para

colocar o desenho na frente era porque ele estava mais "bonito" ou "bem-feito" para a professora.

⇒ Ao realizar uma das visitas de supervisão pedagógica a outra professora, pudemos constatar que quatro crianças estavam de castigo (sanção expiatória), presas na sala de aula, sem recreio, por terem mentido. Isso ocorreu uma semana depois de ter-se estudado sobre como compreender e quais as melhores atitudes que o educador pode tomar quando se depara com a "mentira" da criança, como evitar o uso de castigos, suas conseqüências a longo prazo, e, se for realmente necessário, poderia valer-se de sanções por reciprocidade, caracterizadas por possuírem uma coerção mínima e ter uma relação natural ou lógica com o ato a ser sancionado, e não expiatórias, que se caracterizam pela coerção e pelas relações arbitrárias entre a sanção e o ato de sancionar.

Diante dessas e de outras situações análogas, constatamos a necessidade desses professores terem um maior aprofundamento e orientação quanto ao aspecto social especificamente, auxiliando-os a construir um ambiente cooperativo em sala de aula. Se os sujeitos da pesquisa, que estudaram e aprofundaram-se na teoria piagetiana, apresentam muitas dificuldades referentes a essa área, o que se pode dizer em relação àqueles que não tiveram essa formação.

Como foi visto, consideramos que teríamos maiores condições de realizar esse projeto nas salas onde o Proepre já estivesse em andamento, devido às próprias exigências de tempo para desenvolver o programa de mestrado. Como dispúnhamos de apenas um ano para realizarmos o curso e as intervenções necessárias, concluímos que esse período era muito escasso para que o professor compreendesse alguns conteúdos tão importantes como: o desenvolvimento da criança em todos os aspectos e como "favorecer" esse desenvolvimento; o estudo da difícil, porém fundamental, teoria piagetiana de como o ser humano conhece; como criar um ambiente estimulador que auxilie a construção do(s) conhecimento(s) pelo educando, etc. Todos esses conteúdos e outros são estudados no curso de formação e aperfeiçoamento de pessoal com vistas a implantação do Proepre, que orienta o trabalho do educador, auxiliando-o a fundamentar sua prática diária nas pesquisas de Piaget e seus colaboradores sobre o sujeito epistêmico. Para que os professores utilizassem procedimentos pedagógicos propícios à construção da autonomia pelas crianças, era necessário que, antes de mais nada, as classes trabalhassem bem o aspecto cognitivo (o conhecimento físico, social e lógico-matemático e a função simbólica), além do aspecto afetivo, é claro, aqui compreendido como a energética da ação (esses dois aspectos são indissociáveis em uma ação), pois, o desenvolvimento cognitivo é condição necessária, mas não suficiente para ocorrer o desenvolvimento moral (essa relação será analisada no quadro teórico). Concluímos que, pelo fato de as classes trabalharem com esse programa, isso facilitaria muito a implantação de um projeto que tinha como um dos objetivos principais, auxiliar o professor a favorecer o desenvolvimento da moralidade infantil. Como esses educadores já realizavam um trabalho

construtivista, poderíamos aprofundar-nos bastante no aspecto social, mais especificamente no desenvolvimento da moralidade.

Dessa forma, elegemos os seguintes pré-requisitos como sendo necessários para fazer parte do grupo experimental (GE):

- os sujeitos precisariam ter uma formação mínima em magistério, e ter, pelo menos, dois anos de experiência como professores de educação infantil;
- os professores deveriam ter feito integralmente curso do Proepre, buscando colocar os princípios pedagógicos dessa proposta em sua prática diária;
- esses educadores precisariam estar atuando necessariamente com classes de pré-escola (formada por crianças que possuem a idade mínima de 5 anos e 6 meses) e não poderiam ausentar-se da classe por um período superior a 15 dias;
- os educadores precisariam participar voluntariamente dessa pesquisa; comprometer-se a freqüentar os cursos com o máximo de assiduidade e procurar colocar em prática o que foi estudado e orientado no decorrer dos trabalhos.

Como na cidade de Campinas não havia classes que trabalhassem o Proepre, realizamos o projeto na cidade de Leme, estado de São Paulo, na rede pré-escolar municipal, onde o Proepre foi implantado em 1991.

A opção por trabalharmos com pré-escola deve-se ao fato de que a idade é um fator importante no desenvolvimento e descentração natural, assim,

optamos por não trabalhar com salas do Jardim ou Infantil, isto é, com crianças menores que 5 anos e 6 meses.

Como vimos, uma condição importante para que o projeto fosse bem executado é que os professores do grupo experimental participassem dele voluntariamente, que sentissem necessidade de aprofundar-se no assunto e estivessem dispostos a tentar colocar em sua prática diária na sala de aula o que fosse estudado durante o curso, discutido nas reuniões e orientado durante a supervisão pedagógica. Para isso, todas as classes de pré-escola da rede municipal de Leme, em que seus docentes haviam participado do programa de formação e capacitação do Proepre foram observadas anteriormente a realização desse projeto de pesquisa. Para melhor orientar as observações realizadas foi elaborada uma ficha de Observação Inicial das Classes ou de Supervisão (anexo 3) onde eram anotadas as principais características da sala de aula, o ambiente, a postura do professor, o trabalho desenvolvido, a organização das atividades diárias, a relação professor-alunos, a relação entre as crianças, etc. Após as visitas, todos esses professores foram convidados a participar de uma reunião em que o projeto da pesquisa foi minuciosamente exposto, tendo sido solicitado a participação e cooperação espontânea dos docentes para constituir o grupo experimental. Os participantes teriam que se comprometer a freqüentar as aulas do curso de aprofundamento, estudar as leituras obrigatórias, participar das reuniões pedagógicas, receber a visita dos pesquisadores em suas classes onde seriam realizadas observações e posterior discussões e orientações sobre o que foi observado, e tentar, na medida do possível, colocar em prática o que foi estudado.

Quatro professoras demonstraram interesse em participar do projeto, pois todas sentiam alguma dificuldade com disciplina ou com algum(s) aluno(s) em especial, tendo interesse em aprofundarem-se no assunto e melhorarem sua prática pedagógica. As suas classes já haviam sido observadas anteriormente, e o trabalho realizado pelas mesmas correspondia aquilo que buscávamos. Dessas quatro professoras, três lecionavam em uma mesma escola, localizada no centro, e a outra trabalhava em uma escola mais afastada, situada em um bairro. Assim, o grupo experimental foi formado por quatro classes de pré-escola, com uma média de 28 alunos por sala, de diferentes níveis socioeconômicos.

Para caracterizar o grupo controle (GC), as exigências necessárias eram as mesmas dos sujeitos do GE, ou seja: formação em magistério; atuar na mesma rede de educação municipal; trabalhar com classes de pré-escola e ter pelo menos dois anos de experiência; não se ausentar por um períodos superior a quinze dias; ter realizado o curso do Proepre, e procurar aplicar os princípios pedagógicos desse programa em sala de aula; sendo que as únicas diferenças exigidas eram as de que o professor **não** poderia ter assistido ao curso de aperfeiçoamento ("O Educador e o Desenvolvimento da Moralidade Infantil"), nem participado da supervisão ou orientação pedagógica realizada pelos pesquisadores[3]. Devido a essas condições, necessárias ao controle das variáveis, encontramos apenas duas professoras, em toda a rede municipal de

[3] Porém esses professores, como todos os outros que pertenciam a rede municipal de educação de Leme, recebiam supervisão e orientação pedagógica constante em suas classes, realizadas pelas coordenadoras do departamento de educação e também freqüentavam os grupos de estudos quinzenais ministrados por estas profissionais. Toda a equipe de coordenadores pedagógicos participou espontaneamente do curso de aperfeiçoamento.

educação de Leme, que atendiam a todos estes requisitos, e não quatro como pretendíamos inicialmente. Isso porque entraram docentes novos na rede, após a implantação do Proepre; outros educadores que cursaram o Proepre, ou lecionavam para o Jardim ou haviam tirado licença de suas salas de pré-escola por um período significativo; e os professores de pré-escola que restaram, haviam feito o curso de aperfeiçoamento oferecido por nós (o curso foi aberto a todos que se interessassem e tivessem disponibilidade de freqüentá-lo à noite). As classes do grupo controle foram observadas e analisadas durante o decorrer da pesquisa, mas não houve intervenção em nenhuma delas.

Como a procura pela curso foi grande, optamos por dividi-lo em duas turmas, limitando, propositadamente, o número de participantes a 16 educadores no máximo por grupo, por considerarmos que esse número, corroboraria na troca de experiências e na participação dos integrantes nas discussões, favorecendo o alcance dos objetivos e a (re)construção do ser e do fazer do professor (mediante reflexões, discussões, interações e estudos). Nesse trabalho vamos considerar somente os participantes da 1ª turma, constituída de quatro professores pertencentes ao grupo experimental, que participaram do curso e da supervisão pedagógica; e doze[4] outros educadores que somente fizeram o curso, que denominamos de grupo experimental 2. Os dados referentes a idade, formação educacional, atividades profissionais e tempo de serviço sobre todos os docentes que fizeram parte desse projeto encontram-se no anexo 2.

[4] Dos doze professores pertencentes a esse grupo, quatro foram desconsiderados para efeito de amostragem: dois tiveram muitas faltas (o primeiro por ter adoecido e o segundo por estar fazendo faculdade a noite); um não fez o pré-teste e o outro faltou no dia em que foi aplicado o pós-teste.

Inicialmente reunimo-nos com as professoras do grupo experimental para investigarmos a natureza das dificuldades enfrentadas por elas, e o motivo que as levou a fazer parte desse projeto (ver V - 2.). A partir disso, foram realizadas observações (sem nenhuma intervenção) em suas salas. Só então o curso foi iniciado (no mês de abril).

Como foi visto, os professores do GE participaram de uma intervenção que teve a duração de um ano, consistindo em um curso de aperfeiçoamento: "O Educador e o Desenvolvimento da Moralidade Infantil", de 60 horas, e supervisão pedagógica em suas classes, com um intervalo de no máximo dez dias entre uma e outra. Além da observação nas salas de aula, a supervisão também consistia em reuniões, particulares ou em grupo, em que eram analisadas e discutidas as situações observadas, eram realizadas as orientações pedagógicas, o esclarecimento de dúvidas, e o estabelecimento em conjunto dos procedimentos a serem trabalhados diante de uma situação particular (ver IV).

Nesse projeto, foram utilizados alguns instrumentos específicos que visavam obter maiores informações e coletar dados. Esses instrumentos foram: o teste situacional; a bateria de sondagem nº1 e nº2 ; o questionário de avaliação sistemática do curso; e a ficha de avaliação da supervisão desenvolvida nas classes (realizadas somente pelos professores do GE). Os modelos utilizados estão contidos nos anexos.

O pré-teste foi realizado no início do primeiro módulo do curso, em abril, por todos os educadores que dele participaram, sendo constituído de um teste situacional e uma bateria de sondagem (nº1). O teste situacional (anexo 5)

consistiu na apresentação de diversas experiências e conflitos cotidianos na vida de uma sala de aula, em que o educador deveria opinar sobre qual conduta ele considerava mais apropriada diante daquela determinada situação. Os objetivos da bateria de sondagem eram: coletar dados sobre os professores; investigar o que esperavam do curso; analisar o conhecimento do professor sobre esse conteúdo antes e após os estudos (anexo 6).

No último dia do curso, já no término do ano letivo, foi realizado o pós-teste, ao serem aplicados novamente o teste situacional e a bateria de sondagem nº2. Como os professores do grupo controle não participariam de nenhum processo de intervenção pelos pesquisadores, estes foram submetidos apenas ao pós-teste, na mesma data em que os outros participantes dessa pesquisa.

Nessa dissertação serão apresentados os resultados das análises dos protocolos do pré e do pós testes; e dos instrumentos de registros do desempenho das professoras e das atitudes dos alunos no dia-a-dia da escola, com vistas a evidenciar se o conhecimento adquirido provocou mudanças na postura do professor e no ambiente escolar, levando a auxiliar a conquista da autonomia pela criança. Todavia, é importante ressaltar que, a análise dos protocolos respondidos pelos professores do grupo experimental no pré e no pós testes; e também a comparação entre os resultados obtidos pelos sujeitos pertencentes aos dois grupos (experimental e controle), serviram apenas como um instrumento ***a mais*** para confirmar ou não a validade da intervenção desenvolvida ao longo do ano. Utilizamos também como indicadores para avaliá-la: os registros das visitas diretas nas classes ao longo de um ano,

observando as mudanças nas posturas dos professores e na maneira de agir das crianças; as discussões e os relatos de experiências durante os cursos; as conversas particulares; o relato por escrito de situações vivenciadas pelos educadores; a evolução no nível das questões apresentadas por eles; a evolução das respostas ou soluções apresentadas pelos professores diante de questões ou problemas propostos pelos pesquisadores; e a observação das mudanças constatadas no próprio relacionamento entre os membros do grupo. Essas considerações e os resultados encontrados na análise do pré e do pós testes serão apresentados no capítulo V - 1 e 2.

Ao longo e ao término do curso foi realizado pelos participantes uma avaliação (anônima) deste. Duas no decorrer dos trabalhos, para discutirmos e reformularmos o que era necessário, e outra ao término do quarto e último módulo (anexo 7). Os principais resultados e as modificações ocorridas em decorrência dessas avaliações encontram-se no capítulo VI.

As professoras do grupo experimental que participaram da supervisão pedagógica avaliaram esse trabalho e sua necessidade, respondendo a um questionário elaborado para esse fim (anexo 4). A análise das considerações feitas por essas educadoras foram discutidas no capítulo IV - 2.

Com relação ao êxito de um projeto de formação ou aperfeiçoamento, Mantovani de Assis (1981, p.11), afirma que:

> *É importante ressaltar que o sucesso da aplicação de um programa depende, principalmente, da atitude do educador que cria situações propícias para favorecer o desenvolvimento da criança. Interagir com a criança de maneira a fazê-la testar suas próprias hipóteses e colocar questões que a façam duvidar de suas próprias conclusões, é uma arte*

para a qual não há receitas. A todo momento é preciso que o educador reflita sobre seus atos para verificar se está agindo de acordo com os pressupostos da teoria piagetiana.

3 - A INTERVENÇÃO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO E A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

3.1 - O CURSO: "O EDUCADOR E O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE INFANTIL"

Como foi dito anteriormente, o curso (60 horas) de aperfeiçoamento ao educador para favorecer o desenvolvimento da moralidade infantil, foi aberto a todos os professores da rede municipal de Leme que estivessem interessados em participar, não ficando restrito ao grupo experimental, porque consideramos importante favorecer a participação e a "troca" de experiência e situações vividas entre os professores. Porém, como houve o interesse de 33 docentes, tivemos que subdividi-lo em duas turmas, justamente para que estas tivessem um número ideal, em que fosse possível a todos participar, contar experiências

pessoais, discutir casos. Assim o curso, dividido em quatro módulos de quinze horas cada, desenvolvidos ao longo de todo o ano de 1994, foi ministrado para duas turmas separadamente e em períodos distintos, porém as professoras que formavam o GE e outras da rede, participaram de uma única turma, a primeira. A maioria das participantes do curso, trabalhava em período integral, por isso ele foi oferecido no período noturno. O número de faltas permitido era de 10% do total de horas, e, com certeza, para freqüentá-lo foi necessário empenho e interesse, pois, além da leitura dos textos e dos estudos que deveriam ser realizados em casa, as professoras saíam diretamente do trabalho para as aulas, abrindo mão de algumas das poucas horas que dispunham para ficar com a família, outras faltavam à faculdade, etc.

No decorrer dos módulos, estudamos tanto a teoria piagetiana sobre a construção da moralidade infantil, quanto às implicações pedagógicas decorrentes dessa teoria. Com o aprofundamento da parte teórica , esperávamos auxiliar o professor a conhecer como a criança se desenvolve, quais são as características do estágio de desenvolvimento em que se encontra, passando a vê-la com outros olhos, e, conseqüentemente, compreender melhor suas respostas e ações. Por exemplo muitos professores consideram que os valores morais são ensinados, por isso, acreditam que estão beneficiando a formação de "pessoas boas e honestas" ao dar a lição de moral da história de literatura infantil, ao criticar, julgar, dar sermões, etc. Agem dessa forma, sempre com ótimas intenções, procurando fazer o melhor, mas baseando a sua prática pedagógica principalmente na "experiência de outros educadores", o que é bastante insuficiente. O professor só vai aprender a trabalhar com a criança quando souber o que se passa com ela e souber transferir esses conhecimentos

para a sua prática pedagógica. A teoria piagetiana trabalhada nas aulas será apresentada no capítulo II. A partir desses estudos, procuramos selecionar e organizar os procedimentos pedagógicos que fossem ao encontro dos processos construtivos de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, tendo em mira o objetivo de preparar melhor o professor para favorecer a formação do juízo e do comportamento moral em seus alunos, programamos um conjunto sistemático de atividades específicas. Em nenhum momento houve a pretensão de eliminar os erros, ou julgar que não os seriam cometidos tanto por nós como pelos educadores. Ao contrário, sabemos ser impossível educar sem errar, o erro é encarado como inevitável no processo educativo; necessário à construção do conhecimento. Todavia, consideramos que muitos erros podem ser evitados com o estudo teórico e a reflexão contínua sobre a prática. Os procedimentos e as técnicas utilizados no projeto, mostraram-se úteis para que os professores introduzissem mudanças que tornassem o ambiente escolar ainda mais propício à conquista da autonomia intelectual e moral. Entretanto, é importante ressaltar que, as idéias e procedimentos contidos nesse trabalho não são originais; foi a partir do estudo de vários autores que estas foram retiradas, adaptadas e organizadas.

O curso foi elaborado com a constante preocupação em propiciar um ambiente que estimulasse os professores a participarem de maneira ativa. As aulas eram planejadas de forma a apresentar situações, propor questões e contra-argumentações, promover as trocas de experiências e reflexões, visando, por meio dessas dinâmicas, provocar (*tentar*) conflitos cognitivos e morais nos educadores que participavam desse processo, e proporcionar uma consistente

fundamentação teórica para embasar o trabalho pedagógico do professor. Talvez, tais conflitos pudessem promover, de certa forma, o desenvolvimento da moralidade do próprio educador.

Inicialmente, estimulávamos a discussão sobre situações cotidianas vividas pelos educadores e a maneira pela qual lidavam com essas situações, analisando a coerência entre os procedimentos utilizados e os objetivos que pretendiam alcançar. Em seguida, dependendo do tema, era ministrada uma aula expositiva com transparências, em que colocávamos inúmeras questões para, a partir das respostas formuladas pelos professores, discutirmos as idéias dos diferentes autores. Contávamos também com apresentação de vídeos, leitura de textos (individualmente, em pequenos grupos e com todo o grupo; tanto durante o curso quanto em casa) e seminários realizados pelos próprios participantes. Desenvolvíamos trabalhos em grupos, as conclusões que estes chegavam eram apresentadas e debatidas nos painéis. Eram propostas algumas dinâmicas específicas visando fazer com que os professores experimentassem concretamente uma situação que seria posteriormente discutida e trabalhada, com o intuito de auxiliá-los na compreensão do tema. Conversávamos sobre a maneira de utilizar os estudos de maneira efetiva na prática pedagógica diária ao interagirem com suas crianças e também, apresentávamos dilemas hipotéticos e reais para que os professores os debatessem e buscassem diferentes "caminhos" para resolvê-los. Procurou-se estimular sempre os relatos de experiências, favorecendo as trocas de pontos de vista, cabendo-nos o papel de interlocutores nesses momentos. Eram analisadas as diferentes maneiras que os educadores poderiam empregar para resolver os problemas que enfrentavam e as prováveis contradições entre o que

pretendíamos desenvolver nas crianças e nossos procedimentos pedagógicos. Buscávamos ainda incentivar esses profissionais a aplicarem o que estava sendo estudado em suas classes, e que retornassem com os resultados encontrados, positivos ou não, para que, fossem analisados por todos.

A partir de problemas e dúvidas apresentadas pelos participantes, procurávamos evitar (só que nem sempre o conseguíamos) dar respostas completamente elaboradas ou resolver diretamente suas dificuldades, "devolvendo-lhes" as questões, apresentando-lhes contra-argumentações (que os levassem a rever suas respostas e desenvolver argumentos mais consistentes); propondo novas perguntas que suscitassem reflexões, oferecendo outros "meios" (leituras, análises, trocas de experiências, etc.) para que chegassem por si mesmos às soluções; pois, acreditávamos que seria a partir das interações, reflexões, contradições, desequilíbrios, compensações, discussões e estudo sistemático, que iríamos corroborar a assimilação dos conteúdos e a (re)construção do ser e do fazer do professor.

Além das aulas expositivas, procurávamos, a partir de um exemplo ou fato contado pelo professor, analisá-lo e explicá-lo à luz da teoria piagetiana, buscando sempre exercitar o "observar a prática com o olhar mediado por uma teoria". As dinâmicas, as trocas de experiências e as reflexões tinham, de acordo com essa perspectiva, o propósito principal de favorecer a tomada de consciência e a "re-construção" do conhecimento.

Não nos restringimos somente a temas referentes a moralidade, mas procuramos abordar outros que o grupo julgava também ser necessário estudar, pois estavam intrinsecamente relacionados a autonomia moral e intelectual,

como: a construção da leitura e da escrita, o trabalho com o conhecimento lógico-matemático e com o conhecimento físico, a função simbólica, o método clínico-crítico, o aspecto físico-motor, etc. Porém, não faremos referência a tais conteúdos para não nos estendermos demais.

Em resumo, em nossos encontros havia sempre a preocupação de nossa parte em: estimular as trocas de experiências; buscar novas estratégias pedagógicas para que os educadores as utilizassem em suas classes (que fossem harmônicas com o objetivos propostos: a formação de pessoas autônomas); e construir um ambiente de estudo embasado na confiança e no respeito mútuo, em coerência com aquilo que ensinávamos.

Os objetivos do curso eram os seguintes:

- Possibilitar a reflexão sobre a necessidade de o professor planejar criteriosamente a educação moral, da mesma maneira como são planejadas as outras áreas do currículo.
- Propiciar ao professor elementos que o auxiliem em sua prática pedagógica de modo a favorecer a conquista da autonomia pelas crianças com as quais trabalha.
- Proporcionar um estudo sistemático e exercícios pedagógicos formalizados e motivadores, com o intuito de auxiliar o educador a construir em sua classe um "ambiente cooperativo", propício para o desenvolvimento das diversas relações de colaboração e cooperação.

Logo no início das aulas combinamos as regras de trabalho, que eram compreendidas como um acordo que beneficiava as partes envolvidas. Tinham como objetivo fundamental organizar os trabalhos, referindo-se aos

direitos e deveres dos integrantes do grupo. Sempre que preciso, as regras eram retomadas e revistas.

Consideramos importante realizar periodicamente avaliações **anônimas** do curso para, a partir das considerações feitas pelos alunos, replanejá-lo, acatando, quando procedentes e viáveis, as sugestões propostas. Os resultados encontrados eram apresentados e discutidos, e assim, se fosse preciso, o grupo replanejava as atividades do curso. Diversas dinâmicas e procedimentos foram incorporados e alguns conteúdos reestruturados devido a essas avaliações (ver V).

3.2 - A Supervisão Pedagógica

Todas as professoras do grupo experimental foram visitadas semanalmente ou com intervalos de no máximo dez dias (supervisão pedagógica), durante o decorrer do ano, a fim de: observar o trabalho antes e durante o projeto (postura, interação com os alunos, etc.); acompanhar a implantação do conteúdo do curso (técnicas, procedimentos pedagógicos, mudanças de postura) pelas docentes em suas salas, visando auxiliá-las sempre que necessário, favorecendo assim a construção do ambiente cooperativo em suas classes; e, observar o comportamento das crianças, objetivando constatar se ocorreram as mudanças previstas. Essas intervenções consistiam em observação, relatos por escrito daquilo que era significativo ou relevante (dificuldades surgidas, respostas, postura do professor, fatos interessantes, diálogos, interação entre as crianças, atividades específicas, etc.), conversa e interação com as crianças, discussão e orientação, quando necessário, durante a própria supervisão. Na maioria das vezes, não se dava a "resposta pronta", ou as "sugestões para a resolução do problema" de imediato. Era realizado uma reflexão a partir de questionamentos, que levassem a educadora a buscar soluções por si mesma, de uma maneira mais autônoma. A

professora procurava agir conforme havia sido discutido, observava os pequenos avanços ou não, e mediante isso, dava-se continuidade aos procedimentos ou esses eram reajustados.

Sempre que necessário realizávamos reuniões para discutirmos o que havia sido observado, para relato de casos ou para aprofundarmo-nos em um determinado conteúdo. Os princípios que fundamentaram o trabalho de supervisão e orientação pedagógica serão aprofundados no capítulo IV.

As discussões sobre as situações vividas em sala e as orientações, também não se limitavam à moralidade, mas ao funcionamento da classe como um todo. Isso porque, para haver o desenvolvimento de uma moral autônoma, é preciso trabalhar muito bem todos os aspectos do desenvolvimento, corroborando o desenvolvimento global e harmonioso na criança. O trabalho desenvolvido por meio da supervisão pedagógica foi avaliado por esses professores e os resultados discutidos no capítulo IV - 2.

Na realidade após esse projeto, até o presente momento, já foram ministrados ao todo quatro cursos semelhantes, na modalidade de extensão universitária, além de "mini-cursos" e palestras sobre esse tema. Consideramos importante acrescentarmos esse dado porque, em decorrência de terem sido dadas inúmeras aulas sobre o assunto, ao estudar, trocar experiências com os professores, observar o trabalho pedagógico, refletir sobre antigas e novas questões que surgiram durante tal processo, enfim, ao estarmos sempre agindo

sobre esse objeto[5] de maneira ativa, houve, como esclarece a teoria piagetiana, toda uma construção e reconstrução desse conhecimento, num processo de compensações e regulações ativas, envolvendo uma relação dialética entre o fazer e compreender. Assim, alguns procedimentos foram modificados ou adaptados, outros incorporados e revistos, devido a uma maior compreensão da teoria (como decorrência de tais estudos) e da análise dos mesmos. A própria dinâmica do curso, foi sendo totalmente reconstruída e replanejada. Os resultados estão relatados nesse trabalho.

Ao apresentarmos os dados coletados por ocasião do exame de qualificação, fomos orientados a modificar os "rumos" dessa dissertação. Anteriormente, iria ser realizada uma abordagem mais avaliatória. Para verificarmos a validade desse projeto, realizamos, entre outras estratégias, a avaliação do desenvolvimento do juízo moral das crianças cujos professores pertenciam ao grupo experimental e controle, para comprovar se as primeiras apresentavam ou não um desenvolvimento maior do que as segundas, pois, tínhamos como objetivo inicial apresentar tão somente os resultados desse projeto, ou seja, discorrer sobre as prováveis mudanças ocorridas tanto na postura do professor e no ambiente socioafetivo proporcionado por ele, e as prováveis conseqüências dessas modificações no desenvolvimento da autonomia das crianças. Para isso, compararíamos os resultados encontrados no grupo experimental com os do grupo controle. Contudo, a banca formada pelas professoras doutoras Amélia Domingues de Castro e Maria Thereza Costa

[5] O vocábulo "objeto" é sempre empregado no sentido piagetiano. Esse conceito refere-se ao "objeto do conhecimento", podendo ser compreendido como: o meio ambiente, uma situação, conteúdo, pessoa, material concreto, sentimentos, etc., enfim, tudo aquilo que o sujeito quer conhecer.

Coelho de Souza, considerou que seria mais produtivo discorrer sobre o conteúdo ministrado no curso, a maneira como este foi trabalhado com os professores e as decorrências desses estudos no "fazer" do professor. A partir das orientações e sugestões valiosas oferecidas nessa ocasião, e, ao procurarmos acatá-las (sem a certeza de ter realmente conseguido), modificamos as diretrizes desse trabalho, fugindo dos padrões regulares de uma dissertação.

Os procedimentos pedagógicos que foram trabalhados com os professores, facilitavam as trocas sociais e conseqüentemente a descentração, objetivando a evolução progressiva da autonomia moral da criança. Porém, para que eles fossem realizados de maneira satisfatória, fazia-se necessário um ambiente embasado no respeito mútuo, com o autoritarismo do adulto minimizado, em que houvesse liberdade para a criança expressar seus sentimentos e emoções. Nesse ambiente era preciso que existisse o diálogo, a liberdade com responsabilidade, a justiça, e que se favorecesse as relações de cooperação espontâneas.

Os conteúdos estão escritos detalhadamente, com exemplos de situações vivenciadas pelos educadores e crianças. Esses exemplos foram extraídos das observações realizadas nas escolas ou relatados (verbalmente ou por escrito) pelos próprios educadores (professores, especialistas, pais, avós, etc.), tanto as situações que demonstram um certo êxito, quanto aquelas em que não foram tão bem sucedidas (mas, que serviram muito para nossas reflexões e aprendizagem). Nessa dissertação, serão apresentados a fundamentação teórica e os procedimentos pedagógicos trabalhados no

decorrer dos cursos. Talvez alguns exemplos pareçam irreais ou utópicos, porém, os diálogos, fatos ou relatos contidos nesse trabalho são reais, sendo adaptados apenas, em algumas situações, visando ilustrar melhor a postura do professor e a reação da criança, porém, procuramos tomar o cuidado de preservar a "essência" da situação ou do diálogo (mesmo alterando as palavras). Quando o exemplo é extraído de algum livro, tal observação é feita, sendo citada a fonte. As situações ou diálogos narrados visam, tão somente, esclarecer melhor uma idéia ou procedimento apresentados, jamais devendo ser considerados como receitas ou "passos a serem seguidos", muito menos, como sendo a melhor conduta a ser tomada.

A partir dessa forma de trabalhar com a educação infantil, possibilitando às crianças um meio propício para que possam realizar as experiências necessárias para o desenvolvimento da autonomia, esperamos, a longo prazo, prepará-las para tornarem-se cidadãs do mundo. Quem sabe assim, aos poucos, utilizando o raciocínio e a disciplina autonôma e consistente, e conforme forem crescendo, essas crianças não mais necessitem dos adultos ou de uma autoridade para lhes dizer o que fazer ou como fazer, o que é certo ou errado, ou qual comportamento é esperado que apresentem.

> *Elas rapidamente estabelecerão padrões apropriados de conduta, tomarão decisões e começarão a utilizar o raciocínio para convencer outros de seu ponto de vista. Como adultos jovens, essas crianças provavelmente começarão a examinar seus valores e os dos outros e procurarão um critério para escolher seus próprios valores. As crianças que utilizam a razão como autoridade última tornam-se menos egocêntricas mais cedo do que as que se apóiam na autoridade dos adultos.* (Stengel, 1982/1994, p.11).

II

QUADRO TEÓRICO

Jean Piaget

1 - O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE SEGUNDO JEAN PIAGET

Nesse capítulo será apresentado o quadro teórico que fundamentou o projeto, conteúdo este, trabalhado com os professores durante o curso. A dinâmica dos trabalhos desenvolvidos nas aulas foi exposta no capítulo anterior. Primeiramente, refletimos com o grupo sobre algumas questões básicas, como: os objetivos do professor, a concepção da autonomia, o que entendi por moralidade e por desenvolvimento moral, a maneira pela qual os valores morais eram "aprendidos" pelo sujeito e o papel do professor nesse processo, etc. A partir das respostas apresentadas, iniciou-se o estudo da teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral e das pesquisas de autores afins. Sempre antes de um conceito teórico ser tratado, como por exemplo, o respeito mútuo ou a reciprocidade, os educadores eram questionados a respeito das idéias que possuíam sobre aquele conteúdo, e, depois da exposição e discussão destas, procurava-se, partindo da compreensão dos professores sobre o tema, investigá-lo e aprofundá-lo, e aquele conceito era rediscutido pelo grupo.

Haguette (1986), considera que a moralidade diz respeito ao agir humano, pois, para esse autor, o tema central da moralidade é: "como devo agir perante o outro?". A ação humana é orientada por valores e princípios. Nosso agir não é automático. Todo ser humano faz questionamentos pessoais e corriqueiros do tipo: "Como devo proceder?", "Fiz bem em fazer o que fiz?", "Será que eu não poderia ter agido de uma outra forma?", "Eu deveria ter agido melhor?".

Nós também fazemos considerações sobre o outro, quando perguntamos por exemplo: "Como minha ação foi vista e compreendida por ele?", esse tipo de questão mostra que temos receio do julgamento de outras pessoas, de como elas nos vêem, do que vão pensar sobre nós. E ainda questionamos as ações dos outros, julgando de acordo com os nossos valores aquilo que os outros fazem: "Por que fulano fez isto?", "Como sicrano pôde agir daquela forma?", "Eu esperava uma outra atitude daquela pessoa!"; "Gostei muito da atitude dele".

Esses questionamentos demonstram que a ação humana é orientada por valores e princípios, que representam um julgamento. O desenvolvimento dos sentimentos, crenças, valores e princípios é o que chamamos de desenvolvimento moral. O livro de Piaget que relata suas pesquisas sobre a moralidade é "O julgamento moral na criança" (1932/1977), e na introdução o autor afirma que "nessa obra, não se encontrarão, absolutamente, análises diretas da moral infantil, tal como é vivida na escola, na família ou nos grupos infantis. Propusemos-nos a estudar o *julgamento* moral, e não os comportamentos ou sentimentos morais" (p.7). Consideramos importante essa

afirmação, pois, logo no início o autor esclarece que o recorte do estudo está no juízo da criança e não nas ações morais. A moralidade pressupõe intenção, dessa forma, se nosso agir não é instintivo, sendo orientado pelos valores e princípios, por julgamentos, é necessário estudá-los.

O desenvolvimento moral é influenciado pelas "emoções, pelos juízos morais, pela capacidade de inibir condutas anti-sociais e pela capacidade de iniciar condutas valorizadas como morais. Todo esse processo está relacionado a uma etapa evolutiva, a uma cultura e a um processo de socialização" (Piferrer, 1992, p.28). Assim sendo, a moralidade está inserida no aspecto social pois, refere-se sempre, a uma situação interativa, isto é, o sujeito com relação ao outro.

Segundo Jean Piaget , "toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (1932/1977, p.11). Essa afirmação de Piaget é fundamental e bastante complexa, sendo necessário analisá-la com cuidado para realmente compreendermos o significado que o autor atribui a moralidade. Cotidianamente, consideramos "boa", "justa" ou "correta" aquela pessoa que segue alguns valores ou princípios como por exemplo: ser honesto, ser leal, compartilhar, falar a verdade, ajudar ao próximo, ser responsável, etc. Para Piaget, o mais importante não é possuir esse ou aquele valor moral, mas sim, o motivo pelo qual aceitamos ou seguimos esses valores. Assim, o "bem", ou o "valor", ou a "justiça", não está na regra ou na lei que nós obedecemos ("ser sincero"; "ser fiel", etc.), nem nos nossos valores morais; mas, no **porquê** obedecemos essas leis, normas ou valores, no "princípio da obediência". Dessa

forma, a moralidade é algo bem mais amplo do que saber quais são as boas leis, as normas justas ou como se deve agir numa determinada situação; a moralidade implica em refletir no **porquê seguir certas regras ou leis e não outras, muito mais do que simplesmente obedecê-las** (Menin, 1996). Já que o que é "certo" não pertence a regra em si, precisamos refletir profundamente no motivo pelo qual obedecemos as regras ou seguimos determinados valores, e é neste motivo que reside a questão moral; diante de uma inovação educacional, por exemplo, refletir: *Por que estou me esforçando para modificar minha prática pedagógica? Por que sinto a necessidade de mudar, melhorando-a, agindo de acordo com a construção do conhecimento? Por que o diretor assim o quer? Por que é uma norma da Secretaria de Educação? Por que "ser construtivista está muito em voga atualmente", somente eu "ficarei de fora"? O que os outros vão pensar? Mas, será que não é melhor ou mais produtivo "mesclar" ("pegar um pouquinho de cada teoria", selecionar atividades consideradas interessantes em diferentes metodologias) porque os pais não vão aceitar tantas mudanças?, etc."*

De acordo com essa perspectiva, o mais importante não é se a criança obedece as ordens do adulto ou cumpre as regras da classe, mas o porquê as cumpre. Será que ela as cumpre porque teme ser punida? Não queremos que a criança obedeça as regras apenas quando o adulto está presente, ou para conseguir a sua aprovação, ou por medo. Queremos, na verdade, que ela vá se conscientizando sobre a necessidade de existir determinadas normas nas relações entre as pessoas; queremos que ela acredite realmente, ou melhor, que esteja pessoalmente convicta da importância de seguir certos valores morais, como, o respeito por si e pelos outros.

Essas reflexões também são válidas para os adultos. Vamos analisar, por exemplo, um princípio pessoal muito valorizado em nossa cultura que é a honestidade. Várias pessoas podem ser consideradas honestas e procuram agir honestamente. Porém, os motivos que as levam a seguir esse mesmo princípio, podem ser diferentes. O agir honestamente poder ser devido: a vaidade pessoal; ao medo de ser flagrado sendo desonesto e ter que assumir as possíveis conseqüências disso; ao orgulho; ao fato de que sempre foi ensinado que se deve ser honesto; ao medo do inferno ou por querer ser digno do paraíso celeste; ao fato de, se o outro descobrir que não estou sendo honesto, isso lhe dará o direito de ser desonesto para comigo; a convicção pessoal de que a honestidade é a melhor opção na relação com o outro, pois, do contrário o elo de confiança que existe entre as pessoas é rompido; etc. Dessa forma, perante o mesmo valor da honestidade, os motivos pelo qual as pessoas o segue são distintos.

A compreensão desse aspecto da moralidade é muito importante para os educadores, porque, é preciso considerar que se os valores morais não estiverem alicerçados numa convicção pessoal, as crianças não estarão prontas para seguirem as regras, especialmente na ausência de uma autoridade. Porém, o que ocorre freqüentemente é que os adultos utilizam de procedimentos que levam as crianças a submeterem-se a essas normas porque uma autoridade (pais, avós, professores, etc.) assim o quer ou "sabe o que é melhor para elas", atuando, por conseguinte, por caminhos que promovem mais a **obediência do que a autonomia**. Devries e Zan (1995), afirmam que o ambiente sociomoral da maioria das escolas requer que as crianças sejam

submissas, obedientes e conformadas, em todos os aspectos, tanto aos relacionados à autonomia e à iniciativa, quanto ao pensamento reflexivo.

Foi visto que para Piaget, "o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas no porquê elas são obedecidas: no princípio inerente a cada ação" (Araújo, 1993, p.8). Mas, será que os valores morais são ensinados diretamente? Como fazer para que as crianças adquiram uma convicção pessoal, isto é, a aceitação interna de determinados princípios considerados importantes em nossa sociedade, e não atuar de maneira a, simplesmente, treiná-las a obedecer?

Piaget (1932/1977) ensinou-nos que, assim como o desenvolvimento da inteligência, o desenvolvimento moral também é um processo de construção interior (lembrar que inteligência, segundo esse autor, são estruturas específicas para conhecer, é a *forma* e não o *conteúdo*). O conhecimento não é adquirido por absorção ou acumulação de informações provenientes do mundo exterior, mas por um processo de construção. Para ele, **as regras externas tornam-se próprias da criança somente se ela as constrói por sua livre vontade**. Não adianta tentarmos ensinar a moralidade, pois ela é construída a partir da **interação** do sujeito com o meio em que vive. É constituída por experiências com as pessoas e situações. Os traços da personalidade não podem ser ensinados diretamente. Em concordância com esse processo de construção, Haim Ginott (1974), afirma que ninguém pode ensinar honestidade em palestras, lealdade com histórias, coragem por analogia ou maturidade pelo correio. Para ele, a educação do caráter demanda presença que demonstre, o contato que comunique. Assim sendo, não adianta tentarmos ensinar os valores

simplesmente com lições de moral, sermões, ditados populares, censuras, e outros, como comumente acredita-se. Uma criança aprende o que vive e se torna o que experimenta. Piaget (1967), assevera a todos que "...os relatos concretos e vivos agem com mais vantagens sobre a vida moral da criança que os comentários mais ou menos teóricos". É somente a partir da troca do sujeito com o meio no qual está inserido, que ele vai, aos poucos, construindo os seus próprios valores morais. Portanto, o sujeito não internaliza passivamente os valores como crêem os empiristas, quando afirmam que a autonomia moral é conseguida a partir da interiorização de regras, normas e valores exteriores. O indivíduo é ativo na construção de seu desenvolvimento. De La Taille, explica que nós somos aquilo que experenciamos em nossas relações sociais efetivas. Dessa forma, é importante ressaltar que **não é somente o sujeito, nem simplesmente o ambiente:** são os dois fatores que atuarão nesse processo. É a interação do indivíduo com o meio em que vive. Os educadores nunca podem se esquecer que o ambiente não é inócuo e nem o sujeito passivo.

Mediante esse processo ativo de interação, os fatores mais importantes que promoveriam o desenvolvimento moral, seriam, o tipo de experiências que vive cada indivíduo, em concreto, e a atmosfera moral de seu círculo familiar, escolar e social, em geral (Delval e Enesco, 1994). A moralidade seria resultante das relações estabelecidas pelo sujeito com esses ambientes.

Piaget (1948/1973, p.71) afirma que se "pretendemos formar indivíduos submetidos a opressão das tradições e das gerações anteriores", isto é, a moral da obediência, basta que, para isso utilizemos: a autoridade do educador, as lições de moral, os sistema de encorajamentos (recompensas) e

as sanções punitivas (castigos). Quer dizer, quase tudo o que a escola em gera emprega (a autoridade, os prêmios, as punições, os sermões, etc.) é questionado por Piaget, por estarem atuando no sentido de formar pessoas obedientes e passivas. Todavia, se ao contrário, "pretende-se formar consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e das liberdades de outrem, isto é, relações entre indivíduos fundamentadas na autonomia e reciprocidade, é evidente que nem a autoridade do professor, nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante" (*Ibid. Idem*). Se isso fosse suficiente, a maioria de nós seria moralmente autônomos (autonomia compreendida como autogoverno, levando em conta nossas necessidades e as dos outros) (ver I - 1), pois, é desta maneira que, geralmente, fomos educados e educamos nossas crianças. Piaget esclarece que, somente a **"vida social entre os próprios alunos e um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo**" (*Ibid. Idem* - grifo nosso). Nesse autogoverno deve haver responsabilidades livremente assumidas, e não obediência.

A partir dessas descobertas, a educação moral ministrada em aulas específicas ou embasada principalmente no ensino verbal, por exemplo transmitindo os ensinamentos da vida por meio de belas histórias infantis ou mesmo valendo-se de lições verbais, não basta. Se a moral é construída a partir da vivência diária das interações entre as pessoas e das experiências com as situações em que se desenvolvem os julgamentos e a consciência das regras e leis, é preciso que o educador proporcione à criança um ambiente adequado para que ela possa fazer as experiências necessárias e construa seus próprios

valores morais. É comum, por exemplo, que o adulto diga à criança que não se pode dizer mentiras e, em inúmeras situações, ele exemplifica o contrário quando: o pai solicita a filha que esta diga a um cobrador que ele não se encontra; a mãe compra algo e fala ao filho não contar ao pai o quanto gastou; a criança fala a verdade e é punida por isso; o adulto diz que a "injeção não vai doer nada"; a mãe engana a criança dizendo que vai levá-la a um lugar agradável, sendo que a está levando ao consultório do dentista; etc. Ao interagir com essas situações a criança vai percebendo que nem sempre deve-se dizer a verdade, que, às vezes, é melhor mentir. Queremos formar indivíduos que não mintam, não porque isso lhes foi ensinado, ou por medo de serem descobertos, ou porque é "feio mentir", mas porque são conscientes que a mentira rompe o vínculo de confiança mútua que existe entre as pessoas. Para compreender isso, a criança precisa interagir com situações em que vivenciará esses princípios (ver III - 8.4).

De La Taille (1994c, p.19) discorre sobre uma tese importante da teoria de Piaget, que é o papel da ação precedendo a consciência: "esta é uma "tomada de consciência" da organização efetiva daquela. Assim, no nível da inteligência, as operações mentais serão uma abstração do funcionamento efetivo das ações sensório-motoras. **No nível moral, as concepções de Bem e de Mal serão abstrações das relações sociais efetivamente vividas**. Por esta razão, **uma educação moral que objetiva desenvolver a autonomia da criança não deve acreditar nos plenos poderes de belos discursos, mas sim levar a criança a viver situações onde sua autonomia será fatalmente exigida**" (grifo nosso).

Dessa forma, percebe-se na educação das crianças, uma certa incoerência entre o que alguns adultos *gostariam* de ensinar e o que *realmente* ensinam, por meio de suas condutas, das respostas que são dadas diante das situações cotidianas. Não raro, o adulto fala uma coisa e faz outra, porém, a criança não irá aprender apenas o que ouve, mas, principalmente, aquilo que experimenta. É comum ver o professor dizer aos gritos para os alunos falarem baixo; ou o pai bater no filho para ensiná-lo a não agredir os colegas na escola; ou falar palavrões, mas solicitar a criança que não o faça; ou ainda, censurar a criança dizendo que ela precisa aprender a ser mais decidida, não se deixar levar pela idéia dos outros e ter opinião formada sobre as coisas, mas, simultaneamente, estar sempre ensinando-lhe ou explicando-lhe o que deve ou não ser feito, o que é certo ou errado.

Porém, não desconsiderando o papel do sujeito nesse processo, vale ressaltar a importância do meio ambiente em que as crianças interagem, devido a uma característica muito importante, que é a imitação. A criança pequena tende a imitar as pessoas que ela admira. A criança, principalmente dos 2 aos 7 anos, aprende muito, constrói novos esquemas e comportamentos, imitando as ações e as condutas das pessoas (por isso que a atitude vale mais do que as palavras). Daí a importância do modelo do adulto, pois se a criança os valoriza, tenderá a imitá-los; por conseguinte, quanto mais esses comportamentos forem adequados, melhor. Pesquisas têm confirmado o quanto a pessoa imitada é aquela mais valorizada pela criança, mostrando por exemplo, que, diante de dois adultos fazendo o mesmo gesto ou expressão para os bebês imitarem (colocar a língua para fora, fazer "beicinho", caretas, etc.), concluiu-se que estes repetem muito mais as ações das pessoas conhecidas do que as das

desconhecidas. Assim, aquele adulto que detém a autoridade ou aquela criança mais velha e admirada, serão imitados pelas crianças da mesma idade ou mais novas. Entretanto, esse processo não é consciente. As crianças não percebem que estão imitando os outros. Piaget observou que, em geral, a criança imita inconscientemente, devido a uma característica típica de seu estágio de desenvolvimento, que é o egocentrismo (esse conceito será aprofundado ainda nesse capítulo), que causa um fenômeno de indiferenciação de seus pontos de vista com os dos outros. Com efeito, é comum observar que, muitas vezes, ocorre de a criança afirmar não querer copiar os modelos propostos, pois não demonstra interesse por eles, entretanto, sem perceber acaba por reproduzir exatamente tais modelos (Mantovani de Assis, 1980b).

Os docentes que trabalham com crianças pequenas percebem claramente essas manifestações nas crianças, pois, elas imitam o jeito do professor agir, falar, dançar, vestir, etc. Algumas vezes, o professor surpreende-se por reconhecer um comportamento dele, até então inconsciente, na imitação da criança. As salas de aula apresentam muitas das características dos seus docentes: a organização ou desorganização, a tranqüilidade ou o tumulto, etc. Por exemplo, nas salas de aula em que o professor tem o tom de voz alto, geralmente, os alunos falam alto; o contrário também é verdadeiro. É como se o professor imprimisse uma certa "marca pessoal" ao seu trabalho. Em uma classe de Jardim, a professora era uma moça muito dinâmica, cheia de energia, que realizava inúmeras coisas ao mesmo tempo, brincava, corria, saltava e pulava com as crianças, não parando um minuto. Certa vez, meio preocupada, ela disse-nos que não sabia o que ocorria com suas crianças, pois considerava que eram agitadas! Sob esse ponto de vista, a disciplina depende muito do

docente, já que as crianças aprendem novos comportamentos por imitação. Ressaltamos entretanto, que mesmo na imitação, na repetição dessas condutas, não há cópia ou a interiorização pura do modelo do adulto, mas um processo de transformação dessa "informação", em que há o predomínio da acomodação.

Assim sendo, quanto maior for a admiração pelos pais ou professores, mais as crianças os transformam em mestres. E, sem que esses adultos se dêem conta, as crianças absorvem suas atitudes psicológicas e gestos corporais. Em vista disso, "o exemplo é muito importante na educação" (Tiba, 1996, p.149). Diante da força do exemplo, é fundamental que os adultos procurem agir de maneira coerente com aquilo que tentam ensinar, apresentem um postura adequada, porém, lamentavelmente, estes, não raro, agem de forma contrária às normas morais por eles impostas.

A partir desses estudos, as responsabilidade dos educadores, principalmente os que trabalham com os pequenos, amplia-se de maneira significativa. Sabemos que os primeiros anos da criança são os mais significativos, determinantes para o futuro, e que o ambiente educacional exerce um papel importante no desenvolvimento infantil. Por conseguinte, a formação do adulto depende muito daquilo que a criança vivenciou nesse período de vida. O objetivo do professor pré-escolar, portanto, é bem maior do que ensinar bons hábitos e atitudes ou preparar para o primeiro grau; o objetivo da educação infantil é o de propiciar o pleno desenvolvimento intelectual, físico e socioemocional da criança para que ela consiga ser tudo o que poderia ser nesse período de sua vida (Mantovani de Assis, 1989).

Mas quais seriam os objetivos da educação voltada à questão da moralidade? Para Jean Piaget (1967), o objetivo principal é o de formar personalidades autônomas e aptas a cooperar. Quando o autor refere-se a cooperação, não significa uma conduta exterior, como por exemplo, por solicitação externa, por obediência. Refere-se a uma cooperação voluntária, espontânea, que emerge da necessidade interior e do desejo de cooperar. Assim, Piaget pretende com a educação moral, formar personalidades tão livres quanto responsáveis (Domingues de Castro, 1996).

Em suas obras de 1932 e 1948, Piaget considera que os dois aspectos da personalidade moral são a autonomia e a reciprocidade. O indivíduo que ainda não atingiu o "estado de personalidade" tem como características o fato de ignorar qualquer regra e centrar sobre si mesmo as relações que o prendem ao seu ambiente físico e social. "A pessoa é o indivíduo que situa o seu eu na verdadeira perspectiva em relação à dos outros, isto é, que o insere em um sistema de reciprocidades que implicam simultaneamente em uma disciplina autônoma e uma descentralização fundamental a atividade própria" (1948/1973, p.72). Os dois problemas essenciais da educação moral consistem pois em assegurar essa descentralização (do eu) e estabelecer essa disciplina autônoma.

Todavia, quais são os meios que dispõe o educador para alcançar esses dois objetivos? Para Piaget, esses meios são proporcionados quer pela natureza psicológica da criança, quer pelas relações que serão estabelecidas entre a criança e as diversas pessoas com as quais se relacionará durante a sua vida.

Mais uma vez, fica evidente a importância dada, no processo de construção de sua autonomia, ao ambiente em que a criança vive e as trocas sociais que serão estabelecidas durante seu desenvolvimento. Porém, para poder propiciar esse meio estimulador, é preciso conhecer a natureza psicológica da criança e como esse processo se dá. Mas, em virtude da natureza da criança ser muito ampla e complexa, vamos focalizar prioritariamente o desenvolvimento social, na qual se insere a moralidade.

Se, como foi visto, nossos julgamentos, valores e princípios, não nos são dados prontos, ou seja, se nossa moralidade não é inata, mas sim, a construímos interagindo com o ambiente, de que forma esse processo principia? Piaget explica que, já no bebê, existem três sentimentos que se apresentam inicialmente, que interessam à vida moral. O primeiro sentimento é o amor, ou uma necessidade de amor, de afeição, que "desempenha um papel essencial desenvolvendo-se sob diversas formas desde o berço até a adolescência" (*Ibid. Idem*). O segundo, é um sentimento de medo, em relação as pessoas maiores e mais fortes que a criança. Há ainda um terceiro sentimento, que é o respeito. Esse respeito é na realidade uma mistura dos dois anteriores, um misto de amor e temor. Ressaltamos que o sentimento de respeito tem uma importância fundamental na formação da consciência moral, e essa importância ficará mais evidente no decorrer desse capítulo.

O respeito é "um sentimento de indivíduo para indivíduo, e começa com a mistura de afeição e de medo que a criança experimenta em relação aos pais e em relação aos adultos em geral (antes que os conflitos e as desilusões venham a alterar essas atitudes primitivas)" (*Ibid.* p.73). Tanto a consciência

moral como a consciência intelectual, não são pré-formadas ao nascer, elaborando-se em estreita conexão com o meio social. Por isso, as relações entre a criança e as pessoas que a cercam desempenham um papel fundamental na formação dos sentimentos morais, de acordo com a **ênfase** colocada em uma dessas "três tendências afetivas" que assinalamos. Por exemplo, o sentimento de temor é encontrado, não raro, nas condutas de obediência e de conformismo utilizados de diferentes formas por vários sistemas de educação moral (*Ibid*). Assim sendo, para Piaget, o papel do adulto que se relaciona com a criança, não irá apenas exercer meras influências naquilo que ela será ao crescer, como é mais fácil acreditarmos, mas repetindo, será **formador**, portanto, decisivo, na construção dos seus sentimentos, valores e princípios.

O primeiro tipo de relacionamento do adulto com o bebê é aquele que gera o **sentimento de obrigação**, isto é, o bebê já aceita ordens e considera-se obrigado pelas mesmas. A criancinha sente-se como obrigatórias, mesmo que as obedeça ou as infrinja. Quando desobedece a uma ordem, ela sente-se culpada ou perturbada diante do adulto. Por exemplo, quando a mãe diz: "Não!" ao filhinho que está prestes a colocar a mão na tomada, ele sabe que lá não é para mexer. Fica evidente na criança o sentimento do dever, de aceitação, pois se ela obedece, é por sentir como obrigatória a recomendação materna, e caso não obedeça, a criança sabe que está fazendo algo "proibido". Mesmo quando a mãe não estiver presente o bebê pode não colocar a mão na tomada ou, se ali mexer, sabe que está fazendo "algo errado", tanto que aproveita a ausência do adulto para isso. Esse precoce sentimento que surge com relação aos adultos é o sentimento do dever, de obrigação, que pode ser percebido em diversas

situações do cotidiano das crianças pequenas. Antes mesmo de a criança falar o pai pergunta, por exemplo, com um tom de voz mais bravo, se ela pegou algo que não devia, e a criança responde "que não" com um movimente de cabeça mesmo que, na verdade, o tenha pego. Ela responde negativamente justamente porque sabe que não deveria ter feito isso, que não podia ter retirado o objeto do lugar. Um outro exemplo é quando o adulto diz ao pequenino que não mexa na televisão. Se por acaso a criança mexer, desobedecendo-o, ela sente-se fazendo algo "errado".

Mas, numa idade em que, para os pequeninos, tudo é espontaneidade e brincadeira, de onde vem esse sentimento de obrigação, essa aceitação interior a recomendação do adultos? Por que será que a criança tem consideração por aquilo que é recomendado pelos pais, ao invés de simplesmente desprezá-los? Piaget (1932, 1948), explica que para que esse sentimento de dever, de obrigação interior, apareça é necessário que haja simultaneamente duas condições.

A primeira é que a criança esteja acostumada a receber ordens e recomendações comuns, como: não atravessar a rua sozinha, não contar mentiras, não brincar com facas e nem com vidros, não mexer no fogão, e outras mais. Todavia, por que a criança aceita semelhante regras ao invés de ignorá-las?

Para esse autor, essa aceitação não é apenas o medo do mais forte, como muitos considerariam, pois, "o medo por si só não coage, mas propicia uma obediência toda exterior e interessada" (Piaget, 1948/1973, p.74), como, por exemplo, obedecer pelo medo de ser punido. Na ausência da pessoa que

pode vir a puni-lo, não há mais o cumprimento da norma, a criança sente-se livre para agir. Então, a obediência decorrente do medo é *externa*, não bastando para responder a questão acima, já que estamos buscando os motivos para a aceitação *interna*. Para surgir essa aceitação interior, que é o sentimento de obrigação, não basta apenas que a criança esteja acostumada a receber ordens, mas também é necessário que haja uma segunda condição essencial, que consiste no **respeito** à pessoa que estabelece as normas ou os limites.

A aceitação interior de uma regra só ocorre, se esta for formulada por uma pessoa respeitada, isto é, uma pessoa que seja objeto, ao mesmo tempo, de afeição e de medo, e não de apenas um desses dois sentimentos. Por exemplo, a criança pequena ama o irmão, mas não se sente obrigada a obedecê-lo. Da mesma maneira que teme um estranho, porém novamente, não surge esse sentimento de obrigação ou aceitação diante de suas ordens. Contudo, as recomendações do pai ou da mãe, ou mesmo de um adulto com quem possui vínculos, fazem-na sentir-se obrigada, e, mesmo em caso de desobediência, a criança continua a sentir essa obrigação.

Esse tipo de relacionamento, em que o respeito é uma mistura de medo e amor, "é o mais precoce na formação dos sentimentos morais, **podendo atuar durante toda a infância e prevalecer sobre todos os demais, de acordo com o tipo de educação moral adotada**" (*Ibid. Idem* - grifo nosso). Por isso, essa primeira forma de relação, que ocorre com todo ser humano. é muito importante, mas aos poucos esta deve ir sendo substituída por uma outra, mais elaborada, que é o respeito mútuo, respeito esse que prevalece entre os iguais.

Esse respeito que a criança pequena sente pelo adulto, fonte de obediência e de submissão, é chamado de respeito unilateral. Por que unilateral? Porque se a criança possui esse sentimento de respeito, de obrigação pelo adulto, não podemos dizer que o adulto sente o mesmo por ela. Se o adulto respeita a criança, não é da mesma maneira, pois ele jamais se sentiria obrigado por recomendações vindas da criança. Aliás, ele não as receberia, nem as aceitaria. Por isso que é chamado de respeito unilateral. Para a criança o bem, o justo, define-se pela obediência.

O respeito unilateral é, segundo Piaget, "um instrumento de submissão a regras pré-estabelecidas, e a regras cuja origem permanece exterior ao sujeito que as aceita" (*Ibid.* p.75). Essa forma de respeito de apenas uma das partes, isso é, da criança pelo adulto, é, antes de mais nada, fator de heteronomia. É importante ressaltar que esse temor que a criança sente naturalmente, procedente do respeito unilateral, é resultante de uma relação desigual, havendo da parte "mais fraca" o medo de receber uma punição, censura, desaprovação, perda do amor do adulto, etc.

A moral heterônoma resulta da coação do adulto sobre a criança, ela surge do respeito unilateral. Assim, essa obrigatoriedade ou aceitação das normas provém das relações de coação, todavia, essa coação não significa necessariamente um despotismo, mas sim uma *relação assimétrica* entre os adultos e as crianças, já que a criança nunca verá os pais ou professores como a um igual, havendo, portanto, uma desigualdade de fato (De La Taille, 1996a). A heteronomia é a moral da obediência às pessoas com poder, com autoridade. E para as crianças quem detém essa autoridade? Os pais, professores,

parentes, irmão mais velho, etc. São aquelas pessoas que a criança admira, que considera como mais fortes, mais inteligentes, que sabem tudo, que detém o poder. Além do que, em geral, o adulto utiliza-se de ameaças de sanções punições físicas ou psicológicas, para fazer com que a criança aja de maneira a seguir as regras, reforçando essa idéia espontânea de que as leis e a autoridade provém dele, alimentando as relações de respeito unilateral, e conseqüentemente, a heteronomia. No sujeito heterônomo, a fonte da obediência é exterior, pois são os outros que sabem o que é bom ou mal. Ao conversarmos com uma garota que estudava na pré-escola, ela disse-nos que era feio comer muitos docinhos numa festa. Perguntamos a ela por que era feio. A criança respondeu-nos: "Foi a minha mãe que falou isso para mim. Ela disse que só criança feia, mal-educada, que faz essas coisas". Para essa garota, a principal razão de ser errado "comer muitos doces em uma festa" é a recomendação materna, não sendo necessária dar nenhuma justificativa mais consistente (para nós), pois, a orientação dada por um adulto que ela respeitava, basta-lhe para considerar uma conduta certa ou errada.

Em uma classe do Jardim, as crianças, ao planejar o dia de aula, queriam ir ao parque, mas como havia chovido logo cedo, a professora questionou-os se daria para a turma ir, pois provavelmente os brinquedos estariam molhados. Um aluno disse que até na hora do parque o "sol seca". A educadora então perguntou-lhes: "Como assim o sol seca? Ele pega um pano e vai lá enxugando tudo?". Uma criança comentou: "Mas ele não tem mão!". O aluno que havia dito que o sol seca, contou que, um dia, ele havia derrubado a água de um vaso no quintal e a mãe disse-lhe que não precisava secar porque o "sol seca", e ele ficou olhando e viu que realmente secava depois de um tempo.

"Mas como?", perguntou uma outra criança. "Não sei", respondeu o garoto,"mas que seca, seca. Minha mãe falou que o sol seca e seca mesmo. Ela sabe das coisas".

GIL, um garoto da pré-escola, estava contando ao colega, GAB, que seu pai havia-lhe dito que o vidro era feito de areia. GAB contestou-o com veemência, dizendo que o pai de GIL era mentiroso, e para "provar" tal fato, apontou para a vidraça da classe e perguntou: "Olha lá, aonde tem areia no vidro? Não tem areia nenhuma, seu pai te enganou". GIL, inconformado, mas sem ter compreendido onde entrava a areia no processo de feitura dos vidros, respondeu: "Mas, quando fizeram o vidro tinha areia em cima dele sim, só que a zeladora já lavou um monte de vezes e aí saiu toda a areia". Esse diálogo ilustra uma característica da criança heterônoma: percebe-se que, mesmo não compreendendo a norma ou explicação, basta que esta seja proveniente de uma pessoa respeitada que é aceita como verdade absoluta, havendo, portanto, a crença na autoridade de quem fala e não naquilo que é dito, assim , a validade das regras ou ensinamentos não é questionada. Será que não conhecemos adultos assim? Pessoas que mantêm esse tipo de relacionamento com alguém que considera ser uma autoridade (para ele), e, por conseguinte, não questionam as orientações vindas deste? Quem sabe nós não nos incluímos nesse quadro?

Mas, voltando à heteronomia característica das crianças pequenas, percebe-se que há uma idealização do adulto como aquele que está acima de qualquer norma e que sabe de todas as coisas pelo simples fato de ser "grande". A mãe de um garoto de 4 anos, tentava convencê-lo a freqüentar a escola, dizendo-lhe que iria estudar, aprender a desenhar, ler, escrever, etc. O

menino refletiu um pouco e disse-lhe: "Eu não preciso ir na escola não, mãe. Quando eu crescer eu vou saber desenhar, ler, escrever e saber tudinho essas coisas que você falou aí". Essa resposta, demonstra uma certa compreensão de que essas "aprendizagens" são decorrências naturais do processo de "crescimento", de tornar-se adulto.

Se em um extremo das relações entre as pessoas formadoras dos sentimentos morais está o respeito unilateral, no outro extremo está o respeito mútuo. Este respeito, "constitui-se entre iguais, sendo feita a abstração de qualquer autoridade" (Piaget, 1948/1973, p.75). Se na moral heterônoma a lei é externa, o adulto detém a autoridade e a criança possui o medo da perda de amor, com o tempo, a partir das interações sociais estabelecidas, vai ocorrendo a "desmistificação" do adulto, ela vai aos poucos percebendo que ele falha, diminui temor pela perda do amor do adulto, e ela começa a querer o respeito por si, dando início ao respeito mútuo, o qual ainda é uma mistura de afeição e medo. Todavia esse medo não é de vir a ser punido, repreendido ou admoestado, nem medo de ameaças com sanções físicas ou psicológicas e sim um **temor de decair aos olhos do outro**. Piaget (1932/1977, p.331) afirma que:

> *(...) o elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente, em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. A ordem desaparece no mesmo tempo para tornar-se acordo mútuo, e as regras livremente consentidas perdem seu caráter de obrigação externa.*

Com o respeito mútuo, aos poucos, a criança vai substituindo suas relações embasadas unicamente na obediência, passando a fundamentá-las também na reciprocidade (esse conceito será abordado mais adiante). Esse respeito é considerado por Piaget como a segunda possibilidade de socialização. Da mesma forma que a heteronomia é característica do respeito unilateral, o respeito mútuo leva à moral autônoma. A partir dos 7, 8 anos de idade, ao tornar-se operatória, a criança já possui as condições intelectuais de tornar-se autônoma, não mais legitimando uma regra pela simples autoridade em si, passando a entendê-la como um contrato entre os iguais. Ou seja, antes o adulto era visto como alguém superior às regras, portanto, não precisava cumprí-las e a justiça, ou o que era considerado certo ou errado, procedia dele; com o respeito mútuo, o outro, passa a ter os mesmo direitos e deveres que a criança, a regra e a justiça passam a ser as mesmas para ambos. Assim, segundo Piaget (1944/1958), no respeito mútuo a ação das pessoas é orientada pela legalidade de fato ou de direito, suplantando a autoridade.

Desse modo, para Piaget, não há apenas uma moral, mas duas. A **heterônoma,** oriunda das relações de **respeito unilateral;** e a **autônoma,** proveniente das relações fundamentadas no **respeito mútuo.** Diz Piaget (1967):

> *(...) Na medida em que a elaboração das realidades espirituais depende das relações que o indivíduo tem com seus semelhantes, não há uma única moral e nem haverá tantos tipos de reações morais quanto as formas de relações sociais ou interindividuais que ocorrem entre a criança e seu meio ambiente.*

Gostaríamos de fazer um parêntese, para voltar a comentar sobre a afirmação feita anteriormente de que a formação dos sentimentos morais,

depende da **ênfase** colocada pelo adulto ao relacionar-se com a criança, em uma das três tendências afetivas mencionadas: amor, temor ou respeito. Uma educação que tende a fundamentar-se principalmente no temor, causa, como foi visto, a obediência exterior e interessada, e na ausência deste, a criança não mais obedece, pois, não sente aceitação interna pela norma. O mesmo ocorre com uma relação embasada somente no amor. Não raro, ouve-se uma mãe ou professora afirmar que conversa, conversa e conversa com a criança, mas que ela não ouve o que é recomendado, não a obedece. Analisando as relações entre esse adulto e a criança, muitas vezes, percebe-se que ao interagir nas situações em que havia a necessidade de limites, essa criança foi, como todas as outras, verificando a necessidade destes. Porém, ao testá-los, na forma de exigências (sendo, em geral, atendida); desobediências; "birras"; desafio as "ameaças" feitas etc.; e perceber que nada acontece, ou seja, que o adulto não tomava nenhuma atitude quando as regras não são respeitadas (para revalidá-las), os limites dessa criança ampliam-se consideravelmente. Diante da permissividade do adulto perante tais condutas da criança, as normas vão sendo aos poucos desvalidadas. Assim, a criança vai, paulatinamente, perdendo o temor característico do sentimento respeito (lembrar que qualquer tipo de respeito, unilateral ou mútuo, é um misto de amor e medo, e o que os difere, é o tipo do temor presente em um ou outro). Dessa forma, vai-se diminuindo significativamente o medo: da desaprovação do adulto, de ser repreendida, de ser punida, ou da perda do amor, característicos do respeito unilateral; não havendo também, o temor de decair perante os olhos do outro, decorrente do respeito mútuo. Sem dúvida alguma, permaneceu a afeição, mas, com a diminuição do temor, reduziu-se também o respeito. Vimos que possuir

somente uma dessas duas tendências afetivas que formam o respeito não é suficiente para causar o sentimento de aceitação interior às regras; portanto, apenas o amor (ou só o temor) não basta para fazer com que apareça o sentimento de obrigação às recomendações dadas. Com a ausência do temor, não há a aceitação interna pelas recomendações do adulto. Contudo, não estamos querendo dizer que somos a favor da punição ou do reforço ao sentimento de temor característico do respeito unilateral. O que está sendo questionado é o excesso de autoritarismo (relação embasada principalmente no medo) ou a permissividade (evidenciada na ausência de qualquer limite), já que nenhuma dessas relações leva a autonomia. O sentimento de temor espontâneo característico do respeito unilateral não deve ser *extinguido* (pois, se isso ocorrer, não existe mais respeito algum), mas *substituído* por aquele oriundo das relações entre as pessoas que respeitam-se como iguais. Nossas considerações com relação a tais questões serão melhor esclarecidas e aprofundadas nos capítulos posteriores.

Foi visto também, que a moralidade na criança vai desenvolvendo-se aos poucos, a partir da sua interação com o meio. Lembramos novamente que a consciência moral da criança não é herdada, não nasce pronta, acabada. Os estudos realizados por Piaget demonstram a existência de um processo de construção da moralidade, em "estágios" universais e organizados hierarquicamente. Na realidade não são propriamente estádios de desenvolvimento moral, mas sim, atitudes dominantes que foram encontradas em determinadas idades (Piaget, 1932). Piaget considera serem três os estágios de julgamento moral nas crianças: a pré-moralidade, em que o indivíduo carece de todo sentido de obrigação para com as regras sociais; a heteronomia ou o

realismo moral, em que, como foi visto, há uma relação de submissão ao poder, ou seja, o certo é obedecer as ordens da pessoa que detém a autoridade; e, por último, a autonomia moral, que é caracterizada por um novo sentido dado as normas, já que o sentimento de aceitação ou de obrigação para com estas normas está fundamentado nas relações de trocas mútuas e de reciprocidade.

Apresentaremos a seguir, algumas características principais que a criança apresenta nesse processo de construção gradativa da moralidade. Consideramos de fundamental importância o estudo desse desenvolvimento a todos aqueles educadores que pretendem formar seres humanos autônomos e cooperativos. Esse estudo é importante também, para aqueles professores que acreditam que "não trabalham com a moralidade", ou que "ter jeito" e "bom senso" são suficientes para educar moralmente uma criança (refletindo melhor, acreditamos que os estudos de Piaget e afins sobre esse tema, deveriam ser leitura obrigatória *principalmente* para estes).

O estágio da pré-moralidade, principia-se no nascimento e vai até os 4, 5 anos aproximadamente. No início, não há nenhuma consciência moral. É a anomia, cuja característica é a ausência total de normas. O bebê não sabe o que deve ou não ser feito, muito menos as regras da sociedade em que vive. É movido por necessidades e benefícios próprios. Piaget explica que a anomia intelectual e afetiva perderá terreno progressivamente, sob a pressão das regras lógicas e morais coletivas. Conforme o egocentrismo característico da inteligência prática (sensório-motor) vai decrescendo, e ao relacionar-se com os adultos, percebe-se um certo progresso no desenvolvimento da criança pequena. Combinando o egocentrismo a nível das representações (pré-

operatório) com a coação própria das relações entre os adultos e a criança, observa-se que a criança transfere a fonte da verdade, passando da submissão à suas próprias idéias (anomia) para a submissão à palavra adulta (heteronomia). Desse modo, conforme vai crescendo, ao interagir basicamente com a família, a criança começa a perceber a si mesma e aos outros, percebe também que há coisas que podem ou não ser feitas, transformando a anomia em heteronomia, ou seja, se antes não havia regras, agora, a criança é, de certa forma, governada e dirigida pelos adultos. Como foi dito, na heteronomia, a criança já sabe que há coisas certas e erradas, mas são os adultos que as definem, isto é, as regras emanam dos mais velhos. Essa passagem da anomia para a o segundo estágio que é o da heteronomia (ou realismo moral), constitui-se num grande avanço; para Feltran (1995, p.82) já é "um prenúncio de controle intelectual que encontra o seu exato correspondente nos efeitos da coação moral (...) A crença na onisciência do adulto, corresponde a crença no valor absoluto dos imperativos,das ordens recebidas dele". Isso mostra que a criança tornou-se capaz de estabelecer uma primeira forma de controle normativo e de constituir, também, a consciência, ainda que rudimentar, do dever. "Contudo, ainda não se pode falar em moralidade verdadeira, pois a lei ainda é exterior à consciência e submetida a palavra do adulto" (*Ibid. Idem*).

No parágrafo anterior mencionamos o egocentrismo, considerado por Piaget como uma das principais características da criança pequena. Via de regra, os professores com os quais trabalhamos afirmam saber que a criança pré-operatória é egocêntrica. Mas o que será egocentrismo para Piaget? Ele é sinônimo de egoísmo? Qual seria a diferença? Ao estudarmos esse conceito com os educadores, foram levantadas inúmeras questões, cujas respostas

pretendíamos investigar ao longo de nossos estudos sobre o desenvolvimento moral; eis alguns exemplos: É comum, as pessoas acreditarem que o egocentrismo está relacionado ao não querer compartilhar, emprestar ou dividir as coisas; de acordo com essa compreensão egocentrismo e egoísmo teriam o mesmo significado: será que são mesmo sinônimos?; A criança que divide suas coisas, então, não é egocêntrica?; Todas as crianças são egocêntricas ou algumas não o são?; Por que umas crianças parecem ser mais egocêntricas que outras?; A criança nasce egocêntrica ou torna-se por volta dos 2 anos, ao entrar no período da inteligência representativa?; Será que é uma fase?; Se é uma fase, quando esta se inicia e quando se encerra?; Mas se é uma fase, todas as crianças passam por ela?; O que leva a "superação" do egocentrismo?; Aprender a compartilhar é suficiente?; O que leva a criança a se descentrar?; Todas descentram-se?; Há como acelerar, ou mesmo atrasar, esse processo de descentração?; etc. Essas e outras questões foram debatidas e refletidas, causando acirradas discussões. De repente, algo que parecia ser tão claro para nós, gerou todo um processo de troca de idéias, elaboração de perguntas e contra-argumentações, produzindo inúmeros desequilíbrios. E procurando resolvê-los, buscamos investigar as respostas para tantas dúvidas. A seguir, será apresentado um resumo com algumas idéias que consideramos significativas a respeito do egocentrismo:

Todas as crianças, desde o nascimento, até o período das operações concretas, são egocêntricas. Ou seja, incapazes de considerar os sentimentos, desejos, os pontos de vista do outro. Essa incapacidade de perceber perspectivas diferentes da dela é porque o egocentrismo causa um fenômeno de indiferenciação entre o seu próprio ponto de vista e o do outro. Durante o seu

crescimento, a criança vai, aos poucos, descentrando-se, percebendo que os outros possuem pontos de vista distintos; o seu pensamento vai tornando-se reversível, possibilitando-lhe a coordenação das diferentes perspectivas e das ações.

No período sensório-motor, que vai até os 2 anos em média, ocorre o que Piaget chama de egocentrismo radical. No bebê, não há uma diferenciação entre o eu e os objetos. O seio da mãe, por exemplo, é uma extensão do seu corpo. O mundo resume-se à suas impressões, sensações e aos esquemas de ação que possui. Não percebe a existência dos outros, ou uma vontade diferente da dele, nem o que é certo ou errado (anomia). Quando quer algo, por exemplo, chora e exige ser atendido na hora. Esse egocentrismo está presente na ação do bebezinho, porque a inteligência sensório-motora é prática.

De acordo com Domingues de Castro (1993), a relação do lactente com os objetos próximos decorre da utilidade que eles oferecem ao bebê. Assim, os objetos são "sugáveis" ou "chacoalháveis". Não possuem a utilidade que lhes é característica, por exemplo a chave serve para abrir e para ligar o carro, mas sim "confundem-se e misturam-se as primeiras coordenações de ações do sujeito sobre o objeto" (p.7), isto é, o bebê aplica seus esquemas de sugar, pegar, puxar e chacoalhar, ao objeto chave. Então, os objetos são adaptados de acordo com os esquemas da criancinha, e deixam a sua utilidade que lhes são características para servirem às utilidades que o bebê dá a eles.

Para se ter uma idéia melhor, o lactente é tão egocêntrico que quando o objeto sai de seu campo visual, ele simplesmente deixa de existir, isto quer dizer que o seu "universo" corresponde ao seu campo de visão, até que

construa a noção de objeto permanente, por volta dos 9-12 meses, quando a criança já se torna capaz de procurar um objeto escondido. É comum observamos o bebê cobrir sua cabeça com um pano e julgar que ele está escondido, que ninguém pode vê-lo ou sabe onde ele se encontra, já que ele próprio não está se enxergando. Ou quando brinca de esconder-se e só esconde a cabeça debaixo de sofá, por exemplo, deixando o restante do corpo para fora, pois se "ele não consegue ver nada, ninguém o está vendo também".

Enquanto o egocentrismo no período sensório-motor aparecia no plano da ação, no período pré-operatório (2 aos 7 anos) ele aparece no plano da representação. Em resumo, a criança não diferencia o seu ponto de vista, a sua idéia da dos outros. Ela, por exemplo, diz que "mora naquela casa branca" como se soubéssemos claramente de que casa está falando, não havendo necessidade de argumentar ou explicar. Um menino contou uma vez que cortou sua perna "naqueles canos lá perto da garagem", como se entendêssemos de que canos ela falava. Essas afirmações mostram que a criança não consegue perceber que o interlocutor desconhece os acontecimentos ou objeto os quais ela está referindo-se; mas, a criança ainda não pode considerar esse fato porque confunde o que pensa ou vê, ou seja, seu próprio ponto de vista, com o do outro, como se o outro pudesse ver, ouvir, sentir e pensar simultaneamente a mesma coisa que a criança vê, ouve, sente e pensa. Essa incapacidade de considerar que o outro vê o mundo de outra perspectiva, fica evidente quando se pede para a criança contar algo que exige uma certa descentração. Por exemplo, diante de uma maquete de um quarteirão, o professor que se encontra sentado de um lado qualquer da mesa, de frente para a criança e com a maquete entre eles, pede à ela que descreva o que está vendo. Após a

descrição da criança, solicita que agora, ela conte o que o professor (que está sentado na frente dela, portanto, vendo o quarteirão de outra perspectiva) está vendo. A criança não descreve o que o professor provavelmente vê, mas sim, repete sua descrição anterior, demonstrando que considera que o outro estava tendo a mesma visão, do mesmo ângulo que ela. Se for pedido que descreva o que ela acha que um provável colega que se encontra numa outra posição, mais afastado, estaria vendo, novamente a criança contará o que ela mesma observa. Assim, a criança egocêntrica vê o mundo de uma única perspectiva, a sua própria.

O egocentrismo do pensamento aparece claramente na sua linguagem, por exemplo, no "monólogo coletivo", no qual o discurso egocêntrico da criança não exige resposta. Não há realmente a conversação ou diálogo, não existe a troca. A comunicação é apenas aparente. Basta observarmos duas crianças de 3, 4 anos brincando que o monólogo coletivo fica evidente. Cada um brinca sozinho e fala daquilo que está fazendo, imita o som do seu brinquedo, mas não há um diálogo, uma interação entre elas.

Há inúmeras situações de egocentrismo que os educadores presenciam constantemente em suas crianças. Conhecê-lo e identificá-lo é fundamental para o professor que trabalha com as crianças pequenas. Certa vez, MAR uma aluna da pré-escola, foi ao cabeleireiro e pediu para que cortassem seu cabelo igual ao de sua avó (que era bem curtinho). Porém, ela estava referindo-se ao corte que sua avó possuía antigamente, quando mais jovem, semelhante ao que estava em um foto na parede de sua casa, e não o atual. A garota não deu maiores explicações pois, para ela, estava bem claro o

que queria. Assim, sem saber que a menina se referia a outro tipo de penteado, a cabeleireira cortou o cabelo de MAR bem curtinho, que desolada foi à escola chorando no dia seguinte, dizendo que a cabeleireira era uma "burra". Para a criança egocêntrica não é preciso dar explicações ou justificativas, pois ela crê que os outros pensam da mesma forma que ela. Por esse motivo, não há necessidade de guardar endereço, telefone, nome completo dos pais ou mesmo o seu, porque ela acredita que basta dizer: "Eu moro naquela construção que tem dois cachorrões", como disse-nos uma criança, que é o suficiente para encontrarmos sua casa. O mesmo ocorre quando ao perguntarmos quem está falando, quando se telefona para a casa de alguém, a criança pequena que o atendeu responde dizendo: "Sou eu", como se isso fosse suficiente para a que identifiquemos. Afinal, para ela, quem mais poderia ser? Só existe um "eu", ela! Às vezes a criança perde-se dos pais, e somente diz em prantos para a pessoa que a encontrou: "Quero minha mãe", não acrescentando mais nenhuma informação que possa auxiliar na identificação dos pais dela. Outras vezes o pequeno tira o telefone, finge discar e exige falar com a pessoa desejada, brigando com o aparelho por "estar quebrado", já que a "intenção" de ligar para determinada pessoa deveria ser suficiente para tal.

O egocentrismo aparece nas relações entre as crianças e os adultos, pela dificuldade dos pequenos em entender o porquê das regras e em obedecê-las. O pai de GAB, de 5 anos, é proprietário de uma empresa de ônibus. Após o almoço, um dos veículos da frota passava nas residências de algumas crianças para transportá-las até sua escola. Certa vez, a menina atrasou-se e perdeu o ônibus e o pai disse que a levaria de carro, pois estava saindo para o trabalho. Ela chorou, emburrou, recusando-se a ir de carro, pois queria ir de ônibus para a

escola e não de carro, exigindo que o pai mandasse um ônibus apenas para buscá-la. Ela questionava dizendo que, uma vez que ele tinha tantos no estacionamento, porque não poderia pedir para que um deles viesse buscá-la? Afinal seu pai não era dono de muitos ônibus?

Já na relação entre as próprias crianças, esse egocentrismo aparece como um obstáculo à coordenação dos diferentes pontos de vista e ações. Por exemplo, a criança vê a colega brincando com uma boneca. Como ela também quer brincar vai até lá, e simplesmente, pega-a, ocasionando certamente, uma briga. Assim, ao estudar as características do desenvolvimento infantil, percebe-se que a criança não tira o brinquedo da outra porque é "malvada", "invejosa" ou "egoísta", mas, porque ainda não consegue coordenar os pontos de vista divergentes, no caso ambas querem a mesma boneca. Como resolver? Para nós, adultos, é muito simples, é só as duas brincarem juntas ou uma emprestar um pouco o brinquedo para a outra. Porém, para a criança egocêntrica, que ainda não coordena o seu desejo com o do outro, essas simples situações constituem uma grande dificuldade. Uma professora comentou que, então, era também por isso que as crianças pequenas brigavam tanto por causa dos materiais e brinquedos. Mas diante dessas situações tão comuns na escola, o que fazer? Resolver o problema para as crianças, explicando-lhes o que deve ser feito? Não interferir?

Ao "olhar a prática" com as "lentes da teoria" é muito mais fácil para o educador atuar de maneira adequada e condizente com o desenvolvimento da criança. Nessa situação, por que será que a criança não pediu à colega para que brincassem juntas com a boneca? Ou mesmo, por que a criança que estava

com o brinquedo já há algum tempo, não o emprestou, pelo menos um pouquinho, para a colega? Porque, apesar de a criança ter avançado no seu desenvolvimento, tornando-se capaz de reconhecer que os outros têm idéias e pontos de vista diferentes do seu (o que não conseguia fazer anteriormente), ainda não pode renunciar a um desejo imediato. Então está-se diante de um impasse: a criança que possui o brinquedo reconhece a vontade da outra, o desejo da colega em brincar com a boneca também, mas ainda *não consegue coordenar o seu desejo* com o da outra criança. Se o adulto insiste para que ela divida o brinquedo com a criança, ela não pode "sentir esse pedido senão pela regra externa imposta pelo adulto. Se ela empresta o brinquedo, não o faz senão ao ponto de vista da ação exterior (*devido ao respeito unilateral*). Psicologicamente, ela está simplesmente desistindo do brinquedo em obediência ao adulto" (Mantovani de Assis, 1980a,. p.29). Nessa fase a criança é heterônoma, isto é, governada e dirigida pelo adulto. Ele é quem sabe mais, que diz o que deve ou não ser feito. Ele tem o poder. Seria uma atitude bem diferente, se a criança espontaneamente emprestasse o brinquedo, pois assim, o desejo dela de manter um bom relacionamento com a outra criança, é maior do que a vontade de possuir o brinquedo. Neste caso, seria um início de respeito mútuo, respeito esse que se orienta em direção oposta ao unilateral, apesar de ainda ser uma mistura de afeição e medo, "só conserva desse último o temor de decair aos olhos do parceiro" (Piaget, 1948/1973, p.75).

No momento em que o adulto compreende a maneira da criança agir, ele pode atuar no sentido de favorecer a descentração de seu pensamento e sentimentos, auxiliando-a a ver as coisas da perspectiva do outro, para que a criança consiga ir coordenando seu próprio ponto de vista com o dos parceiros e

suas ações. Porém não há mérito nenhum em resolver por ela, e sim auxiliá-la nessa coordenação. Por, exemplo, em uma situação semelhante, o adulto pode mostrar a criança seu próprio ponto de vista, dizendo que sabe que ela gosta muito do brinquedo, descrevê-lo, mostrar as coisas que a criança gosta de fazer com ele, que é natural a gente sentir ciúmes quando gostamos muito de alguma coisa, etc. Depois, mostrar à criança o ponto de vista do outro, dizendo-lhe, por exemplo, que o seu colega também gostou muito daquele brinquedo, e que gostaria de brincar um pouco com ele, que muitas vezes a gente não quer emprestar um brinquedo porque acha que o outro não vai mais nos devolver, porém, emprestar significa ficar um tempo e depois devolver ao dono, mas que é ele quem decidirá se quer emprestá-lo ou não, ou mesmo, se gostaria que brincassem juntos. Sugerir que ele pode brincar mais um pouco, e depois emprestá-lo, caso queira. Normalmente, quando damos a opção à criança, mostrando o desejo do outro, mas compreendendo o seu próprio desejo (ver III - 4), ela acaba, espontaneamente, dividindo suas coisas, (ela brinca mais um pouquinho e depois empresta). Em uma sala de pré-escola, estava havendo problemas com os brinquedos que as crianças traziam de casa, pois não queriam emprestá-los. Devido a isso, a professora colocou o problema ao grupo e juntos decidiram que só poderiam levar para a escola um brinquedo mais velhinho, que a criança não tivesse muito ciúme, para que todas pudessem brincar. Assim, as crianças, uma vez por semana, traziam os brinquedos de casa para a escola, que ficavam no "cantinho do brinquedo", onde todas podiam ir. Essa professora conseguiu trabalhar essa questão junto com as crianças, de uma maneira tal, que não entrou em conflito com as características naturais do desenvolvimento da criança.

Uma atividade realizada por pesquisadores, tinha como objetivo verificar a trajetória que a criança utilizava para levar um carrinho de plástico até uma casinha de madeira, que se encontrava a uns cinqüenta centímetros de distância do brinquedo. O carrinho, apesar da distância, estava de frente para a casa, numa linha reta, porém, no meio do "caminho" havia uma pequena árvore de madeira, portanto, para levar o automóvel até a casa, a criança precisaria desviar-se da árvore. Os mais velhos assim o fizeram; porém, os pequenos, simplesmente, "retiravam" a árvore de onde ela estava ou passavam "por cima" dela, demonstrando que estavam centrados somente no "objetivo" a ser atingido, que era levar o carrinho até a casa. Ao estudarmos essa pesquisa, uma professora comentou: "Talvez agora eu entenda um pouco mais o fato de que, na hora do recreio, as crianças saem animadas e correndo para o parque, 'atropelando' o que têm pela frente, como se não estivessem vendo. Eu pensava que era por falta de educação e que as maiores já tinham aprendido a se comportar".

Na criança pré-operatória, devido ao egocentrismo de seu pensamento, as regras permanecem exteriores à criança, porque ela ainda é incapaz de socializar realmente sua conduta e seu pensamento, não conseguindo situar-se num mesmo nível que os demais indivíduos. Essa forma de pensar, de interagir com o mundo, é o egocentrismo, que difere do egoísmo por ser espontâneo e inconsciente (e também bem mais complexo que o egoísmo). Para Piaget (1944/1958), é a atitude natural da mente quando se depara com realidades que não consegue assimilar. Da mesma forma que o ser humano, "antes de compreender as leis do mundo exterior, começou acreditando que os fenômenos se achavam centrados nele mesmo, em vez de

situar-se em um universo objetivo e independente do eu" (*Ibid.* p.11), da sua vontade. Como por exemplo, quando, na Idade Média, o homem julgava que o Sol girava em torno da Terra (geocentrismo), a Terra era o centro do universo. Ou que a peste ou uma forte tempestade era um castigo divino por algum pecado que realizara. Por não conseguir ainda compreender a realidade que o cercava, julgava que os fenômenos giravam ao redor e por causa dele.

A mesma coisa ocorre do ponto de vista intelectual. "Quando os interesses do eu, estão em conflito com as normas da verdade, o pensamento começa a preferir a satisfação à objetividade" (*Ibid. Idem*). Podemos perceber isso nas brincadeiras das crianças, no jogo simbólico que se constitui na assimilação egocêntrica do real à atividade própria da criança, ou seja, a criança utiliza uma forma de assimilação deformante (Mantovani de Assis, 1980b). Para Piaget o jogo simbólico, característico da criança pré-operatória é a forma mais pura do pensamento egocêntrico.

> *A criança transforma o real em função de seus desejos, seja para resolver ou compensar as dificuldades que encontra, corrigindo a realidade, seja para instituir a magia e o mito na realidade crua. (...) A criança, como um diretor de cena, constrói uma realidade sua, e deforma o real para servir a sua vontade* (Domingues de Castro, 1993, p.12).

Assim, aquela criança que está convivendo com a chegada de um novo irmão, "esquece" o boneco-bebê dentro da banheira de brinquedo, enquanto os outros bonecos (papai, mamãe, avós) e o boneco-filho (ela própria) vão passear no parquinho; o garoto transforma-se num super-herói repleto de poderes especiais; ou ainda, a criança solitária cria irmãos e amigos

imaginários. Ao contrário da imitação, em que há o predomínio da acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores, no jogo simbólico a criança vai tentar assimilar o real ao eu, aos seus interesses, as suas necessidades e desejos. Isso fica evidente, quando a criança "brincando de faz-de-conta" procura eliminar uma situação desagradável, revivendo-a ficticiamente. Piaget explica que:

> *obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social dos mais velhos, cujo interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completas, entretanto, que permanecem para com ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções* (*apud.* Mantovani de Assis, 1980b, p.19)

Dessa forma, é muito importante que o professor que trabalha com a educação infantil e com as séries iniciais de 1º grau, propicie às crianças oportunidades ou espaços para elas jogarem simbolicamente, para brincarem de faz-de-conta (ver III - 2.2.3). Pois esse "brincar", é um fator muito valioso para o equilíbrio emocional da criança. Vale ainda lembrar a afirmação que "não existe nada mais sério do que uma criança brincando".

O egocentrismo também evidencia-se na fabulação infantil, na qual, diante de uma situação em que a criança não sabe o que responder, ela fantasia, conta outros fatos, começa a falar de outras coisas, a dar "asas a imaginação", desviando-se da situação. É percebido ainda, na pseudomentira,

em que a criança, para satisfazer suas necessidades emocionais, imagina coisas que gostaria de ter ou que gostaria que tivessem acontecido e as relata como se fossem verdade, dizendo, por exemplo, que ganhou um leão e um gorila de verdade no seu aniversário.

O egocentrismo não se restringe apenas ao aspecto social ou moral, mas, por ser um fenômeno característico do pensamento infantil, está presente também nos aspectos intelectual e afetivo. A criança é egocêntrica "como um todo". Exemplificando melhor, no aspecto cognitivo, por exemplo, podemos citar como decorrentes do egocentrismo, o artificialismo, isto é, o fato de que tudo que existe foi feito pelo ser humano, e, o animismo, que a faz atribuir vida e intencionalidade a objetos inanimados, como o Sol, as nuvens, o mar, as pedras, deformando o objeto de acordo com o seu ponto de vista. Segundo Domingues de Castro (1993) para ela é difícil entender que existe o acaso, tudo foi planejado e executado por alguém. Quando a criança diz: "Aquela onda boba derrubou meu castelo", ou que "A Lua está vindo atrás de mim", fica evidente que até a natureza gira ao redor dela. Uma criança contou, chorando, que o vento derrubou a pintura dela no chão, de cabeça para baixo, de propósito. A natureza possui, portanto, intenção, no caso de prejudicá-la. Em uma classe de Jardim, observamos que as crianças despediam-se da classe e dos materiais na hora da saída, dizendo, espontaneamente, enquanto abanavam as mãos: "Tchau, classe. Não fica triste que amanhã a gente volta!".

Os adultos comumente sabem dessa característica animista da criança, tanto que, ao relacionarem-se no seu dia-a-dia, fazem uso dela; por exemplo: quando a criança bate a cabeça na quina da mesa e começa a chorar,

a mãe finge dar um tapa na mesa, dizendo: "Sua mesa feia, machucou o IVA. Nunca mais faça isso!"; ou quando o pequeno tropeça na cadeira e machuca-se, e a professora, para consolá-lo, coloca a "cadeira" de castigo para esta "aprender a não ficar mais no meio do caminho"; ou ainda, quando a criança está chorando e a educadora leva-a até a janela e mostra-lhe que o céu, o sol e os passarinhos não estão chorando e que se estes a virem chorando desse jeito "podem ficar tristes e começar a chorar também".

Certa vez, a professora percebeu que seu aluno estava inquieto e saía o tempo todo da classe, para observar uma obra que estava sendo feita na frente da escola, onde os funcionários da prefeitura, retiravam os paralelepípedos da rua para, posteriormente, substitui-los por asfalto. A cada "visita" à obra, o garoto percebia que a retirada das pedras estava mais adiantada. Ao constatar esse avanço, a criança, preocupada, disse à professora que "eles precisavam fazer alguma coisa, pois aqueles homens estavam levando a rua embora para morar em outro lugar".

Com relação ao aspecto cognitivo, o egocentrismo também aparece na ausência de reversibilidade do pensamento. Na prova de conservação de quantidades contínuas, utilizamos duas bolinhas com o mesmo tanto de massa plástica, após a transformação de uma delas, a criança pré-operatória, passa a acreditar que a quantidade modificou devido a nova forma, dizendo que agora tem mais, ou tem menos, massa. Mesmo ao ser questionada se, como antes havia o mesmo tanto de massinha, será que após a transformação, como não foi tirado nem colocado mais massa, deve haver a mesma quantidade, a criança responde que não, que antes realmente havia o mesmo tanto, mas que agora

(depois da transformação) há mais (ou menos) massinha. Esse raciocínio utilizado por ela evidencia que, devido ao egocentrismo de seu pensamento, a criança ainda não consegue estabelecer relações ou coordenar as ações mentais, não existe a reversibilidade de pensamento (voltar mentalmente a ação anterior e coordená-la com a atual; com a reversibilidade, a transformação é anulada pela ação mental inversa da criança, que lhe permite voltar ao ponto de partida, isto é, considerar a quantidade inicial de massa antes da transformação), estando centrada em apenas um aspecto, por exemplo na largura, não levando os outros aspectos, como a altura, em consideração.

A criança não compreende a lógica das relações mais usuais, porque não coordena diferentes perspectivas. Uma professora relatou que certa vez, encontrou seu filho de 4 anos, observando o irmão de poucos meses dormindo no berço. Ele olhava-o com uma expressão desolada e disse: "Coitadinho do meu irmão... Ele não tem nada". Procurando compreender melhor o que a criança dizia, a mãe questionou-o: "Como assim 'ele não tem nada'?". O garoto respondeu-lhe: "Olha, a roupa dele é minha... O berço também é meu... Até a mãe dele é minha... Ele não tem nada!". Essa criança ainda não compreende que a mãe dele pode simultaneamente ser mãe do irmão também. O mesmo ocorre quando se investiga a compreensão das relações de parentesco mais simples na família da criança. Ao ser questionada se tinha algum irmão, uma garota respondeu que tinha apenas uma irmã, e que ela chamava-se RAF. Foi perguntado, em seguida, se a RAF também tinha alguma irmã ou irmão, a criança disse que a RAF não, só ela que tinha. O pensamento do sujeito pré-operatório é transdutivo, caminhando apenas numa direção, o que dificulta a compreensão dessas relações. A transdução característica da inteligência

representativa, ficou evidente numa "constatação" feita por uma criança quando visitávamos uma escola. Por ver-nos constantemente em sua escola, um garoto perguntou a sua professora se nós também estudávamos. Diante da resposta afirmativa, a criança disse: "E como é o uniforme delas?". Para ele, se quem estuda usa uniforme, então, se nós estudávamos, com certeza precisaríamos ter uniformes também. Certa vez, LET passeando de carro com sua tia, ouviu-a responder a um "menino de rua" que pedia "um trocado", que não tinha dinheiro para lhe dar. Passado um tempo, a pequena LET virou-se para ela dizendo: "Tia ROB, se acabou o dinheiro, a gente precisa passar na loja para comprar mais".

Assim sendo, devido ao egocentrismo, a criança "antes de interiorizar as leis do mundo social, considera que o grupo existe e funciona em torno dela própria, em vez de situar-se entre os outros em um sistema de relações recíprocas e impessoais" (Piaget, 1944/1958, p.11). Nesse período de sua vida, ela é incapaz de colocar-se no lugar dos outros, e ainda não sabe discutir, nem refletir, pois para haver reflexão é necessário uma discussão interior em que o indivíduo tem uma idéia e a confronta com uma possível objeção que o outro fará, um outro argumento ou uma idéia diferente da sua. Devido ao egocentrismo, o pequeno não consegue realizar essa reflexão, e ainda pode-se observar *deformações sistemáticas* quando a criança tenta compreender o outro ou fazer-se compreender em suas conversações.

É importante voltarmos a ressaltar que esse egocentrismo inconsciente e espontâneo de toda criança, está presente nos aspectos morais, intelectuais e afetivos (ver III - 2.2.1). "Observa-se que a criança não está voltada para si mesma, ao contrário **tem grande interesse pelo mundo e pelos outros, mas assimila de modo deformado, projetando seus**

sentimentos e atributos aos objetos e pessoas" (Domingues de Castro, 1993, p.11 - grifo nosso). Uma situação que ocorreu com uma garota, JUL, ilustra essa afirmação: O ano letivo acabara de ser iniciado e JUL ainda não estava bem adaptada em sua nova escola, nem com sua nova professora. Certa vez, na saída da aula, JUL disse a sua mãe que precisava muito ir visitar sua antiga professora porque "ela deve estar morrendo de saudade de mim!"; sendo que, na verdade, era a garota quem estava sentido saudade, projetando, portanto, seus próprios sentimentos no outro. Uma outra criança encontrou um cachorro na rua e disse para o animal: "Você está triste porque perdeu sua mamãe? Não chora não cachorrinho, a gente vai encontrar sua mamãe..."

Para Domingues de Castro, "o que falta às crianças menores é **a condição** de dar atenção ao outro, de constituir um campo comum de interesse, um objeto comum na conversação" (*Ibid. Idem*).

Mantovani de Assis (1981, p.6), refletindo sobre o papel da educação infantil com relação a esse aspecto, considera que o esperado é que "no final da pré-escola, a criança liberte-se do pensamento egocêntrico que representa um empecilho às atividades cooperativas. Isso **ocorre quando as estruturas do pensamento intuitivo transformam-se em estruturas operatórias**" (grifo nosso). Desse modo, a construção das operações concretas é condição para a criança vencer seu egocentrismo, que tende a diminuir, mas não se extingue completamente. A partir disso, torna-se mais evidente que o egocentrismo não pode ser considerado como uma "fase", já que não é totalmente extinto ou superado; e que, a descentração, depende também do desenvolvimento da inteligência (condição necessária, mas não suficiente).

Logicamente, as características do desenvolvimento da inteligência da criança vão interferir no modo em que esta representa e compreende o mundo em que vive. Sem a estrutura de conservação, por exemplo, o indivíduo não considera o que disse anteriormente ao trocar idéias com o outro, pois, ainda não conserva as proposições anteriores. Somente após a construção das operações reversíveis, há a conservação das idéias, sendo que estas são necessárias à cooperação (sem a conservação das proposições ditas, o sujeito não mantém o seu argumento ou sua idéia inicial em uma discussão, portanto, não há uma troca efetiva).

Segundo Piaget (1932/1977), o inverso do egocentrismo na vida social é a reciprocidade e a cooperação, e no plano do pensamento é a reversibilidade. Assim, gostaríamos de ressaltar a importância de trabalhar-se conjuntamente o desenvolvimento intelectual da criança, para que ela não apresente atrasos, *decorrentes da falta de estímulos adequados do meio*, na construção das operações concretas (o sujeito é ativo no processo de construção, contudo, não se pode menosprezar a importância da qualidade do ambiente em que o sujeito interage).

É essa descentração que faz com que a criança operatória concreta comece a substituir o jogo simbólico, característico do pré-operatório, pelo jogo de regras, em que estão envolvidas as relações sociais. Percebe-se por volta dos 7, 8 anos de idade que as crianças já não "brincam de faz-de-conta" com a mesma intensidade; com a entrada no período operatório concreto, conforme a criança vai descentrando-se, há uma diminuição na intensidade dos jogos simbólicos (declínio), ocorrendo um aumento progressivo no interesse pelos

jogos de regras. O aparecimento mais tardio do jogo de regras, é devido ao fato de que este é uma atividade lúdica que implica à socialização (a socialização é ainda superficial enquanto existir altos níveis de egocentrismo). Contudo, o jogo de regras subsiste ao longo da vida da pessoa. (Mantovani de Assis, 1980b).

De acordo com Domingues de Castro (1993), o desenvolvimento espontâneo da criança e a descentração podem ser dificultados devido a dois importantes fatores, que precisam ser considerados pelos educadores:

1º) **A falta de inter-relação humana, entre o adulto e a criança e *entre as próprias crianças.***

A importância de o adulto interagir com a criança é fundamental e será novamente abordado, ainda nesse capítulo. Todavia, Domingues de Castro, recorda um outro ponto essencial da teoria piagetiana, que não é muito valorizado por alguns educadores, o papel da interação social entre as próprias crianças. Piaget demonstrou em seus estudos sobre o desenvolvimento da moralidade que, mesmo que o adulto mantenha com a criança uma relação de respeito mútuo, ela ainda é incapaz de considerá-lo como a um igual, por conseguinte, destina-lhe um respeito todo unilateral, característico da moral heterônoma. O mesmo tipo de sentimento é nutrido com relação às crianças mais velhas e admiradas pela criança. Se a moral autonôma é oriunda de relações de respeito mútuo, em que os indivíduos consideram-se iguais, e a criança jamais vê um adulto ou uma criança mais velha como sendo um igual, pergunta-se: com quem a criança

poderá relacionar-se com base no respeito mútuo, ou seja, de igual para igual? Naturalmente, que com as crianças da idade dela, com os pares. Assim sendo, as únicas "pessoas" com quem a criança poderá estabelecer uma relação de igualdade é com seus colegas, que, geralmente, estão na mesma faixa etária que ela. O problema é que, hoje em dia, as famílias estão cada vez menores, as casas ou apartamentos reduzidos, as cidades violentas, as ruas movimentadas, e as crianças perderam ainda, o espaço para brincar na rua, praças e quintais, como faziam antigamente. Atualmente, em algumas cidades, a escola é um dos poucos lugares em que as crianças podem interagir com seus pares, interação essa fundamental para descentração de seu pensamento (ver III - 2.2.). Nesse sentido, a **escola constitui um local propício para a vivência social entre as crianças da mesma idade, conseqüentemente, para o favorecimento da descentração**. Porém, lamentavelmente, na maioria das vezes, o professor quer que a criança fique calada, não troque idéias com os colegas, não socialize seus pensamentos, não discuta, defenda, justifique e contra-argumente o seu ponto de vista; pois, esse professor acredita, erroneamente, que essa interação é prejudicial para a aprendizagem.

2º) **O cuidado intensivo, o "excesso de intervenção do adulto, impedindo a criança de explorar o mundo, fornecendo-lhes todas as respostas prontas"** (*Ibid.* p.14), **a solução dos**

problemas, fazendo pela criança o que ela deveria fazer sozinha.

Toda vez que o adulto age desta maneira, está auxiliando na manutenção do pensamento egocêntrico. E é muito comum, que o educador, visando "ajudar" a criança, resolva os problemas para ela, mostre o "melhor caminho", transmita as "verdades" prontas e completamente elaboradas, ensine o que fazer e como fazer, etc. Sob esse aspecto, freqüentemente, o filho de pais de nível socioeconômico mais alto acaba levando uma certa desvantagem, pois, é comum ver a "babá" despindo a criança, dando o banho, enxugando-a, escolhendo e colocando a roupa que irá vestir, calçando-lhes as meias e sapatos, penteando-lhe os cabelos dela, colocando a comida no prato, dando-lhe na boca, escovando os dentes para ela, e em seguida, colocando a criança sentada para assistir televisão. Entretanto, situações análogas a essas ocorrem, independente do nível socioeconômico, com pais muito protetores ou "cuidadosos". Ao agir dessa forma, o adulto é quem toma as decisões, soluciona os problemas, e faz pela criança o que ela poderia estar resolvendo sozinha. Nas salas de aula, freqüentemente pode-se observar professores tendo atitudes semelhantes, como quando: tiram o casaco da criança, amarram seus sapatos, distribuem e recolhem o material, dizem o quê, como e quando fazer as atividades (e se estão corretas ou não), e também as recolhe, querem que os alunos peçam sua autorização para realizar as coisas mais

> simples (como ir ao banheiro, tomar água, pegar mais tinta, etc.), exigem que permaneçam sentados e em silêncio, resolvem os conflitos, servem a merenda e o suco, dirigem, ordenam, aconselham, orientam, etc.
>
> Um outro exemplo, seria o do filho único, que por si só não é problema. O que ocorre é que por ser o único descendente, os pais muitas vezes acabam superprotegendo, facilitando muito as coisas para a criança, resolvendo seus problemas e dificuldades, não permitindo pequenas frustrações e contrariedades, dizendo o que e como fazer. Um outro fator é que muitas vezes essa criança convive apenas com adultos ou com crianças maiores do que ela, e como foi visto, a interação entre pares, assim como, o vivenciar oportunidades para ter suas próprias experiências, tomar pequenas decisões, resolver suas dificuldades, buscar soluções, fazer por si mesmo, é fundamental para a descentração.

Consideramos que é importante que os educadores reflitam muito bem sobre esses fatores apresentados por Domingues de Castro, pois, muitas vezes, sem perceber, julgando estar auxiliando, cuidando ou protegendo, acabam por "atrasar" a descentração e reforçar a heteronomia das crianças que estão sob sua responsabilidade.

Foi visto que durante o segundo estágio que é o da heteronomia moral ou realismo moral, que vai dos 5 aos 8 anos de idade aproximadamente, a mente da criança é dominado pelo egocentrismo. Há uma outra característica

importante no realismo moral que é a responsabilidade objetiva: a criança julga os atos pelas conseqüências e não pela intenção. Foi comentado que as características da inteligência da criança interferem na maneira como ela interage e compreende o mundo. Como é a inteligência da criança pré-operatória? Resumidamente, o seu pensamento é intuitivo, preso ao perceptivo, centrado, transdutivo. Portanto, ela tira conclusões pelo que vê, sente ou percebe; dessa forma, a criança durante o estágio do realismo moral, centra o seu julgamento no ato em si, não considerando aquilo que não é concreto, material, como a intenção. Uma menina da primeira série, esbarrou, sem querer, numa outra da pré-escola, que caiu e machucou o joelho. A pequena queria de todo jeito que a maior fosse castigada, por mais que se explicasse a ela que o esbarrão não havia sido de propósito. Para justificar a necessidade do castigo, a garotinha replicava dizendo que não interessava se tinha sido ou não sem querer; pois, mesmo sendo sem querer, a outra havia derrubado-a, estava doendo muito e "até saiu sangue". Portanto, é o resultado material da ação (a dor e o sangue) que é considerado pela criança ao julgar uma situação; e a intenção (não ter sido por querer) não é levada em conta. Talvez, a responsabilidade objetiva seja uma das explicações ao fato de as crianças estarem sempre querendo revidar, mesmo quando o colega esbarra ou machuca-a sem intenção.

Em uma classe de pré-escola, havia uma regra de respeitar o colega. Um garoto era bem maior e mais forte do que os outros, por isso, toda vez que jogava futebol, acabava trombando nos amigos, derrubando-os, involuntariamente. Ao auto-avaliar-se, ele dizia que não havia cumprido a regra

porque trombava nos colegas durante a partida, não compreendendo que, como ele não havia tido a intenção de derrubá-los, não havia desrespeitado a regra.

Para demonstrar essa característica da moralidade infantil, Piaget (1932/1977), contou às crianças duas pequenas histórias, contendo um dilema moral; uma em que um garoto, quando foi jantar, quebrou dez copos que estavam atrás da porta da cozinha, sem querer, pois ele não sabia que os copos estavam atrás da porta e, na segunda história, um outro menino, escondido da mãe, foi pegar os doces que estavam no alto do armário, e, ao tentar alcançá-lo, esbarrou em um copo de vidro que caiu e se quebrou. Perguntava às crianças qual garoto agira mais errado, quem ela castigaria mais. As menores de 7, 8 anos diziam que se deveria castigar mais o menino que quebrara mais copos, que ele estava mais errado porque quebrara dez, e o outro só quebrara um. Isso mostra como a criança pequena não leva em conta a intenção, mas as conseqüências do ato. Assim, a pessoa "errou mais" ou é "mais culpada" quando o resultado concreto é grande; quando o resultado é pequeno, menor a culpa ou o erro cometido. Já as maiores, disseram que a criança que quebrou dez não merecia ser castigada porque ela não sabia que tinha tudo aquilo atrás da porta, mas que o outro menino, estava mais errado, merecendo ser castigado, porque ele foi pegar o doce escondido, desobedecendo a mãe dele.

No dia-a-dia, constata-se que a responsabilidade objetiva das crianças é reforçada pelos adultos, pois, geralmente, estes não levam em conta ou avaliam as intenções ao julgar os desajeitamentos infantis. Assim, quando a criança quebra algo grande, a bronca é maior do que quando quebra algo pequeno. Lukjanenko (1995, p.16) explica que os adultos utilizam "de muito rigor

contra os desajeitamentos infantis, não compreendem as situações e punem em função da materialidade do ato, por isso a criança adota essa mesma maneira de ver e aplicar as regras ao pé-da-letra". Para essa autora, a responsabilidade objetiva vai perdendo a importância, "quando o adulto sabe ser justo e a criança pode colocar seus sentimentos".

Geralmente a criança percebe a sua intenção ao agir, mas não a de outra criança, pois ainda não consegue se colocar no lugar dela. Piaget (1932/1977, p.160) afirma que o "realismo moral durará mais tempo no que se refere a avaliação da conduta alheia do que na avaliação da própria conduta". Somente por volta dos 9 anos de idade, é que a criança passará a eleger a intencionalidade, e não mais o dano material, como critério de culpabilidade.

Na fase do realismo moral, a regra aplica-se de forma rígida. Para a criança, o castigo deve ser equivalente ao dano causado. Desse modo, "quebrou um prato tem que apanhar uma vez, quebrou dois pratos tem que apanhar duas vezes". Por isso elas acham injusto quando nós, os adultos, levando em conta a intenção, damos um castigo diferente pelo mesmo dano causado. Certa vez, uma mãe repreendeu o filho mais velho porque este estava jogando bola na sala de televisão e acabou quebrando um copo que lá se encontrava. Poucos dias depois, seu irmão, auxiliando-a a lavar as louças, quebrou um copo também e não foi censurado. O maior achou injusto dizendo que a mãe protegia o caçula, porque quando ele havia quebrado o copo na sala ela havia-lhe dado bronca. É importante que o adulto explique claramente à criança que a reprimenda não foi simplesmente por causa do copo quebrado, mas sim, porque ele estava jogando bola na sala, o que não é permitido

justamente porque pode estragar as coisas que lá estão e que o seu irmão quebrou um outro copo auxiliando na limpeza da cozinha, são duas situações diferentes. Para a criança, também é considerado injusto ela ter que arrumar a cozinha uma semana porque tirou uma nota baixa e o irmão, que tirou três notas baixas, arrumá-la igualmente por apenas uma semana. O "certo" seria três semanas.

A responsabilidade objetiva aparece da mesma forma na compreensão da verdade e da mentira pela criança. Desse modo, é considerado "mais feio" mentir a um adulto do que a uma outra criança, pois, além de sentir pelo adulto o respeito unilateral, este pode puni-la por ter mentido (o colega não). A gravidade da mentira também é medida pela possível veracidade da afirmação e não pela intenção de mentir. Ou seja, se é provável que a pessoa acredite na mentira, ela é considerada menos grave do que se a mentira contada é "absurda". Por exemplo, a criança acha uma mentira maior se um menino disser que viu "um homem tão grande do tamanho de um prédio", do que se contar que tirou "uma boa nota na prova", quando não tirou. A criança considera a segunda mentira "menos ruim" porque isso poderia ter acontecido, os pais "poderiam ter acreditado"; ela desconsidera assim, a intenção deliberada de enganar. Já a outra mentira é "mais ruim" porque ninguém acreditaria que existe um homem tão grande assim. Assim sendo, como as crianças julgam pela aparência do fato observado, é natural que considerem uma mentira evidente como sendo a pior, a mais condenável, logo, é aquela que merece mais castigos; já com relação a mentira bem-sucedida ou quando a mentira não é tão evidente (portanto, aparece menos) é julgada como sendo menos grave, merecendo uma punição menor. As crianças mais velhas consideram mais

grave a mentira que consegue enganar, em que há a intenção deliberada de mentir.

A criança pequena também julga que mentir é falar "palavrões" ou "palavras feias", e que a própria palavra "mentira" é um palavrão. Certa vez, a professora explicou a seu aluno que não podia falar mentiras. E ele disse: "Se eu quiser, eu falo mentira sim, quer ver: Mentira! Mentira! Mentira!". A criança julgava que, o que não podia ser dito era a palavra "mentira", como se esta fosse um palavrão. Mais tarde, julga que uma mentira é afirmar qualquer coisa inverídica, havendo ou não a intenção de trapacear. Dessa forma, para a criança um engano e uma mentira são a mesma coisa porque, como vimos, ela não percebe a intenção. Para ela está tão errado a pessoa que dá uma informação errada sobre um endereço por engano, como aquela que fez isso de propósito. Só mais tarde, quando a responsabilidade objetiva vai transformando-se em subjetiva, é que a criança relaciona a mentira a *intenção* de mentir, o que faz com que as crianças mais velhas julguem a mentira como negativa ou grave *independentemente* dessa ter sido descoberta. Esse progresso no desenvolvimento moral, faz com que as maiores considerem que a mentira é má em si, pois esta viola a confiança mútua, sendo ou não punidas. Para elas não há mais diferença na gravidade da mentira quando contada aos adultos ou aos companheiros do grupo, ao contrário das crianças que estão no realismo moral.

Ressaltando que a consciência da mentira vai sendo construída sob a influência da cooperação, Lukjanenko (1995, p.17) apresenta um resumo da evolução desse conceito na criança:

1. *A mentira é grave, porque é objeto de punição. Se suprimíssemos as punições, a mentira seria permitida.*
2. *A mentira é grave em si, mesmo que não a puníssemos, não se deveria mentir.*
3. *A mentira é grave porque se opõe à confiança e à afeição mútua.*

A partir do estudo da responsabilidade objetiva e da evolução da compreensão da verdade e da mentira pela criança, certamente, modifica-se a conduta do educador ao interagir com essas situações. Visando ajudar o professor a compreender melhor esse objeto (para que possa agir de maneira mais coerente com os seus objetivos) abordaremos novamente tais questões, porém, de forma mais aprofundada, no capítulo III - 8. Também consideramos importante tal estudo para auxiliar o educador a sentir-se um pouco mais seguro ao lidar com essas situações tão cotidianas na escola.

Foi visto no início desse capítulo que a moralidade começa pelo respeito que o indivíduo adquire pelas regras que o cerca. A compreensão das regras e a vivência destas apresenta um processo de construção por parte da criança, e Piaget (1932/1977), visando compreender esse processo estudou a prática e a consciência das regras do jogo.

A opção de Piaget em utilizar o estudo dos jogos e de suas regras, como estratégia de pesquisa, deve-se ao fato de que, apesar de saber que as regras dos jogos não são em si morais, pode-se perceber uma similariedade ou um certo paralelismo, entre a construção do respeito às regras do jogo e o respeito às normas morais. Efetivamente, vários autores utilizam os jogos como forma de trabalhar a autonomia moral das crianças, para promover na classe relações de cooperação que podem ser compreendidas como relações

democráticas dentro da escola (De La Taille,1996a). Dessa forma, no livro: "O julgamento moral da criança" (1932/1977), Piaget apresenta os resultados de suas pesquisas sobre a evolução da prática e da consciência das regras. Ele estudou essa construção num jogo muito familiar entre os meninos, que é o jogo de bolinhas de gude ou "birosca", como as crianças brasileiras o denominam. A "**prática**" refere-se ao modo pelo qual as crianças seguem as regras ou como elas fazem ao tentar colocá-las na situação de jogo. E a "**consciência**" diz respeito ao entendimento, a compreensão que essas crianças têm da regra, ou seja: o que são, para que servem, por que existem, se são necessárias, de onde vieram, se podem ser mudadas, etc. Piaget percebeu que as alterações que ocorrem na *prática das regras* são acompanhadas por modificações nas *atitudes* em relação a elas. Para ele, **as mudanças em prática é que levam à mudanças em atitudes e não o contrário**. "A evolução da prática e da consciência da regra está muito ligada ao desenvolvimento da criança e às interações sociais que ela estabelece com seu mundo" (Lukjanenko, 1995, p.14). Mas, quis são e como essa construção ocorre? Quais são as implicações desses estudos?

Dentro do estágio da pré-moralidade, para a criança (até os 3 anos de idade) a regra é motora. Os pequenos não compreendem as regras e nem a necessidade delas existirem, portanto, jogam como querem, como acham melhor, já que não existe a exigência de jogar de um jeito correto e único para todos os participantes. Assim, a criança pequena ainda não possui a noção de regra, não vendo a obrigatoriedade em cumpri-las. Por exemplo, o garotinho tenta jogar futebol, sem ter contudo a noção do jogo, de suas regras e objetivos. Faz "gol contra" e fica feliz. Percebe-se tal característica quando as crianças

menores querem jogar com as mais velhas. Estas chamam as pequenas de "café-com-leite", isto quer dizer que é para deixar o pequeno jogar, mas para "os maiores" não "ligarem para o que ele faz", ou melhor, desconsiderarem a participação dessa criança no jogo, porque sabem que ela é ainda muito nova para compreender as regras de como realmente se joga. E, como as crianças mais velhas sabem que se não deixarem o pequenino participar, ele irá, com certeza, reclamar para os adultos, elas o permitem, mas combinam que ele é "café-com-leite", portanto, sua participação não é válida.

Um pouco mais tarde, num período que vai dos 3 aos 5 anos de idade em média, a criança observa atentamente e procura imitar a maneira como as crianças mais velhas jogam, mas assimila aquilo que vê à esquemas individuais e egocêntricos, deformando-os. Assim, ela acredita que está jogando de acordo com as regras dos mais velhos, todavia na realidade, desconsidera as regras, jogando de uma maneira idiossincrática e isolada socialmente (Menin, 1996). No jogo de bolinhas de gude, as crianças de 5 anos "aplicam a regra cada um a sua maneira e inclusive acreditam que podem ganhar todos de uma vez" (Piaget, 1944/1958, p.11), pois são incapazes de pensar que existem normas que estão acima de seus "desejos" e devem ser cumpridas no jogo social. Percebe-se aqui, que a "socialização da criança não é ainda mais do que superficial e as regras não modificam o arbitrário do bom prazer individual" (*Ibid.* p.12). É o estágio egocêntrico da prática das regras (3 aos 5 anos), em que as crianças "jogam lado a lado, não uns contra outros". Nessa idade, a consciência ou a compreensão que possuem da regra é que esta é exterior, provém dos adultos, portanto é considerada sagrada, não pode ser alterada.

Assim, para a criança, as normas são concebidas e impostas pelo adulto; então, a regra, ou recomendação tem sempre uma origem respeitada (Deus, pai, irmão mais velho, a professora, etc.), exprimindo autoridade. Durante uma entrevista que fez parte dessa pesquisa, uma criança disse que tem que obedecer a mãe porque senão Deus castiga (justiça imanente). Uma outra criança falou que não pode fofocar porque é feio. Ao ser questionada sobre por que era feio fofocar, respondeu que é "porque a professora não gosta". Como se apenas esse motivo fosse suficiente para justificar o cumprimento da norma de "não fofocar". Em nenhum momento a criança coloca o problema de se estar contando um segredo que pertence a outro, ou delatando, quebrando o elo de confiança, etc. Para as crianças dessa idade, a existência ou a importância da regra, é justificada, simplesmente, pela autoridade da qual esta regra provém.

Portanto, as obrigações são encaradas como externas, elas são impostas de fora, coercivamente, e não como uma elaboração da consciência. A criança submete-se a elas sem questioná-las. Dessa forma, não compreende o alcance real das regras que obedece. Piaget exemplifica essa situação quando afirma que muito antes de compreender o valor da verdade, a criança aceita a regra de não mentir imposta pelo adulto e julga merecer punições caso minta. Assim, ela passa a aceitar as regras transmitidas pelos adultos como verdade absoluta muito antes de compreendê-las ou ter tido as experiências necessárias para que houvesse tal compreensão. Dessa forma, a regra de "falar a verdade" permanece como exterior à personalidade do sujeito.

Porém, se antes a criança não via a necessidade de haver normas, agora, surge a noção de regras, embora ainda rudimentar, porém ela é

percebida como algo sagrado e imutável, tendo validade absoluta. Tem que ser cumprida ao "pé da letra" e não em seu espírito. Em uma classe pré-escolar, havia a regra de "não correr na sala". As crianças assim que colocavam o pé no corredor saiam correndo. Ao serem questionadas sobre a regra disseram que não podiam correr na sala, mas que na regra não falava nada sobre o corredor. Quando a professora colocou o problema ao grupo para que formulassem uma nova regra, uma criança considerou: "Mas por que não pode correr no corredor se ele chama 'corredor' e não 'andador'?". Assim, a criança acredita que uma orientação passada pelo adulto, tem que ser seguida exatamente como ele falou. Um outro exemplo é quando uma criança vai fazer a lição de casa, e alguém, mãe ou pai, quer ensiná-la a fazer de uma maneira diferente daquela ensinada pela professora. A criança recusa-se terminantemente, dizendo: "Você não sabe. A minha professora mandou fazer assim!". Além da imutabilidade das instruções, isto demonstra também a autoridade e o poder de uma simples recomendação feita pelo adulto (que ela respeita).

Em uma classe de crianças de 5 anos, a professora conversou com seus alunos sobre as crianças desaparecidas, explicando-lhes que não deveriam conversar com estranhos e que avisassem sempre a mamãe antes de sair com alguma pessoa que não fosse ela. No dia seguinte, a tia de uma das alunas veio buscá-la no lugar da mãe, mas uma aluna recusou-se a ir sem avisá-la. A tia tentou argumentar de todas as maneiras dizendo-lhe que não precisava, que sua mãe já sabia, mas foi em vão. A garota só aceitou entrar no carro após telefonar em casa e falar com a mamãe e depois recriminou a tia, perguntando-lhe se ela não sabia que "tudo tem que avisar a mãe!"

Essa compreensão rígida torna-se muito evidente para os professores que trabalham com educação infantil. Certa vez, numa classe de Jardim, quatro crianças estavam trabalhando no "canto dos cozinheiros". A professora dirigiu-se até o local em que estavam, para orientar sobre a receita que estavam preparando. Porém, o grupo não permitiu que ela permanecesse, pois, uma das regras combinadas era que só poderia trabalhar no máximo quatro integrantes por "cantinho", portanto, a professora era o quinto e, assim, conforme explicou uma criança: "A professora tem que procurar um outro 'canto' que tenha 'vaga' para ela 'trabalhar', porque esse aqui já está lotado. Mas quando alguém trocar eu aviso *ela* que já pode vir". Uma outra exigência feita pelas crianças, para que a regra fosse cumprida por todos, é que a professora também fizesse uma ficha com o nome dela escrito para colocá-lo no espaço vago do cartaz do "cantinho" (se houvesse vaga) quando fosse "trabalhar" em algum deles, assim como as crianças também faziam (III - 2.2.3).

Certa vez, querendo orientar sobre os possíveis abusos sexuais, a mãe disse a sua filha de 4 anos que ela não permitisse que "ninguém tocasse em sua *prexeca*" (vulva). Passado alguns dias, a tia da garota foi-lhe dar banho, e a menina, durante todo o período que ele durou, colocou as mãos sobre a vulva, tampando-a, não permitindo de jeito algum que a tia a lavasse, porque: "minha mãe falou que não é para deixar ninguém colocar a mão na minha *prexeca*".

Foi visto que, por compreender a regra ao "pé da letra" e não em seu espírito, a criança tem dificuldade para cumpri-la (prática da regra). O exemplo a seguir, ilustra melhor essa afirmação: a mãe deu a seu filho alguns chicletes em

forma de bolinhas e recomendou à criança, várias vezes, para que não desse "as bolinhas" ao cachorro pois ele podia engasgar. Ao perceber que o chiclete estava acabando rapidamente, a mãe perguntou ao garoto se ele estava dando "as bolinhas" ao seu cachorro e ele respondeu que não, que ele mascava "as bolinhas" e só depois é que as dava ao cão, mas que ela podia ficar tranqüila, porque não havia dado nenhum "chiclete em bolinha, não".

JUN, filho de uma professora, adorava passar o dedo indicador na cobertura de bolos e lambê-lo prazerosamente. Porém, como essa conduta era reprovada pela maioria das anfitriãs das festas de aniversário, a mãe proibiu-o de fazer isso, principalmente, quando estivesse fora de casa. Poucos dias depois, estavam numa comemoração de aniversário. Numa mesa toda enfeitada, encontrava-se um tentador bolo de chocolate com cobertura de brigadeiro. O garoto apoiou o queixo sobre a mesa, olhando fixamente para o bolo, mas, lembrando da recomendação, limitou-se apenas a observá-lo, não ousando desobedecer a regra. Um primo aproximou-se dele e perguntou o que estava fazendo lá. JUN explicou-lhe a proibição materna e disse que a mãe havia dito que *ele* não poderia passar o dedo, portanto, não seria desobedecê-la se *o primo* o fizesse e colocasse o dedo na sua boca. E assim, em paz com suas consciências, resolveram o problema: o primo passava o dedo na cobertura de brigadeiro do bolo e colocava-o na boca de JUN para que o lambesse.

Piaget mostrou que quando era pedido a crianças dessa idade que inventassem novas regras, diferentes das que já sabiam, elas eram totalmente contra, opondo-se a qualquer inovação ou alteração daquelas já conhecidas,

que foram transmitidas pelos mais velhos. Para essas crianças, as regras transmitidas por alguém que respeita, normalmente um adulto ou uma criança mais velha, são rígidas e não podem ser modificadas. "Toda modificação é considerada como agressão" (Lukjanenko, 1995, p.14). Outro dia, assistimos crianças pequenas jogando "alerta", jogo esse em que a bola é lançada ao alto e o jogador diz o nome de uma criança, que deve pegá-la o mais rápido possível, enquanto as outras correm. Ao segurar a bola, a criança diz "alerta!" e todas tem que parar de correr, permanecendo em posição de estátua. A criança tentará acertar a bola em uma das "estátuas" e se conseguir, a "criança-estátua" sai do jogo. E assim sucessivamente. Observamos que quando uma jogava a bola para cima, todas saiam correndo, para logo em seguida várias crianças tentarem pegar a bola, demonstrando que quase ninguém seguia as regras do jogo. Por mais que a professora as lembrasse. Terminada a brincadeira conversamos com algumas delas, pedindo-lhes que explicassem como se jogava "alerta" e elas conseguiram discorrer com clareza sobre o funcionamento do jogo e sobre as regras envolvidas. Porém, como nessa idade as regras são exteriores à criança, fica evidente que apesar de as saberem de cor, algumas crianças, na prática, não a respeitavam, não vendo necessidade em segui-las (o mesmo ocorre com as regras da classe). Foi interessante perceber também, a idéia das regras como algo sagrado e, portanto, imutáveis para essas crianças. Quando nos estavam explicando quais eram as regras do jogo, um garoto disse-nos que, ao pegar a bola e gritar "Alerta!", o participante tinha que dar <u>três</u> passos e jogar a bola tentando acertar um outro jogador que estaria em posição de "estátua". Perguntamos, nesse momento, se poderíamos dar quatro passos ao invés de três, antes de jogar a bola. O garoto rapidamente respondeu que

não poderia, e justificou dizendo que com "quatro passos o jogo ficava errado". "Mas", contra-argumentamos, "e se nós todos, antes de começarmos a jogar, combinarmos que pode dar quatro passos?". "Também não pode", disse o garoto. "Por que não pode?", insistimos. "Porque não é certo. Não é assim que brinca", respondeu em definitivo.

Devido a essa característica do pensamento infantil, muitas vezes a criança não generaliza a regra, não conseguindo transferi-la para outras situações similares. Por exemplo, há crianças que acreditam que as regras só valem para a classe, pois foi lá que elas foram elaboradas, não tendo a mesma validade no parque, por exemplo. Daí a necessidade do professor ao cobrá-las não dar a regra pronta, mas questionar a criança sobre quando ela tem determinada atitude, que regra ela está desrespeitando (para que, desta forma, comece a refletir que, em diferentes situações, a mesma regra é válida). No capítulo III - 3 aprofundaremos um pouco mais sobre a postura do educador com relação as regras da classe.

Segundo Menin (1996, p.52),

> *Coagido socialmente a obedecer, o pequeno imita o mais velho; coagido psiquicamente pelo egocentrismo, o pequeno não sabe que imita e age como se tudo sempre tivesse sido assim... Isso explica a prática imitativa-egocêntrica das regras e sua consciência heterônoma: as crianças jogam como os mais velhos e o que vem deles é sagrado, imutável, sempre existiu; mas, por necessidades próprias, elas modificam as regras não percebendo o que estão fazendo. O novo transforma-se em velho no momento em que aparece... (...) As crianças pequenas comportam-se como nos governos gerontocráticos: o que vem dos mais velhos, da tradição, é sagrado e deve conservar-se eternamente! Eis a moral do dever - a heteronomia.*

Mais tarde, aos 7 ou 8 anos de idade, ocorre uma adesão aparente as regras. A criança começa a jogar com as outras e apercebe-se de que todos devem jogar da mesma maneira, usando as mesmas regras. Porém, ainda tem dificuldade para segui-las, pois esta conformidade é vaga.

Já com os maiores, a partir dos 11 anos de idade, as regras são codificadas, sendo realmente compreendidas e cumpridas rigorosamente por todos. Essas crianças já admitem mudanças, alterações às regras, e procuram combinar todas as possíveis situações que possam surgir durante o jogo, antecipando-as e organizando as exceções. Porém, apenas obedecerão a esse novo regulamento ou regra, quando este é aceito pela maior parte dos integrantes do jogo e aqueles que a infringem são sancionados com rigor, pois uma regra combinada entre todos tem o mesmo valor que as regras "oficiais" ou regulamentares do jogo. "É nesta fase que a regra passa a ser fruto da atividade **racional** e **social**: há **razões**, no jogo, para cada regra e para que uma seja melhor que outra, e as regras **servem a todos** e **vêm de todos**!" (Menin, 1996, p.45).

Em resumo, as crianças até os 3 anos de idade não compreendem as regras, por isso, não têm a necessidade de jogar do "jeito certo", jogam como querem; a regra é motora. Dos 3 aos 8 anos, a regra é sagrada e obrigatória, tem origem respeitada (autoridade), e portanto não pode ser mudada. A partir dos 10, 11 anos, a regra é vista como um acordo, um combinado do grupo e que é válida pelo fato de que foi elaborada por todos. É importante que todos considerem a regra e a cumpram, pois isso garante a igualdade de condições no jogo. E se o grupo assim o quiser, as regras podem ser modificadas, bastando para tanto, que os participantes cheguem a um acordo (Menin, 1996).

Em seus estudos sobre a construção do valor das regras, Piaget encontrou que primeiro a criança pratica essas noções (conhecer, combinar, tentar cumprir, etc.) e só depois, progressivamente, vai conscientizando-se das regras. Dessa forma, a razão provém da ação. Menin (1996) comprovou em uma pesquisa que *"a prática das regras nas relações entre as crianças é condição para a evolução de sua consciência"*. Essa autora explica que enquanto a criança considera as regras imutáveis, sagradas e oriundas dos mais velhos (**consciência**), a sua **prática** é ainda imitativa e egocêntrica.

> *Ou seja, na prática a criança faz o que quer e na fala é rígida e "moralista"! Portanto: primeiro é fazer para depois compreender! (...) É como o esquema mostra: a criança descobre o verdadeiro sentido das regras - consciência - quando começa praticá-las entre si em situação de cooperação no grupo. Enquanto apenas imita o mais velho, a criança não compreende o que é uma regra; esta compreensão vem apenas quando a regra passa a ser produto das relações entre iguais* (*Ibid.* p.46)

Assim, primeiro as crianças começam a fazer, discutir e combinar as regras com os companheiros, para posteriormente compreenderem que estas não são imutáveis, sagradas, boas em si mesmas e absolutas. As conclusões desses estudos são fundamentais para os educadores porque mostram que:

> *... primeiro é preciso* ***fazer*** *regras para então* ***compreendê-las*** *como algo que tem motivos racionais e sociais para existir (...) Quer dizer que precisamos* ***viver****, também,* ***relações de igualdade com os outros para que saibamos construir ou compreender regras já construídas, mais do que, somente, obedecer a regras impostas*** (Menin, 1996, p.94/54)

A partir desses estudos de Piaget sobre a evolução da prática e da consciência das regras fica evidente a diferença de estrutura social entre as crianças de 12 anos e as pequenas. Mas, se para as crianças pequenas o certo é a obediência ao adulto, as regras são rígidas, não podendo ser modificadas e tendo que ser cumpridas ao "pé da letra", por que, freqüentemente, não obedecem as regras de cuja elaboração às vezes elas mesmas participaram?

Como foi visto, nos indivíduos maiores, já existe o respeito mútuo, respeito esse fundamentado na autonomia entre os iguais, gerando assim a reciprocidade e a obediência profunda às regras. Isto é, como a regra é combinada, é aceita pelos elementos do grupo, todos devem cumpri-la, sem exceção. Piaget (1944/1958, p.18) observa que "a submissão a lei é, pois, tanto maior, quanto esta lei emana dos grupos de iguais, e quanto a personalidade autônoma de cada um, participa de sua elaboração". Assim sendo, quando os indivíduos se respeitam mutuamente e elaboram uma regra, sentem-se obrigados por ela. Já com as crianças menores existe o respeito unilateral, que é fundamentado na heteronomia dos pequenos com relação aos maiores. Por isso, só existe uma obediência superficial às regras. A criança não consegue compreender as normas que lhe são impostas externamente, já que não foram elaboradas pela sua consciência, cumprindo-as de maneira incompleta, distorcida e superficial, justamente por não as entender realmente. Os pequenos sabem-nas de cor, mas sua obediência é toda exterior, por isso a dificuldade de cumpri-las. Daí a necessidade de as regras serem realmente elaboradas por todos os integrantes do grupo, e o adulto, pacientemente, cobrá-las sempre que necessário. É preciso que eles *pratiquem* primeiramente, vivenciando relações

de igualdade e democracia, para depois vir a *consciência* (e não esperar o contrário).

Assim sendo, inicialmente a criança tem um respeito todo exterior e sagrado às regras, mas, esse respeito místico pelas normas, corresponde a uma aplicação ainda rudimentar de seu conteúdo (por isso que elas ainda não conseguem cumprir as regras da classe, por exemplo). Em seus estudos, Piaget (1932/1977, p.25) esclarece que:

> *a insubordinação das crianças em relação a seus pais e mestres, juntamente com seu respeito sincero pelas recomendações recebidas e com sua notável docilidade de consciência (...) são características do egocentrismo (inconsistência prática com a mística da lei).*

Dessa forma, a regra que corresponde a imposição do respeito unilateral é exterior e heterônoma; e a regra relacionada ao respeito mútuo provém de aceitação interna. Para Piaget somente essa regra interna oriunda das relações de respeito mútuo conduz a uma transformação espontânea.

Piaget (1932/1977), mostrou em seus estudos sobre o desenvolvimento da moralidade que a noção de justiça também é construída pelo sujeito. Para ele, a criança pequena acredita na existência de sanções automáticas que emanam das próprias coisas, da natureza física e dos objetos inanimados. Qualquer falta acarreta automaticamente uma sanção (tropeções, acidentes físicos, perdas, desgraças, etc.). Essa é crença na justiça imanente que, apesar de aparecer com maior freqüência e intensidade nas crianças pequenas, pode subsistir em muitos adultos, sem que isso possa lhe criar algum tipo de problema ou dificuldades. Assim, o sujeito acredita que sua

desobediência, erro, infração, enfim, suas más ações, são punidas automaticamente por alguém superior ou por outras coisas (Deus, anjos, destino, demônio, espíritos, elementos naturais, etc.). É a idéia que está implícita quando alguém afirma, "*Bem feito!*", diante de um acidente qualquer. Porém, explicam Delval e Enesco (1994, p.108), "como para a criança os fenômenos naturais são neutros, do ponto de vista moral, o pequeno pode atribuir alguma 'má' intenção à porta com a qual se machucou, confundindo assim, as leis da natureza com as normas morais por não ter descoberto ainda que são domínios regidos por normas muito diferentes" (animismo).

Certa vez, uma professora e seu filho, de 8 anos, estavam saindo do apartamento para ir à escola, e, enquanto desciam pelo elevador, a criança contava-lhe que seu amigo tinha pulado dentro do "fosso do elevador". A mãe disse que não acreditava no que ele estava dizendo, porque se isso tivesse realmente ocorrido, provavelmente, o colega teria se machucado. A criança explicou que não houve nenhum ferimento porque o amigo tinha "pulado apenas do segundo andar". Poucos instantes depois, acabou a energia e o elevador parou de funcionar. O garoto aflito, começou a chorar, dizendo que Deus o estava castigando porque havia mentido, e acrescentou: "Ainda mais mentir para mãe! É muito mais grave! Agora que eu estou perdido mesmo!".

Para Piaget (1932/1977) a crença na justiça imanente provém de uma transferência para as coisas, para os objetos e ou para a natureza, dos sentimentos adquiridos sob influência da coação adulta. E não raro, os pais aproveitam-se da ocorrência de pequenos acidentes que coincidem com as desobediências dos filhos, para reforçarem essa convicção. Isso ocorre quando,

por exemplo, a criança mente dizendo que ficaria em casa, estudando, durante o tempo em que a mãe faz compras no mercado; só que, ao chegar, a mãe descobre que o filho machucou-se, caindo da bicicleta enquanto estava indo para a casa do colega, e o repreende dizendo: "Viu, o que dá mentir. Você foi castigado". Uma outra situação em que a idéia de justiça imanente foi reforçada pelo adulto, ocorreu em uma classe de Maternal. A professora avisou as crianças para não mexerem nas tomadas em que estavam ligados os aparelhos de vídeo e televisão. Mais tarde, uma garota "tentando ligar" a televisão, mexeu nos fios e levou um choque, começando a chorar assustada. A professora então, disse-lhe: "Está vendo só o que aconteceu? Eu não falei para vocês não mexerem aí? Quem mandou ser teimosa e desobedecer-me? Bem feito". Piaget esclarece que a questão do "**como**" isso é possível, ainda não existe para a criança.

Contudo, em função das experiências, do progresso de sua inteligência e da interação estabelecida com o meio esses sentimentos podem ou não se transformar. Lukjanenko (1995, p.19) afirma que "aos poucos a criança percebe a insuficiência desse tipo de justiça, e quanto mais se desenvolve intelectualmente, vai deixando de acreditar nas sanções imanadas das coisas e nas sanções expiatórias".

Além da justiça imanente, Piaget (1932/1977) analisa as noções de justiça retributiva e distributiva. A justiça retributiva é definida pela proporcionalidade entre o ato e a sanção. A infração ou o ato de violação às regras ocasiona a ruptura do elo social, acarretando necessariamente uma

sanção; a sanção, que pode ser expiatória ou por reciprocidade[1], é que vai restabelecer esse elo rompido. Assim, todo delito implica necessariamente numa punição. A justiça distributiva, implica na idéia de igualdade (direitos e deveres). Numa situação de conflito a igualdade tem primazia sobre a retribuição.

Ao estudar o desenvolvimento do conceito de justiça, Piaget concluiu que são três os períodos principais dessa construção. O primeiro período vai até aos 7 ou 8 anos. "No início há a ausência da noção de justiça distributiva, que implica em autonomia e libertação em relação a autoridade adulta" (*Ibid.* p.246). O que prevalece, nesse período, é a justiça retributiva, compreendida como obediência a autoridade adulta. A criança considera como "certo" aquilo que o adulto o afirma; portanto, a atitude correta ou justa é a obediência à autoridade, mesmo que a regra imposta por esta seja injusta. Não há distinção entre a noção de justo e injusto, pois o que é justo é confundido com a vontade dos adultos. A professora contou as crianças uma história infantil em que um garoto pegou dinheiro da carteira do pai, sem a permissão dele. Todas as crianças afirmaram que o menino da história agiu errado, pois, o certo seria o filho pedir o dinheiro ao pai. Dias depois, a professora contou uma história semelhante, porém, com os papéis invertidos: o pai é quem pegava o dinheiro do filho, sem sua autorização. Conforme o esperado, a classe inteira julgou que o pai (autoridade) não estava errado, porque, ele podia fazer isso já que era o pai, e "pai pode". Percebe-se que essa compreensão, característica no estágio do

[1] As sanções expiatórias são caracterizadas pela coerção e pelas relações arbitrárias entre a sanção e o ato de sancionar. As sanções por reciprocidade possuem uma coerção mínima e têm uma relação natural ou lógica com o ato a ser sancionado. Esse conteúdo será aprofundado III - 5.

realismo moral, resulta da coação adulta. Para a criança heterônoma, a essência da justiça é a punição: quanto mais rígida e severa, maior a justiça (mais eficaz).

Piaget (1932/1977; 1967) considera que, no segundo período, entre os 8 e 11 anos de idade, a adesão ao grupos e a cooperação vão transformando a obediência em solidariedade, e a idéia de justiça vai tornando-se superior a autoridade. Assim sendo, o igualitarismo surge em torno do conceito de cooperação. A punição expiatória não é mais considerada justa, dando lugar a reciprocidade, julgada como sendo a mais adequada quando for necessário o uso de uma sanção. Porém, o igualitarismo é estrito, ou seja, pelo fato de as leis serem interpretadas como valendo igualmente para todos, sem exceção, em caso de desobediência ou infração às regras, todos devem receber o mesmo tipo de sanção, ou melhor, a punição deve ser igual para qualquer um que a desobedecer, independente da circunstância em que o delito se deu. E a idéia de retribuição também é restrita: paga-se o bem com o bem, e o mal com o mal. Assim a ênfase nesse período é colocada na "igualdade" da punição, de tal forma que essa, igualdade é considerada como mais importante que a sanção em si. Se há a regra na classe de que o aluno que chegar atrasado não pode entrar na primeira aula, as crianças, desse período, consideram que todos que atrasarem não poderão entrar, independentemente, dos motivos que ocasionaram o atraso. A mesma igualdade restrita é válida para outras situações, por exemplo, quando a mãe compra um tênis novo para um filho porque o velho está pequeno, o irmão que não possui a mesma necessidade, considera que é injusto apenas o primeiro ganhá-lo já que, para essa criança, "se os dois são filhos, nenhum tem mais direito do que o outro".

No terceiro período, que inicia-se por volta dos 11 ou 12 anos, a reciprocidade ainda permanece como o princípio básico dos julgamentos sobre a punição, todavia, as crianças consideram as intenções envolvidas e as variáveis situacionais, isto é, levam em conta as circunstâncias atenuantes, ao formular os julgamentos. Piaget denomina essa "igualdade não homogênea" de eqüidade, que faz com que o sujeito considere a situação particular de cada elemento (as intenções, os objetivos, as necessidades individuais) envolvido, procurando evitar cometer injustiças (Oliveira, 1994).

Assim, por volta dos 11, 12 anos, o igualitarismo simples evolui para uma noção mais refinada de justiça, que é a "eqüidade" (igualitarismo relativo), em que a criança não concebe mais os direitos iguais dos indivíduos sem considerar a situação particular de cada um. Piaget (1932/1977, p.246), esclarece que no campo da justiça retributiva, o desenvolvimento da eqüidade "não significa mais aplicar a todos a mesma sanção, e sim, em considerar as circunstâncias atenuantes de alguns" (sendo contrário a expiação), o que só ocorre bem tarde nos juízos das crianças. No conceito da justiça distributiva, a eqüidade não se restringe somente em conceber a lei como igual para todos, mas em considerar as circunstâncias de idade, serviços anteriores, experiência, etc. ("matizar o igualitarismo"). "Longe de levar ao privilégio, tal atitude conduz a tornar a igualdade mais efetiva do que era antes" (*Ibid.* p.273).

Nesse processo de construção da noção de justiça, encontra-se de um lado, a moral heterônoma, característica da criança pequena, em que a justiça se confunde com a obediência; e de outro, a justiça é fundamentada num sentimento mais autônomo, estando além das ordens recebidas, numa forma

superior de reciprocidade que é a "eqüidade", em que as relações não são mais baseadas na igualdade estrita, mas sobre a situação real de cada indivíduo. Piaget (1932/1977, p.237), conclui que "a necessidade de igualdade, longe de se apresentar sob forma idêntica nas diferentes idades, parece tornar-se cada vez mais aguda com o desenvolvimento moral".

É importante ressaltar que são as relações sociais entre as próprias crianças, entre os iguais, que constituem o meio mais apropriado ao desenvolvimento da justiça distributiva e as formas mais evoluídas da justiça retributiva, que é a **eqüidade**. Já as relações dos adultos com as crianças geram as formas primitivas de justiça retributiva, que são as sanções expiatórias e as reações de vingança, tipo "olho por olho, dente por dente". Para Piaget, na medida em que o adulto pratica a reciprocidade com a criança e prega com o exemplo e não apenas com as palavras, ele exerce enorme influência no desenvolvimento da noção de justiça. Porém só a autoridade do adulto não é suficiente para desenvolvê-la. O senso de justiça só desenvolve-se na "proporção dos progressos de cooperação e do respeito mútuo; de início, cooperação entre as crianças, depois entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera, pelo menos em seu íntimo, como igual ao adulto" (*Ibid.* p. 275).

Em resumo, de acordo com a concepção piagetiana, é a partir das relações fundamentadas no respeito mútuo e na cooperação que evoluem as noções de justiça. Nessas três etapas, inicialmente a justiça confunde-se com a autoridade; num segundo momento, há o igualitarismo progressivo; e, por

último, a justiça torna-se igualitária, caminhando para a autonomia em forma de reciprocidade.

Fazendo uma breve recapitulação do que foi exposto, vimos que a moral da criança pequena é heterônoma, caracterizada pela egocentricidade e pela dependência a uma vontade exterior, ou melhor, pela obediência as pessoas com poder, como os seus pais e professores. A heteronomia moral é resultante das relações de respeito unilateral, e conduz a uma estrutura de comportamento típica do estágio pré-operatório: o realismo moral. O realismo moral é definido por Piaget (1932/1977, p.97) como "a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independente da consciência e impondo-se obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso". O realismo moral surge do encontro da coação com o egocentrismo, assim, apóia-se de um lado, sobre a exterioridade da regra, e de outro, é mantido, por todos os realismos próprios a mentalidade egocêntrica da criança. Piaget ressalta que somente a **cooperação** corrige esta atitude, pois, esta exerce, "no domínio moral como nas coisas da inteligência, um papel ao mesmo tempo libertador e construtivo" (*Ibid.* p.349).

De maneira sucinta, as características do realismo moral, estágio em que se encontram as crianças que fazem parte dessa pesquisa, são:

- O pensamento é egocêntrico;

- É considerado como bom, obedecer os adultos e as regras, assim, o dever é essencialmente heterônomo. É visto como errado qualquer atitude de desobediência as regras. A justiça confunde-se com a autoridade;
- As obrigações são encaradas como externas, elas são impostas de fora, coercivamente, e não como uma elaboração da consciência. A regra ou recomendação tem sempre uma origem respeitada, exprimindo autoridade, sendo concebidas pelos adultos. Não são julgadas ou interpretadas pela consciência, e a criança submete-se a elas sem questioná-las;
- Há uma noção ainda rudimentar de regras, percebidas como algo sagrado e imutável tendo validade absoluta. Tem que ser cumprida ao "pé da letra" e não em seu espírito.
- Há uma concepção objetiva da responsabilidade, a criança julga os atos não em função da intencionalidade, mas em função de suas conseqüências.

Mantovani de Assis (1981, p.6), descreve tais características da criança pequena quando afirma que:

> *As estruturas do pensamento pré-operatório excluem as relações sociais de cooperação. A criança desse estágio oscila entre o egocentrismo deformante e a aceitação passiva das influências intelectuais; em conseqüência disso, não há trocas sociais baseadas na reciprocidade. A moral da criança pré-escolar, é essencialmente heterônoma, pois, depende da vontade exterior dos adultos que ela valoriza e respeita. As regras impostas por eles são consideradas intocáveis.*

Ao compreender a maneira da criança ser e agir, o educador pode atuar de maneira mais adequada e condizente com o desenvolvimento da criança, podendo evitar também algumas interpretações errôneas acerca dos estudos de Piaget. Por exemplo, a idéia de sanção por reciprocidade, compreendida por alguns estudiosos, equivocadamente, como as crianças escolhendo a sanção a ser ministrada ao "infrator". Devido as características da criança na fase do realismo moral, o educador não pode passar sua autoridade na escolha da sanção para o grupo, pois, como foi visto, estas ainda não têm **condições** de avaliar a situação em todos os aspectos, centrando-se apenas em um; não conseguem se colocar no ponto de vista do outro, pois são egocêntricas; vêem a regra de uma maneira rígida e avaliam pelas conseqüências dos atos e não pela intenção; sendo portanto, incapazes de fazerem essa escolha de maneira justa. Em uma classe de pré-escola, GUI, um garoto de 6 anos, estava sempre de boné, e, praticamente, nunca o tirava da cabeça. Ao perceberem que GUI ficava muito agastado quando algum colega retirava-o sem sua permissão, as crianças passaram a fazê-lo propositadamente, para provocá-lo; e, quando isso ocorria, o garoto zangado, dirigia-se à professora querendo que ela tomasse alguma providência e punisse a criança que havia pego o boné. Como essa situação estava acontecendo freqüentemente, e sem saber qual a melhor atitude a ser tomada, a professora reuniu a classe e colocou o problema para o grupo discutir. Uma aluna sugeriu que a criança que tirasse o boné de GUI, fosse colocada de castigo "trancada num quarto escuro". A professora contra-argumentou dizendo que a sugestão não daria certo porque não tinha nenhum "quarto escuro" na escola (e ficou aliviada porque ninguém lembrou-se da despensa). Apresentaram outras

alternativas, mas que não foram aceitas. "Então", disse um garoto, "vamos fazer assim: a gente abaixa a calça do abrigo (uniforme) do moleque que tirar o boné do GUI, porque se ele pode tirar o boné, a gente também pode tirar a calça dele". "Mas, e se for menina?", perguntou uma aluna. "A gente abaixa o abrigo dela também. Quem mandou ela fazer bagunça?", respondeu o garoto. A professora tentou contestar, mas, como as crianças endossaram a proposta, julgando ser a melhor solução, ela acabou por concordar. Quando essa educadora, alguns dias depois, nos relatou o ocorrido, concluiu sua narrativa dizendo: "... Ainda bem que ninguém teve coragem de tirar o boné do GUI depois que ficou combinado tirar a calça de quem o fizesse... Já imaginou se isso ocorresse? Eu não poderia fazer nada para evitar, porque todo mundo concordou... Felizmente, eu não tenho nenhuma criança 'exibida' na classe!". Essa situação convalida a afirmação de que a escolha da sanção diz respeito somente ao educador e a criança que cometeu a falta, não sendo um problema que deva ser resolvido pelo grupo, devido as características do desenvolvimento da criança. Todavia, o mesmo não é válido para as regras; pois, como têm o objetivo de contribuir para a organização do ambiente de trabalho, devem ser elaboradas por todos (ver III - 3).

Ao crescer, a criança heterônoma, que possui um respeito todo unilateral pelo adulto, vai descobrindo, paulatinamente, que o próprio adulto se submete, ou, pelo menos, procura submeter-se, às recomendações que ele mesmo faz às crianças. Então, desse modo, a lei ou a regra é sentida como superior aos seres respeitados. Pouco a pouco, ela vai percebendo também, a incoerência dos adultos, as recomendações dadas por eles são, não raro,

diferentes e contraditórias: ora permite-se que a criança faça algo, ora já não mais é autorizado; por exemplo, ela percebe que num dia é repreendida por ter tido uma determinada ação, e no outro repete a ação e não é mais censurada. Assim, a criança é levada a efetuar opções e estabelecer hierarquias. Então, esses sentimentos iniciais começam a transformar-se, vai havendo a "desmistificação do adulto", seguindo em direção a busca do respeito de si, dando início ao respeito mútuo.

Com o respeito mútuo, a criança vai substituindo, progressivamente, suas relações embasadas tão somente na submissão à autoridade, passando a fundamentá-las também na reciprocidade. De La Taille esclarece que, no respeito mútuo, a 'interiorização' das regras corresponde a uma forma racional destas (portanto crítica) e uma nova exigência moral: a reciprocidade, respeitar e ser respeitado. Para esse autor, a exigência de ser respeitado é a exigência de ser reconhecido como pessoa de valor. Para que isso ocorra, são necessárias duas condições: "exigir do outro que reconheça em mim a dignidade inerente ao ser humano (exigência que a criança pequena não faz ou faz pouco) e agir de forma a concretizar e merecer tal dignidade, portanto merecer ser respeitado" (*Ibid. Idem*).

O respeito mútuo também é fonte de obrigações, mas um novo tipo de obrigação que não mais impõe propriamente regras preestabelecidas, regulamentações externas ao sujeito. A pessoa vale-se da reciprocidade, que é a mútua coordenação dos diferentes pontos de vista e das ações, para elaborar suas próprias normas de conduta. Antes, a criança pré-operatória, já conseguia perceber que o outro tem idéias e desejos diferentes dos dela, mas, como já foi dito, ainda não conseguia conciliar o seu ponto de vista com o do outro. Com a

reciprocidade isso se torna possível. A compreensão recíproca é assegurada quando a criança já é capaz de pensar considerando as opiniões, os desejos e os sentimentos do outro, substituindo o egocentrismo do seu pensamento e da imposição verbal, por relações baseadas no respeito mútuo.

É necessário ressaltar que a imposição de regras, crenças e verdades prontas e completamente elaboradas dificulta a descentração da criança, favorecendo seu egocentrismo natural, auxiliando a manutenção do pensamento heterônomo, pois a conduz a uma obediência pura e simples, sem a necessária reflexão. Com o respeito mútuo, essa imposição desaparece em proveito da cooperação. Piaget afirma que a cooperação conduz "não simplesmente à obediência das regras impostas, quaisquer que elas sejam, mas sim a uma ética de solidariedade e reciprocidade" (*Ibid.* p.14). Com a cooperação entre iguais aparece os sentimentos de justiça, daquilo que é justo e injusto e o sentimento de um bem interior.

Para Piaget (1932/1977, p.349) "só a cooperação leva a autonomia". Por conseguinte, urge-se favorecê-la no ambiente educacional, não restringindo as interações sociais apenas aos professores e os alunos, mas propiciando também as trocas entre os pares, visto que,

> *a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar. (...) A discussão produz assim, a reflexão e a verificação objetiva. Mas pelo mesmo fato, a cooperação é fonte de valores construtivos.* (*Ibid.* p.348-351)

Em concordância com essa idéia, Menin (1996) esclarece que cooperação não significa consenso ou acordo. Muitas vezes a cooperação quer

dizer discussão, "mas uma discussão equilibrada de forma que cada pessoa possa colocar seus argumentos, rebater o dos outros, examinar suas posições e as dos outros, conhecer, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios" (p.52).

As oportunidades de cooperar são necessárias para o indivíduo ir transformando o sentimento de respeito unilateral em respeito mútuo. Essa cooperação não deve acontecer apenas externamente, mas sim originar-se de um desejo interno e voluntário de cooperar. Para isso, reafirmamos que a criança precisa vivenciar situações de interação com seus pares e com o adulto, as quais suscitam a cooperação espontânea. Essas situações contribuem para que as crianças saiam do seu egocentrismo e comecem a colaborar entre si, submetendo-se a regras comuns, elaboradas por todos os membros do grupo.

Como afirma Domingues de Castro (1993, p.19):

> *Infelizmente, o mais comum no relacionamento adulto-criança é a manutenção, por parte dos mais velhos, de altos níveis de egocentrismo infantil. Isso é conseguido por meio de modalidades de interação que dificultam o despertar da autonomia e da responsabilidade da criança, mantendo-a sob determinadas formas de governo heterônomo.*

Segundo essa autora, faz-se necessário introduzir *a cooperação na relação entre o adulto e a criança*, visando superar o respeito unilateral, isto é, "a relação primitiva de amor-temor que o adulto inspira à criança e assumir a nível do respeito mútuo" (*Ibid.* p.20). Ambos não estão em um mesmo nível, "não são iguais, nem intelectualmente, nem na vivência e experiência: mas cooperação não significa igualdade forçada que infantiliza o adulto ou espera da criança uma absurda sisudez". Cooperar é realizar trocas, de pontos de vistas,

idéias, informações, opiniões, atitudes, "num clima tal em que as regras valham democraticamente para ambas as partes, adultos e crianças, e os valores possam ser esclarecidos" (*Ibid. Idem*).

Somente quando as obrigações são baseadas na reciprocidade e nas trocas cooperativas, e quando a pessoa já considera o propósito e as conseqüências da obediência as regras, é que o indivíduo encontra-se no terceiro estágio de raciocínio moral (que pode ter início entre os 8 e 13 anos) que é a autonomia moral. A moral da consciência autônoma, para Piaget (1932/1977, p.345), não tende a submeter as personalidades a regras comuns em seu próprio conteúdo: "limita-se a obrigar os indivíduos a 'se situarem' uns em relação aos outros, sem que as leis de perspectiva resultantes desta reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares".

Assim sendo, em resumo, para Piaget, as fontes da autonomia seriam as relações de respeito mútuo, de reciprocidade, e de cooperação. Para a criança ter a possibilidade de ir construindo gradualmente sua autonomia moral (governar-se a si mesma), faz-se necessário que ela conviva com adultos, num ambiente em que exista o respeito mútuo, e, portanto, a autoridade do adulto seja mínima. Visto que as raízes da autonomia moral, encontram-se nas relações democráticas, esse ambiente deve propiciar trocas sociais entre pares, oportunidades de crianças assumirem pequenas responsabilidades e de tomar decisões, discutir seus pontos de vista, expressarem livremente seus pensamentos e desejos, investigar e estabelecer relações. Assim, não há respeito mútuo se a criança não experienciar relações de cooperação; e a cooperação ocorre necessariamente a partir da convivência da criança com seus pares. De La Taille (1992, p.50), esclarece que segundo Piaget,

> *os sistemas normativos são construídos através da tomada de consciência (um processo de conceitualização) das coordenações das ações efetivamente realizadas pelo sujeito em sua vida real. Assim, por exemplo, será a partir das relações que estabelecem, na prática, entre elas, que as crianças chegam a uma moral da cooperação (definida a partir das leis de reciprocidade e respeito mútuo).*

A partir dessas reflexões, percebe-se com é importante precisar a natureza do ambiente social que a criança está interagindo, já que a moralidade também é resultante do tipo de relações presente nesses ambientes (Lukjanenko, 1994) :

De um lado estão as relações de coação, que são caracterizadas pela desigualdade entre as partes, ou seja, um indivíduo possui mais autoridade ou detém um poder maior de atuação sobre o outro. Há a imposição de um sistema de regras obrigatórias, normas, valores e verdades prontas e completamente elaboradas. São fundamentadas na obediência a autoridade e no respeito unilateral, e os instrumentos geralmente utilizados para fazer com que aja o cumprimento das normas são as punições ou recompensas. Nesse tipo de relação não há trocas efetivas, reciprocidade e nem cooperação, portanto o sujeito não é levado a perceber o ponto de vista do outro, muito menos coordenar as diferentes perspectivas, auxiliando na manutenção do egocentrismo. A coação resulta na heteronomia moral.

Do outro lado estão as relações de cooperação, que são definidas pela reciprocidade e pelo respeito mútuo. Não há a imposição de regras prontas, pois estas são construídas por acordo mútuo. É a vivência da democracia, cuja prática efetiva solicita a descentração, visto que, existe a constante necessidade de trocar os pontos de vista e as experiências, na

tentativa de coordenar as diferentes perspectivas e as ações para estabelecer regras igualitárias. Ao contrário das relações de coação, as cooperativas levam a autonomia moral.

Em resumo, se o ambiente for coercitivo, em que predomina a autoridade do adulto e a submissão da criança, enfim, as relações de respeito unilateral, engendra a heteronomia. Se cooperativo, em que a autoridade do adulto é minimizada, com o predomínio das relações de respeito mútuo e a reciprocidade, promove a autonomia. Entre os extremos representados pelas relações de coação e pela cooperação, há os níveis intermediários, porém acabam predominando uma ou outra influência. Segundo Feltran (1990, p.78), "a sociedade, os grupos sociais, as gerações adultas impõem-se aos indivíduos, e há uma opção implícita ou explícita por determinada espécie de influência".

A partir dessas conclusões, Piaget (1967/1995) defende o "*self-government*" (autogoverno) como a vivência das relações de cooperação e de reciprocidade na escola. Segundo esse autor:

> *Para aprender a física ou a matemática, não há método melhor que descobrir por si, por meio experiência, ou da análise de textos, as leis da matéria ou as regras da linguagem; do mesmo modo, para adquirir o sentido da disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, a escola "ativa" se esforça em colocar a criança numa situação tal que ela experimente diretamente as realidades espirituais e discuta si por mesma, pouco a pouco, as leis constitutivas: Ora, posto que a classe forma uma sociedade real, uma associação que repousa sobre o trabalho em comum de seus membros, é natural confiar às próprias crianças a organização desta sociedade. Elaborando, elas mesmas, as leis que regulamentarão a disciplina escolar, elegendo, elas mesmas, o governo que encarregar-se-á de executar tais leis, e constituindo o poder judiciário que terá por função a repressão dos*

> *delitos, as crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é a obediência à regra, a adesão ao grupo social e a responsabilidade individual. Longe de preparar-se para o autonomia da consciência por meio de procedimentos fundados na heteronomia, o estudante descobre as obrigações morais por uma experimentação verdadeira, envolvendo toda a sua personalidade.* (p.22)

Contudo, Piaget esclarece que esse autogoverno só realmente será eficaz a partir dos 11 ou 12 anos, devido as características de sua consciência moral e intelectual (operações formais). A criança pequena, até os 7 anos de idade, é pouco susceptível a cooperação, inclusive entre os seus colegas de escola e de brincadeiras. Ela ainda "oscila entre o egocentrismo e o respeito pelos maiores" (Piaget, 1944/1958, p.17). Porém, as crianças maiores nunca terão condições de se "autogovernar" se desde pequenas não estiverem acostumadas a tomar pequenas decisões, a estabelecerem trocas sociais, ter suas idéias respeitadas e valorizadas, enfim vivenciarem um ambiente cooperativo, cujas características abordaremos no decorrer desse trabalho. A partir dos 7, 8 anos, aproximadamente, com a construção das estruturas lógicas operatórias concretas, quando o pensamento se torna reversível, já existe condições de cooperação. Conforme as intuições "vão se coordenando num sistema de operações reversíveis, a inteligência atinge um estágio de coerência e de não contradição, tornando possível a cooperação no plano social, que subordina o eu às leis de reciprocidade" (Mantovani de Assis, 1995, p.65). A cooperação deve ser sempre compreendida no sentido piagetiano do termo "co-operar", no qual os indivíduos que se relacionam já são capazes de operar com lógica. Piaget utiliza conceito de "co-operação" como "operar com" (coordenação de operações), resultado de uma operação ou ação conjunta, só possível após

a descentração, a partir do período operatório concreto. Segundo Lukjanenko (1995, p.44), "a cooperação constitui o sistema de operações individuais, isto é, dos agrupamentos operatórios que permitem ajustar umas as outras operações individuais".

A partir dos 7, 8 anos de idade, devido a construção das estruturas operatórias concretas, a criança já possui as condições intelectuais de tornar-se autônoma, "as regras começam a unificar-se, assim como o controle mútuo para reforçar a obediência dos maiores" (Piaget, 1944/1958, p.17). Enquanto a criança pequena quase confunde o que é justo com a vontade dos maiores, a criança mais velha começa a ter a idéia de igualdade e de reciprocidade, mas, pelo fato dessa construção da consciência moral ainda estar no início, não é conveniente ao docente as associar à administração da classe.

Já no período operatório formal, por volta dos 11 a 13 anos de idade, "a cooperação gradual e espontânea das crianças alcança um pleno desenvolvimento e uma obediência refinada às leis devido ao respeito mútuo" (*Ibid. Idem*), sendo o período mais favorável ao exercício da prática da autonomia. Há, portanto, uma reação circular: a cooperação supõe inteligência, e esta anima a cooperação pois "necessita deste instrumento social para constituir-se ela própria" (Piaget, 1932/1977, p.149).

Assim sendo, Piaget (1967) questiona as experiências de autogestão pelas crianças pequenas, nesse caso entendida como "liberdade quase total", em que é evitado ao máximo qualquer tipo de coação adulta, e a criança desde o início tem a responsabilidade de decidir e formular suas regras e também a maneira de se conduzir. Para ele, os pequeninos, ainda não têm possibilidade

afetiva e cognitiva para se autogerir, embora já possuam condições de toma pequenas decisões em seu dia-a-dia. Lino de Macedo (1996) considera que talvez, devido a uma leitura reducionista dos estudos de Piaget sobre o desenvolvimento moral, algumas pessoas consideram que o respeito mútuo substitui o respeito unilateral; todavia um valor não é simplesmente substituído pelo outro, mas é integrado; ou seja, o respeito mútuo integra-se ao unilateral (não sendo possível eliminá-lo ou ignorar sua existência). Piaget questiona se não é queimar etapas querer constituir na criança uma moral do respeito mútuo antes de vivenciar a moral unilateral.

É importante esclarecer que, tanto a heteronomia quanto a autonomia, são inevitáveis para o desenvolvimento de uma moral autônoma. Isto é, para o indivíduo ir da anomia para a autonomia moral, é necessário passar pela heteronomia. Não se pode "pular" etapas. A criança pequena é heterônoma, e aos poucos vai descentrando-se, num processo de construção, de interação dela com o meio em que vive, em que ela descobrirá os outros, as regras que regem as relações sociais. Piaget (1967) considera que a verdade parece em não negligenciar nem o respeito mútuo, nem o respeito unilateral, pois, os dois tipos de respeitos são as fontes essenciais da vida moral infantil. Para De La Taille (1996a) alguns educadores que acreditam ser possível prescindir do respeito unilateral, desconsideram que a "heteronomia é a porta de entrada da moral. (...) Talvez se tenha 'pulado' (ou tentado pular) uma fase da educação moral na qual a autoridade adulta cumpre um papel estruturante do universo moral e afetivo da criança" (p.76). Em concordância com essa idéia do papel estruturante do respeito unilateral, Lino de Macedo (1996) esclarece que a criança pequena depende de seus pais e professores, sendo contraditório negar

essa relação unilateral. Ela "não tem nível cognitivo e nem condição socioafetiva para tomar certas decisões, as quais supõem uma estrutura ou compreensão de nível superior" (p.197).

Para Piaget o sentimento de obrigatoriedade *nasce* das relações de coação, que não se traduzem necessariamente num despotismo, mas numa relação assimétrica entre os adultos e as crianças, já que a desigualdade existe de fato. A obrigatoriedade significa a *conservação* dos afetos, portanto que é preciso que a criança aprenda a conservá-los (De La Taille, 1996a). "Jogá-la demasiadamente cedo em relações de reciprocidade (que ela não pode entender) talvez seja privá-la dessa capacidade de conservação" (*Ibid.* p.176).

Como a criança é heterônoma por natureza, ainda é necessário o estabelecimento de limites e orientações do adulto, que, de acordo com sua postura, e do relacionamento estabelecido com a criança (se de respeito mútuo ou unilateral) poderá auxiliá-la ou não em sua descentração e construção de uma moralidade autônoma. Todavia, muitas vezes em nome dessa *desigualdade* de fato, os adultos utilizam tal argumento como **pretexto** para serem autoritários ou justificarem procedimentos abusivos. Se o adulto estabelece com a criança uma relação baseada na autoridade ("Você vai fazer isso porque eu quero", "Eu sei o que é melhor para você"), ele está reforçando a idéia da criança de achar que as regras emanam dos desejos individuais das pessoas com poder. Para Piaget, "as relações coercitivas, embora necessárias ao despertar da consciência moral, são insuficientes a seu desenvolvimento" (De La Taille, 1991a, p.109).

A moralidade não se aprende por ordens, ou regras impostas. Dificilmente, a criança irá construir a autonomia moral se, os adultos limitarem-se a querer que ela somente aprenda as regras de comportamento e a interiorize conceitos sobre o que é bom ou mal. Porém, é importante esclarecer que a passagem dos "estados de heteronomia aos de autonomia existe como possibilidade, e não necessariamente como realidade" (Araújo, 1996, 108). Em seus estudos, Piaget "não afirma que todas as pessoas desenvolverão a autonomia em determina idade e, como processo construtivo, o sujeito poderá construir diferentes estados de autonomia que o situarão em níveis diferenciados de juízo moral" (*Ibid. Idem*).

Gostaríamos de fazer um parênteses para ressaltar que, consideramos enganosa a afirmação tão comum de que "o professor tem que se colocar no mesmo plano que a criança". O professor nunca está no mesmo plano que o aluno, visto que, ele tem uma experiência e um saber maior; há também de sua parte a intenção de, no mínimo, influenciar no desenvolvimento, na formação das crianças (mesmo que o professor afirme não ter tal intenção, evidentemente, esta existe pelo simples fato de estar trabalhando com educação). E ainda, há de considerar a natureza psicológica da criança, a moral heterônoma, o que torna praticamente impossível eliminar qualquer tipo de coação. A diferença do educador construtivista é que ele respeita a inteligência do outro, respeita o plano em que está a criança, não a tratando como adulto em miniatura. Não é a presença da autoridade que está errada, é o "*abuso* da autoridade", o exagero, a autoridade desmedida, é o **autoritarismo**. A autoridade, se legítima, é necessária. O professor, por exemplo, possui um saber, um conhecimento da maneira de ajudar os alunos a aprender, que

representa um certo *poder*, considerando que é o responsável pela educação de seus alunos e pela construção de uma ambiente propício a aprendizagem. E essa responsabilidade por si só, já lhe confere autoridade. Para Domingues de Castro (comunicação pessoal), "o **não** diretivismo é uma diretividade, porque se o professor não é diretivo, acaba transferindo a diretividade para os alunos". Ao deixar *tudo* para as crianças decidirem, ele está abdicando de sua responsabilidade transferindo-a para os pequenos, que ainda, não possuem condições para assumí-la. A autoridade é considerada legítima, visto que, o professor "organiza o ambiente educativo, desafia as crianças, planeja atividades, provoca os conflitos cognitivos ou morais, anima o ambiente, auxilia as descobertas, considera as oportunidades para feedback, põe em ação, estimula, espicaça..." (*Ibid.*). Se professor apresenta essas condutas, significa que detém autoridade para tanto, assim sendo, ele não é um igual a criança. E, para a criança, o adulto nunca estará num mesmo plano. Numa relação adulto-criança ou professor-aluno existe sempre uma desigualdade de fato, reflexo de uma relação assimétrica (não confundir com opressiva ou autoritária). Porém, isso não significa desconsiderar o respeito mútuo na relação educador-educando; posto que, não é necessário estar no mesmo plano para conseguir respeitar o outro. Na maioria das vezes, é isso que o professor **não** faz: o *respeitar* a criança. A partir do momento em que ele respeita a criança, é que ela vai começando a perceber o que é respeitar o outro, ou seja, mediante experiências efetivas. Tratá-la como a um igual, é, de certa forma, desrespeitar a sua natureza psicológica única e diferente da natureza do adulto. Respeitar a criança, não é fingir que ela é um igual, significa respeitá-la moralmente,

respeitar sua inteligência, a formação de sua personalidade, a forma que ela aprende e interage com o mundo. E isso é muito difícil.

Mas, se por um lado, as relações autoritárias reforçam a heteronomia; e por outro, a não intervenção também é prejudicial, então, qual seria o papel do educador na escola? De acordo com Domingues de Castro (1993, p.21):

> *Piaget confia num ambiente que respeite a espontaneidade da criança, que permita o seu convívio com outras crianças (fonte da moral autônoma) e estimule tanto o jogo livre, quanto a exploração gradual do mundo. Mas não se exclui a intervenção do adulto, acreditando-se que esta deve acentuar fatores do convívio, justificar ordens e condutas, basear-se na honestidade e franqueza, enfim favorecer a descoberta e a construção do conhecimento por parte dos jovens.*

Todavia, constata-se que poucas pessoas conseguem realmente construir a autonomia (no sentido piagetiano). Piaget (1948/1973) afirma que as personalidades verdadeiramente lógicas, dona de seus princípios, valores e pensamentos, são tão raras quanto os homens verdadeiramente morais: homens, estes que exercem sua consciência em toda sua plenitude. O que freqüentemente acontece, é que, por vivenciar um ambiente autoritário, em que as relações vivenciadas foram de respeito unilateral, onde a coação e a pressão exterior estavam sempre presentes, não possibilitando ao sujeito tomar consciência de suas ações, foram mantidos altos níveis de heteronomia. Isso ocorreu com a maioria dos adultos, que continuam heterônomos, reproduzindo em suas vidas as relações de respeito unilateral que experenciaram na infância e juventude, talvez não mais com os pais, mas com o cônjuge, com aquele profissional hierarquicamente superior, com aquelas pessoas que detém a

autoridade, que ainda se valem de ameaças de sanções físicas ou psicológicas, para fazerem com que o outro obedeça as regras geralmente feitas por elas mesmas. Nesses relacionamentos, um detém maior "poder" do que o outro. Essas pessoas, embasam suas decisões, não no que é legal ou justo, mas no respeito à autoridade. Geralmente, apesar dos belos discursos, muitos adultos preferem a moral heterônoma e o respeito unilateral, à moral autônoma e as relações de respeito mútuo, visto que, estas são geradoras de conflitos e inquietações, exigem coerência e reciprocidade. Certa vez, comentávamos com uma professora a resposta de uma criança que demonstrava a compreensão heterônoma de justiça. Ao julgar uma história da literatura infantil, essa criança afirmou que o mais correto seria obedecer que o personagem obedecesse a mamãe, porque "as mães sempre sabem o que é o melhor para os filhos". A professora, então, disse-nos: "Enquanto elas são crianças é uma graça, não é? Mas depois que crescem, não acreditam em mais nada, fica tudo revoltada, igual a minha filha. Ela não me obedece mais. Só na base dos castigos. Às vezes, tenho até que ameaçar bater nela. Ela faz tudo completamente diferente do que ensinei; parece até que não aprendeu nada. Se você soubesse quanta saudade que eu tenho de quando era pequenininha. Ela era tão boazinha..." Esse exemplo ilustra apenas uma situação cotidiana, que evidencia a tentativa de um adulto continuar estabelecendo com o filho, já adolescente, relações desiguais, ou seja, de respeito unilateral, com o uso do autoritarismo abusivo do primeiro para fazer com que o segundo o obedeça (a coação do mais forte sobre o mais fraco).

De La Taille (1994b, p.19) afirma que:

> *no que tange à moralidade, as relações sociais vigentes em nosso mundo raramente são baseadas na cooperação; por conseguinte, grande número de pessoas permanece a vida toda moralmente heterônomas, procurando inspirar suas ações em "verdades reveladas" por deuses variados ou por "doutores" considerados a priori como competentes e "acima de qualquer suspeita".*

O conhecimento da teoria de Piaget sobre a construção da moralidade tem inúmeras implicações pedagógicas. O educador a partir do conhecimento dessa teoria, tem a responsabilidade de, em sua prática, favorecer o desenvolvimento de uma moral autônoma na criança, propiciando um ambiente de respeito mútuo, permitindo que a criança construa o seu conhecimento, evitando mensagens humilhantes e mensagens de solução, dando a oportunidade para a criança escolher e decidir. Segundo Mantovani de Assis (1979; 1981), em vez de ensinar, o professor deve dar oportunidade às crianças de elaborar perguntas, a ter iniciativa de buscar suas próprias respostas, estimulando a capacidade de invenção e o interesse em descobrir. Porém, é necessário cautela para não cair no outro extremo, que é o de observar passivamente a criança, sem qualquer interferência no processo de construção de seu conhecimento. Devido a má compreensão da teoria piagetiana, é comum confundir construtivismo com espontaneísmo. Para Piaget (1974) o educador continua indispensável, a título de animador, sendo que sua intervenção é necessária para apresentar problemas úteis à criança, e em seguida, organizar contra-exemplos, que a levem a refletir sobre suas próprias conclusões (não raro fazendo com que duvide delas), que a obriguem rever e controlar as soluções mais apressadas. "O que se deseja é que o mestre deixe de ser apenas um conferencista e estimule a pesquisa e o esforço, em lugar de

contentar-se em transmitir os problemas já solucionados" (p.18). Dessa forma, ele considera fundamental que o professor não se limite simplesmente a sua ciência, conhecendo também o desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente. Assim, "o papel do experimentador psicogenético torna-se então indispensável à prática eficaz dos métodos ativos". (*Ibid.* p. 19). No livro "Para onde vai a educação?", Piaget (1948/1973, p.61) diz que há uma ligação indissolúvel entre a educação moral ou intelectual, constituindo um todo indissociável, e que

> *não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha que se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente...*

Nessa obra, Piaget também chama atenção para os perigos do autoritarismo quando afirma que "(...) a educação baseada na autoridade e no respeito apenas unilateral, apresenta os mesmos inconvenientes, quer do ponto de vista moral, quer do ponto de vista intelectual. Ao invés de levar o indivíduo a elaborar as regras e a disciplina que o farão se sentir obrigado, isto lhe é imposto" (*Ibid.* p.75). Essa educação lhe impõe um sistema preestabelecido daquilo que é certo ou errado, e sem discussão alguma. E acrescenta: "Ora, da mesma forma que existe uma espécie de contradição em aderir a uma verdade intelectual vinda de fora, isto é, sem haver redescoberto ou reverificado, podemos também perguntar se não há alguma inconseqüência moral, em reconhecer um dever sem a ele haver chegado por um método autônomo" (*Ibid. Idem).* Assim sendo, tanto do ponto de vista moral quanto do racional, o adulto é

considerado como um colaborador e não mais como "um mestre"; pois o gosto pela pesquisa ativa e a necessidade de cooperação, são suficientes para assegurar o desenvolvimento da criança. O adulto é mais visto como "aquele que vai ensinar" pois é inútil pretender transformar do exterior o pensamento da criança. Deste modo, segundo Piaget, "toda norma moral quanto toda a lógica são produtos da cooperação. Então, realizemos na escola um meio tal que a experimentação individual e a reflexão em comum se chamem uma à outra e se equilibrem" (1932/1977, p. 351).

Uma educação baseada no respeito mútuo possibilita à criança elaborar uma auto-disciplina[2], pois na própria ação, ela descobre a necessidade dessa disciplina. Dessa forma, ela é levada a construir interiormente, por si mesma, os "instrumentos que a irão transformar". A construção e a aceitação as regras impostas de fora, externamente, será apenas superficialmente. Já com a descoberta na ação, ocorre realmente a construção interna, o que implica o sentimento de obrigação das normas.

A importância da interação social entre pares e adultos, foi muito enfatizada nas pesquisas de Piaget e seus colaboradores, pois é a partir dessas trocas sociais que a criança desenvolve a personalidade e o respeito, percebendo, aos poucos, que as pessoas têm diferentes necessidades e maneiras de pensar. Para ele, a lógica desenvolve-se somente por "pressão social", isto é, pela exigência da troca de idéias, da argumentação, do diálogo. A partir da troca entre iguais é que a criança vai descentrando-se, ampliando seu mundo, percebendo diferentes pontos de vista, abandonando seu egocentrismo.

Pouco a pouco, passa a valer-se do "método" da reciprocidade, ao coordenar esses pontos de vista divergentes, que antes não coordenava, e suas ações.

Assim, em seus estudos sobre o desenvolvimento moral, está sempre sendo ressaltado a importância de o educador propiciar a interação social e a auto-gestão; pois, é somente a partir da efetiva vivência dessas relações de cooperação que o egocentrismo vai transformando-se em personalidade autônoma. Piaget considera que nem a autonomia, nem a reciprocidade (direitos e respeito pelas liberdades fundamentais a si e aos outros), podem desenvolver-se em uma atmosfera de autoridade e opressão intelectuais e morais, pois ambas necessitam para sua própria formação da experiência vivida e da liberdade de pesquisa. Sem isso, conclui, a "aquisição de qualquer valor humano permanece apenas uma ilusão" (1948/1973, p.79).

[2] A palavra auto-disciplina está grafada propositalmente com hífen, pois a estamos empregando com um sentido específico, o de *auto*-disciplina, ou seja, uma disciplina autônoma.

1.1 - OS ESTÁGIOS DO JUÍZO MORAL

Foi visto que muitas vezes as pessoas confundem desenvolvimento moral com os valores pessoais (ser bom, honesto, fiel caridoso, etc.). Porém, para Piaget o importante não são os valores em si, mas o porquê estes são seguidos, ou seja, o princípio inerente a cada ação. Tanto Piaget quanto Kohlberg se interessaram em estudar como raciocinam as pessoas ao defrontarem-se com problemas, conflitos de valores ou outros assuntos relacionados a moralidade. Eles queriam conhecer o raciocínio que estava envolvido ao julgar situações ou valorar uma conduta. Interessaram-se também, em saber se haveria mudanças no modo de conceber estes problemas a medida que as crianças vão crescendo. Kohlberg concentrou seu estudos principalmente no conflito entre as regras ou normas.

Relembramos que o processo de construção da moralidade ocorre da mesma forma que o das estruturas cognitivas, ou seja, somente se desenvolvem pelas trocas estabelecidas entre o organismo e o meio; essa interação é marcada pela busca do equilíbrio e da reciprocidade entre a ação do sujeito sobre o objeto e da ação do objeto sobre o sujeito. Para Kohlberg, a moral resulta de um processo evolutivo, visto que, as razões para as pessoas atuarem moralmente e os tipos de motivações requeridos para tanto, mudam

com o tempo e com a experiência de maneira previsível (Stengel, 1982/1994). Assim, o juízo moral desenvolve-se na medida em que as pessoas se confrontam com os problemas sociais e experienciam conflitos morais. Percebemos claramente como um valor pessoal se modifica após amadurecermos ou passarmos por determinadas experiências. Ontem julgávamos de determinada maneira, hoje julgamos de outra. Isso demonstra que nossos valores, sentimentos e princípios também se desenvolvem, se modificam.

O desenvolvimento moral de acordo com essa concepção teórica,

> *é concebido como a construção da capacidade de tomar decisões conscientes, críticas e transformadoras, o que ocorre quando o indivíduo se torna capaz de compreender, além de conhecer, os valores existentes no seu grupo social. Ao conhecer e compreender estes valores, o sujeito constrói a capacidade de discernir as diferenças qualitativas entre os seus valores individuais e os valores sociais, desenvolvendo, desta forma, sua autonomia* (Oliveira, 1994, p.6).

Tanto Kohlberg como Piaget, ressaltam a importância do trabalho intelectual em comum, isto porque para haver o desenvolvimento moral é necessário que haja, simultaneamente, o desenvolvimento cognitivo. Não pode haver a construção de uma moralidade autônoma sem o desenvolvimento da inteligência. A moralidade está repleta de racionalidade, pois exige uma reflexão contínua. Porém, apenas o progresso intelectual não basta, não é suficiente para que a moralidade se desenvolva. Quando o indivíduo possui as estruturas do pensamento formal, ele se torna capaz de racionar abstratamente, realizar operações sobre operações, trabalhar com hipóteses, estabelecer relações

complexas, todavia, isto não significa que seu juízo moral (nem que suas ações morais) esteja coerente com esse desenvolvimento. Por exemplo, há pessoas extremamente intelectualizadas, mas com um nível de juízo moral mediano, como funcionários que elaboram esquemas complexos e sofisticados para desviar dinheiro público, ou mesmo pessoas altamente intelectualizadas, mas individualistas, manipuladoras ou autoritárias. Essas pessoas usam sua habilidades intelectuais para beneficiar a si mesmas. Um outro exemplo seria o de um adulto operatório concreto. O juízo moral desses adultos demonstra um rigor em suas avaliações, julgando a partir de suas experiências, cultura e valores pessoais, incapazes de trabalhar com situações dissociadas do concreto, numa perspectiva diferente das que ele conhece, portanto, incapazes de emitir juízos distanciados de si mesmos, de situações que ainda não viveram ou coordenar diferentes possibilidades, visto que não têm condições intelectuais para o fazer.

Em resumo, o desenvolvimento intelectual é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral. Assim, o educador que tem como intenção favorecer a conquista da autonomia moral da criança, deve, necessariamente, trabalhar o desenvolvimento da inteligência de seus alunos. Sem ele a moralidade não se desenvolve, porém, priorizar apenas a cognição é insuficiente. Para Piaget, é a harmonia entre a inteligência e a vontade que realmente revela o homem maduro, quando a moral e a inteligência se reúnem. A expressão desenvolvimento moral abrange, então, "a vida afetiva, as relações interpessoais, a vida moral e a construção de valores" (Feltran, 1990, p.77). A relação entre moralidade e a lógica será novamente abordada ainda nesse capítulo.

Da mesma forma que a inteligência (*lógica*) desenvolve-se em estágios de raciocínios cada vez mais elaborados, a moralidade, compreendida como *forma (*e não *conteúdo),* também apresenta um processo de construção em estágios organizados hierarquicamente. Kohlberg, utilizando o método-clínico-crítico de Jean Piaget, apresentou aos sujeitos dilemas morais hipotéticos envolvendo os personagens em uma situação difícil e que para resolver deveriam escolher entre valores conflitivos. Os dilemas implicavam cada um dos dez temas universais. Cada sujeito deveria julgá-los e justificar seu ponto de vista, e o entrevistador tinha o cuidado de deixar o indivíduo à vontade para responder livremente, procurando acompanhar cuidadosamente o raciocínio empregado na escolha. Assim, diante de dilemas ou situações que envolviam conflitos de valores, as pessoas deveriam emitir juízos sobre o que valorizavam, e também apresentar as razões de terem escolhido esta ou aquela opção como a mais (ou menos) adequada. "Algumas pessoas emitem juízos presos a regras de condutas tradicionais e externas; outras, por sua vez, seguem sua consciência ou princípios internos. Há ainda pessoas que julgam visando ao interesse pessoal, ou também por recompensa ou medo da punição" (Lukjanenko, 1995, p.24). Desse modo, quando o sujeito, ao ser exposto a esses dilemas, expressa juízos sobre o que valoriza e as razões da valoração, distingue-se em suas respostas o *conteúdo normativo* do julgamento moral, da *organização* ou *estrutura* do estágio (Feltran, 1990). Kohlberg analisa portanto, a capacidade de assumir papéis, isto é, a capacidade de raciocinar como o outro, de se colocar na situação e ver sob a perspectiva do outro (desempenho de papel) e a coordenação desses conflitos. Os estádios representam modos sucessivos de assumir o papel de alguém numa situação de conflito de valores

e, os fatores que parecem interferir nesses juízos morais são: o nível de desenvolvimento cognitivo, o ambiente, as interações sociais (relações), e conforme foi dito, a capacidade de colocar-se numa outra perspectiva, na "pele do outro". Dessa forma, os "estágios morais são cognitivos e também sociais" (Feltran, 1990, p.98).

Assim, a idéia central da teoria de Kohlberg é a de que, da mesma maneira que para a inteligência, existe uma seqüência de estágios invariantes, construídos por processos interativos. Esses estágios que demonstram todo um processo de construção da moralidade, são universais e hierarquicamente organizados. Segundo Lukjanenko (1995, p.24),

> *a estruturação da consciência moral também ocorre em patamares cada vez mais elevados e melhor equilibrados, decorrentes da interação do organismo com seu meio, cujas estruturas, por sua vez, vão se transformando em relação a si mesmo e em relação à sociedade. O equilíbrio resultante das interações entre o sujeito e o meio representa sempre um nível de justiça.*

Partindo da análise do raciocínio apresentado pelos sujeitos diante dos dilemas, Kohlberg propôs uma sucessão de seis estágios de desenvolvimento que representam formas cada vez mais superiores de raciocinar moralmente (progressos). Na realidade não são propriamente estádios de desenvolvimento moral, mas sim, *atitudes dominantes* que foram encontradas em determinadas sujeitos (e em determinadas idades). Piaget define três estágios de raciocínio moral: a pré-moralidade, em que o indivíduo carece de todo sentido de obrigação para com as regras sociais; a heteronomia ou o realismo moral, em que o certo é obedecer literalmente as ordens da

autoridade, havendo uma relação de submissão ao poder; e a autonomia moral, caracterizada por um novo sentido das normas em que a obrigação as mesmas está fundamentada nas relações de trocas mútuas e reciprocidade. Kohlberg apresenta três grandes níveis: o pré-convencional; o convencional; e o pós-convencional; sendo que esses níveis são subdivididos em estágios, totalizando seis. As características dos níveis e estágios são apresentadas no quadro a seguir.

Os Seis Estágios de Juízo Moral de Kohlberg[1]

NÍVEL E ESTÁGIO	VALOR MORAL	RACIOCÍNIO MORAL	PERSPECTIVA SOCIAL DO ESTÁGIO
Nível I **Pré-Convencional**			
Estágio 1 **Moralidade Heterônoma**	Submeter-se às normas cujas infrações implicam em punições. Obedecer por obedecer. Evitar danos físicos às pessoas e à propriedade.	Evitar punições e o poder superior das autoridades	Ponto de vista egocêntrico - não considera os interesses dos outros nem os reconhece como diferentes dos seus; não relaciona os pontos de vista. Considera as ações físicas dos outros mais relevantes do que as psicológicas. Confunde a perspectiva da autoridade com a própria.
Estágio 2 **Individualismo. Fins Instrumentais e Trocas**	Seguir as regras somente quando for para interesse próprio e imediato; agir para satisfazer os próprios interesses e necessidades e permitir que os outros também o façam; o bem é o que for correto para todos. Igualitarismo ingênuo, orientação para a troca (acordos) e a reciprocidade.	Satisfazer aos próprios interesses em um mundo onde se deve reconhecer que outros também têm interesses	Perspectiva individualista concreta - é consciente de que todos têm seus próprios interesses a satisfazer e que estes podem conflitar-se; o bem é relativo (no sentido individualista concreto)
Nível II **Convencional**			
Estágio 3 **Expectativas Interpessoais Mútuas. Relações e Conformidade Interpessoal**	Viver de acordo com o que as pessoas próximas esperam de um bom filho, irmão, amigo, etc. "*Ser bom*" é importante e significa ter bons motivos e mostrar interesse pelos demais. Significa também manter um relacionamento mútuo de confiança, lealdade, respeito e gratidão.	Há necessidade de ser boa pessoa para si mesma e para os outros: preocupar-se com os demais. Acreditar na *Regra de Ouro;* desejo de manter as regras e a autoridade que apóiam a boa conduta típica.	Perspectiva do indivíduo em relação as outras pessoas - consciência de sentimentos compartilhados, acordos e expectativas que têm primazia sobre os interesses individuais. Relaciona pontos de vista através da *Regra de Ouro* concreta, colocando-se no lugar dos outros. Entretanto, não considera uma perspectiva de sistema generalizado.

[1] KOHLBERG, Lawrence. Estádios Morales y Moralización. El Enfoque Cognitivo-Evolutivo. In Elliot Turiel, Ileana Enesco y Josetxu Linaza (compilación). El Mundo Social en la Mente Infantil. Madrid: Alianza Editorial, 1989, p.81.

NÍVEL E ESTÁGIO	VALOR MORAL	RACIOCÍNIO MORAL	PERSPECTIVA SOCIAL DO ESTÁGIO
NÍVEL II **CONVENCIONAL** (contin.) **Estágio 4** **Sistema social e consciência**	Cumprir deveres com os quais está comprometido. As leis têm que ser mantidas, exceto em casos extremos, quando entram em conflito com outras regras sociais fixas. O bem está em contribuir também com a sociedade, grupo ou instituição	Manter a instituição em funcionamento e evitar um colapso no sistema "*se todos assim o quiserem*"; cada um deve cumprir as obrigações como imperativo de consciência (facilmente confundido com a crença nas regras e na autoridade do Estág. 3)	Diferencia o ponto de vista da sociedade dos acordos ou motivos pessoais - assume o ponto de vista do sistema que define papéis e regras; considera as relações interpessoais como partes do sistema.
NÍVEL III **PÓS-CONVENCIONAL** **Estágio 5** **Contrato Social ou Utilidade e Direitos Individuais**	Ser consciente de que as pessoas têm uma variedade de valores e opiniões e que a maioria dos seus valores e regras são relativos a seu grupo. Estas regras devem ser normalmente respeitadas, em benefício da imparcialidade e por serem um contrato social. Alguns valores e direitos não são relativos, como por exemplo, *a vida* e a *liberdade*, que devem ser mantidos em qualquer sociedade independentemente da opinião da maioria.	Sentido de obrigação de lei devido ao contrato social, de respeitar e acatar as leis para o bem estar de todos e para a proteção dos seus direitos. Há um sentimento de compromisso do contrato livremente aceito, para com a família, a amizade, a confiança e as obrigações de trabalho. Há a preocupação de que as leis e os deveres se embasem em cálculos racionais de utilidade geral: "*O maior bem para o maior número de pessoas*"	Perspectiva anterior à sociedad - o indivíduo racional, conscient dos valores e direitos anteriores aos acordos e contratos sociais Integra as perspectivas através de mecanismos formais de acordos, contrato, imparcialidad objetiva e processo devido. Considera os pontos de vista morais e legais; reconhece que às vezes, entram em conflito e sente dificuldade em reintegrá-los.
Estágio 6 **Princípios Éticos Universais**	Segue os princípios éticos escolhidos por si mesmo. As leis e os acordos sociais normalmente são válidos porque se apóiam nestes princípios; quando as leis os violam, ele age de acordo com os seus próprios princípios. Estes princípios são os princípios universais de justiça: a igualdade de direitos humanos e o respeito à dignidade dos seres humanos como indivíduos.	Acredita, como pessoa racional, na validade dos princípios morais universais e no sentido de compromisso pessoal com eles.	Perspectiva de um ponto de vist moral do qual partem os acordo sociais - a perspectiva é a de ur indivíduo racional que reconhec a natureza da moralidade ou o fato de que as pessoas são fins em si mesmas e, como tais, devem ser tratadas.

Para Kohlberg, o ápice do processo de moralização é aquele em que a conduta se orienta por padrões ou princípios internos, ou seja, apresenta as características de desenvolvimento moral do estágio 6. Para esse autor, todos os homens, independentemente da cultura em que vivem, podem alcançar os níveis mais altos do raciocínio moral, desde que haja ótimas condições para o desenvolvimento sociomoral (Lukjanenko, 1995), e portanto, um dos objetivos da educação é favorecer o desenvolvimento do julgamento moral, avançando cada vez mais na evolução dos estágios, de modo a ter indivíduos progressivamente mais autônomos. Todavia, conquistar a autonomia moral, para Kohlberg, consiste em um julgamento que leva em conta princípios e determinados valores que transcendem a cultura.

Para ilustrar um pouco mais, o construção desse percurso em direção a autonomia, será comentado superficialmente a maneira de raciocinar característica dos três níveis (baseado em Delval e Enesco, 1994; Fini, 1979; Lukjanenko, 1995; e Menin, 1995).

No nível 1, pré-convencional, o julgamento é baseado nos próprios interesses; é considerado como sendo "o certo" aquilo que a pessoa deseja ou quer e também o agir de forma a evitar uma punição. Por exemplo, numa situação em que o personagem de uma história precisaria roubar um remédio que iria salvar a vida de sua mulher, o sujeito que raciocina de acordo com o nível 1, responde que o personagem não poderia roubar o medicamento porque poderia ir preso; ou, ao contrário, o furto deve ocorrer porque o personagem irá sentir muito a falta da mulher se ela morrer. Assim o agir é interessado, faz-se algo para receber alguma coisa em troca, ou para

evitar uma punição. Um outro exemplo, seria a pessoa que justifica o fato de não dizer uma mentira porque "se o outro descobrir, aí as coisas pioram mais ainda para mim" (receio das conseqüências).

Para os sujeitos do nível 2, convencional, é tido como "o certo" obedecer as convenções, recomendações ou leis das pessoas que significam alguma autoridade para o sujeito, ou as normas de alguma instituição reconhecida. Nesse nível há um estágio (3), o do "bom menino", em que aparece claramente que a preocupação do sujeito está voltado ao ser uma boa pessoa, ser bom; pois, isso é valorizado pelos outros e, o olhar ou o que o outro vai pensar dele é muito importante. Nesse terceiro estágio, o certo é fazer aquilo que esperam dele. Por exemplo, na situação anterior do roubo, a pessoa considera ser errado roubar, mesmo para salvar a vida da mulher, porque "meus pais me ensinaram a vida inteira, que nada justifica o roubo". Já no estágio 4, "o certo" é cumprir a lei e manter a ordem. O raciocínio é o de que as leis foram feitas para serem cumpridas, para o bem da sociedade como um todo, mesmo que apresentem casos particulares de injustiça. É importante que não haja exceções para não quebrar a regra, lei ou norma social. Por exemplo, "não se pode roubar porque a lei não permite, mesmo para salvar a mulher, já pensou se todos o fizessem?"; ou "... nesse caso, ele pode roubar, porque se não o fizesse sua mulher morreria, portanto, Deus irá perdoá-lo". Fica evidente que nessas duas respostas, tanto Deus quanto a lei, são as autoridades imperantes. Os estágios 3 e 4 (convencional) são os mais encontrados no mundo todo, principalmente, no Brasil. É o raciocínio típico da pessoa que afirma: "Eu agi obedecendo à ordens. Fiz isso só porque mandaram". Assim, a consciência, o que é certo ou errado está no outro, na

autoridade de quem ordena; a pessoa é heterônoma. Um outro exemplo seria o do sujeito que afirma que não se deve mentir em nenhuma situação porque "minha consciência não o permite" ou porque "fui educado para ser honesto, verdadeiro".

No nível 3, pós-convencional, o sujeito do estágio 5 considera correto aquilo que foi contratado entre as pessoas, um acordo coletivo, porém, as necessidades individuais são levadas em consideração, mas, não isoladamente, e sim, a luz das regras, normas ou leis coletivamente constituídas, que são compreendidas como resultantes de contratos que podem ser reexaminados e aperfeiçoados. Dessa forma, o cumprimento das leis é visto como necessário, pois, essas leis são contratos sociais, porém, não são mais interpretadas rigidamente como ocorre no estágio 4. Por exemplo, na situação do roubo do remédio, o sujeito pode considerar que roubar é errado perante a lei, mas nesse caso particular, existem atenuantes porque a situação do personagem era desesperadora e sua mulher corria risco de vida se não o fizesse. Nesse estágio, o sujeito tenta coordenar a perspectiva individual com a da sociedade: "Se eu fosse o juiz, ao mesmo tempo que eu teria que considerar que o sujeito infringiu a lei, também levaria em conta o fato de ele só ter roubado para salvar uma vida, portanto, daria uma pena leve, como a prestação de serviços comunitários". Com relação a obrigação da veracidade, um exemplo de raciocínio empregado pela pessoa desse estágio, é justificar o fato de que não se deve mentir, porque "a mentira quebra a confiança que é necessária existir nas relações entre as pessoas". Para Kohlberg, o estágio 6 é o correspondente ao julgamento autônomo propriamente dito; a compreensão do que é certo ou justo, ou melhor, os

juízos morais, são inspirados em princípio éticos e universais, mais do que em contratos sociais (justiça, igualdade, liberdade e dignidade de toda e qualquer vida humana). Nesse estágio, o roubo é visto como uma ação correta moralmente falando, porque a finalidade era salvar uma vida, e, como o direito a vida é maior do que o direito a propriedade, a ação é moralmente correta. Para os sujeito desse estágio, não há necessidade de analisar sob a perspectiva da sociedade, visto que, a ação não é moralmente errada.

Como foi visto, as pesquisas têm comprovado a invariabilidade da seqüência e a universalidade dos estágios de juízo moral, em diferentes condições e culturas. Delval e Enesco (1994) discorrem sobre os resultados encontrados por Kohlberg e seus colaboradores em uma pesquisa longitudinal e intercultural. Essa pesquisa avaliou inicialmente o raciocínio moral de jovens nas faixas etárias de 10, 13 e 16 anos de idade. Esses sujeitos eram avaliados a cada 4 anos. No final do estudo, a menor idade dos sujeitos era 30 anos e a maior 36. A idéia era observar se, conforme os anos vão passando, as crianças vão avançando para estágios superiores do raciocínio moral ou se, ao contrário, permanecem nos mesmos estágios, ou até mesmo regridem a níveis inferiores. Nesse estudo foi comprovada a existência de uma evolução de um estágio para outro sempre na mesma ordem. Os outros resultados encontrados foram:

- o **pré-convencional** é a forma de raciocinar mais encontrada entre as crianças de 10 a 12 anos (80%) e desse número, 85% situavam-se no estágio 1;

- os estudos **longitudinais** mostram que ao tornarem-se adultos, a maioria desses sujeitos (90%) encontrava-se no nível **convencional,** ou seja, conforme foram crescendo, os sujeitos saíram dos estágios 1 e 2, alcançando os estágios 3 e 4 nas idades de 20 -26 anos.

- essa pesquisa **longitudinal** mostrou que somente 10% dos sujeitos-adultos encontrava-se no estágio 5 (**pós-convencional**); e não foi encontrado nenhum sujeito no último estágio que é o 6; um outro dado importante é que a maioria dos sujeitos nem sequer alcançou o estágio 5 antes dos 30 anos de idade.

Ao comparar seus resultados com os de Piaget, Kohlberg "encontrou *elementos* da heteronomia piagetiana nos estágios de 1 a 4 e, da autonomia, nos estágios de 2 a 6" (Feltran, 1990, p.84). Dessa forma, a heteronomia está presente durante um maior período no processo de desenvolvimento moral.

Os estágios morais de Kohlberg apresentam algumas características principais (Feltran, 1990, p.85-87):

- Os estágios implicam diferenças *qualitativas do modo* de pensar (estruturas) ou de resolver os problemas, portanto, são todos *estruturais ou sistemas organizados de pensamento.* Constatou-se a partir de um estudo longitudinal de 20 anos e também por meio de pesquisas interculturais, que em média 67% do pensamento de uma pessoa concentra-se em um estágio dominante e o restante no estágio mais próximo (aquele que o sujeito está deixando, ou ao que se dirige). Dessa forma, observa-se um *predomínio* ou uma *tendência* dos sujeitos raciocinarem dentro de um mesmo estágio, ou seja, encontraram uma maneira predominante de conceber os problemas morais e suas possíveis soluções; mas isso não significa que essa é a única forma possível.

- Os estágios *formam uma seqüência invariante,* isto é, não há regressões (a não ser em casos excepcionais de trauma extremo), pois o movimento de um estágio para outro é sempre para frente.

- Os estágios se *integram hierarquicamente*, o que significa que o pensamento correspondente a um estágio mais evoluído incorpora e integra o de nível mais baixo.

- A evolução de um estágio para outro se dá através do processo de equilibração e auto-regulação.

Kohlberg em seu modelo evolutivo fala da construção do pensamento moral como uma forma de estruturação do significado que o sujeito outorga às regras morais da sociedade. Nestas reestruturações de significado, ele prioriza a função evolutiva do pensamento lógico no desenvolvimento intelectual, no qual ele admite consideravelmente a importância do pensamento social. Assim sendo, organizou os estágios lógicos evolutivos baseados nas estruturas lógico-matemáticas, ou seja, o desenvolvimento cognitivo é usado como modelo referencial para explicar o desenvolvimento do raciocínio moral. Dessa forma, há um dimensão cognitiva do desenvolvimento da moralidade que não pode ser desconsiderada. Para Lukjanenko (1995, p.20), "a dimensão cognitiva do julgamento moral implica que há mudanças na forma de raciocínio ao longo do desenvolvimento, o que independe do conteúdo do problema moral analisado".

Dizer que o julgamento moral é cognitivo, significa que ele está submetido às mesmas implicações do pensamento lógico. Portanto, um nível de pensamento lógico-matemático deve corresponder a um nível ou estágio de pensamento moral; conseqüentemente, Kohlberg conclui que o raciocínio moral avançado depende do raciocínio lógico avançado. Para fazer julgamentos morais de níveis mais elevados, o sujeito precisa "ser capaz de fazer proposições lógicas, classificar, considerar possibilidades e hipóteses, como também deduzir implicações", o que só é possível no estádio das operações formais do desenvolvimento cognitivo (*Ibid. Idem*). Assim, a pessoa que apresenta um alto nível de raciocínio moral precisa possuir, necessariamente, um estágio lógico suficientemente desenvolvido que lhe dê tal suporte cognitivo (Feltran, 1990). Por exemplo, o raciocínio moral do sujeito que se encontra no

estágio das operações concretas não ultrapassa os estágios morais pré-convencionais.

O quadro II, apresentado a seguir ilustra o paralelismo entre os estádios do desenvolvimento cognitivo de Piaget e os do desenvolvimento moral da teoria de Kohlberg (citado por Lukjanenko, 1995, p.29).

QUADRO II: - DO PARALELISMO ENTRE OS ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE PIAGET E OS ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG

ESTÁDIOS COGNITIVOS	ESTÁDIOS MORAIS
Pré-operacional: a função simbólica aparece, mas o pensamento é marcado pela centração e irreversibilidade.	**Estádio 1 (Heteronomia):** o certo e o errado são determinados pela autoridade e pela conseqüência física das ações.
Operações Concretas: surge a classificação, conservação a seriação e o objetivo é diferençado do subjetivo.	**Estádio 2 (Trocas):** a interação cooperativa é baseada em simples trocas, e o certo é definido como o que serve aos próprios interesses e desejos.
Início das operações formais: há o desenvolvimento da coordenação de reciprocidade com inversão e aparece a lógica proposicional.	**Estádio 3 (Expectativas):** a ênfase é dada para o estereótipo do bom sujeito e age buscando aprovação dos outros.
Operações formais Básicas: surge o raciocínio hipotético- dedutivo, envolvendo habilidades para estabelecer relações entre variáveis e organizar análises experimentais.	**Estádio 4 (Sistema social):** busca a manutenção da ordem social por meio da obediência às leis e busca cumprir suas obrigações
Operações formais consolidadas: as operações tornam-se completamente exaustivas e sistemáticas.	**Estádio 5 (Contrato social):** o certo é definido pelos acordos mútuos estabelecidos por toda a sociedade.

Obs: Neste quadro Kohlgerg não apresenta o estádio 6. Ele não se contenta com este paralelismo, quanto à consciência pós-convencional orientada pelo princípio de justiça. Há diferença de grau e de qualidade, porque o raciocínio moral é mais rico, envolve além de objetos e coordenações, seus pontos de vista, asrelações entre si e a consideração dos efeitos de uma ação sobre todos os participantes da situação(Freitag, 1992).

A própria definição dos estágios da moralidade como julgamentos ou raciocínios morais, demonstra que um raciocínio moral avançado depende de um raciocínio lógico avançado. Porém, como foi visto, se o desenvolvimento lógico é uma condição necessária do raciocínio moral, **não é uma condição suficiente**. A maior parte dos indivíduos encontra-se em níveis mais elevados nos estágios lógicos do que nos morais. "Em estudo citado por Kohlberg, mais de 50% de adolescentes e ainda velhos e adultos são capazes de raciocínio formal pleno, mas somente 10% desses adultos (todos operacionais formais)" exibem raciocínio fundamentado em princípios morais (estágio 5 e 6) (Feltran, 1990, p.90).

Segundo Feltran (*Ibid.* p.91) pode-se entender que "a evolução intelectual oferece suporte e é portanto indispensável ao alcance de níveis morais mais altos, ou, em outras palavras, de relações sociais mais equilibradas". Portanto, é fundamental investir em uma pedagogia que estimule o desenvolvimento cognitivo, pois todos aqueles que chegaram a um patamar mais elevado de juízo moral alcançaram necessariamente o pensamento lógico formal. Mas, o inverso não é verdadeiro, visto que a maior parte das pessoas desenvolve-se intelectualmente, mas não moralmente (não é condição suficiente), ou seja, inúmeras pessoas alcançaram o estágio lógico formal, mas, encontram-se nos patamares menos elevados do raciocínio moral. Por conseguinte, atuar somente no sentido de estimular o desenvolvimento da inteligência não basta; urge criar na escola, um ambiente sociomoral cooperativo de tal ordem que também favoreça o desenvolvimento do raciocínio moral.

Piaget, já em 1932, demonstrava esse parentesco entre as normas morais e as normas lógicas, quando afirmava que compreendia a lógica como sendo uma moral do pensamento, da mesma forma que a moral era a lógica da ação. Segundo ele, "a lógica não é coextensiva à inteligência, mas consiste no conjunto das regras de controle que usa a própria inteligência para dirigir-se. A moral desempenha um papel análogo quanto à vida afetiva". (*Ibid.* p.345).

O quadro que se segue, apresenta um resumo do desenvolvimento cognitivo e da evolução de alguns conceitos relacionados a construção da moralidade.

AS RELAÇÕES ENTRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE REGRAS, ACIDENTES, MENTIRA E JUSTIÇA (*apud* Wadsworth, 1996, p.125)

Desenvolvimento cognitivo	**Regras**	**Acidentes**	**O ato de mentir**	**Justiça**
Sensório-motor (0-2 anos)	Estágio motor. Regras não são observadas.			
Pré-operacional (2-7 anos)	Estágio egocêntrico. Os jogos são brincadeiras isoladas; não há cooperação ou interação social.	As intenções não são consideradas. As crianças não levam em conta os pontos de vista dos outros; os julgamentos são baseados nos efeitos quantitativos das ações.	O critério para a mentira é a punição. Não punição = não mentira. Mentir é como ser "mau". Mentira = não verdade. Falsidades não punidas são mentiras.	Submissão à autoridade do adulto. As punições expiatórias arbitrárias são consideradas justas.
Operações concretas (7-11 anos)	Cooperação incipiente. Regras são observadas, embora haja pouco acordo sobre o que são regras.	As intenções passam a ser consideradas. As crianças começam a levar em conta os pontos de vista dos outros.	As intenções decidem se uma afirmação falsa não é mentira. A verdade é tida como necessária para a cooperação.	Justiça baseada na reciprocidade. Igualdade é mais importante do que a autoridade.
Operações formais (após 11-12 anos)	Codificação de regras. As regras são conhecidas por todos; há acordo sobre as regras; as regras podem ser mudadas por consenso; as regras são de interesse próprio.			Igualdade com eqüidade. A reciprocidade considera as intenções e as circunstâncias.

Outro aspecto importante que deve ser abordado é sobre a relação entre juízo e ação moral. Foi visto que Piaget refere-se ao julgamento e não à conduta moral. Da mesma maneira que o desenvolvimento cognitivo não leva necessariamente ao desenvolvimento moral, o julgamento moral elevado não significa que o sujeito terá uma ação moral coerente com seu juízo (Delval & Enesco, 1994, p.94). Sobre isso Kohlberg afirma que:

> *Se o raciocínio lógico é uma condição necessária, porém não suficiente para o amadurecimento do juízo moral, o amadurecimento do juízo moral é uma condição necessária, porém não suficiente, para o amadurecimento da ação moral. Não se podem seguir os princípios morais se não os entendem (ou não se crê neles). Entretanto, se pode raciocinar em termos de princípios e não viver de acordo com esses princípios*

Portanto. segundo esse autor apesar da maturidade do julgamento moral, ser condição necessária, somente esta não é suficiente para a maturidade da ação moral. Feltran (1990, p.93), esclarece que "raciocinar em termos de princípios morais não garante a expressão dos mesmos na prática". Essa autora explica que o raciocínio, ou julgamento moral, e também a conduta moral caracterizam-se por terem forma e conteúdo; e por "serem inseparáveis, no entanto destacáveis". Ressalte-se ainda que a ação moral é determinada por fatores psicológicos internos em interação com o social, manifestando-se como função de normas e processos grupais.

Piaget (1932/1948) considera essencial para se compreender a ação moral, o sentimento do bem e a consciência do dever (mas pode haver deveres imorais). O indivíduo heterônomo possui a moral do dever puro, isto é, o dever é emanado de alguém superior a ela, de uma autoridade, característico do

respeito unilateral. Para ele, o ideal deve ser interno, que obrigue a consciência do indivíduo, que o leve a agir de maneira autônoma, de acordo com o bem. Desse modo, Piaget acredita que a integração entre ação e juízo moral só será possível, "quando o sujeito se sentir obrigado racionalmente, por uma necessidade interna, a agir moralmente, de acordo com os princípios universais de justiça e de igualdade" (Araújo, 1996, p.110).

É certo também que, ao agir, a "qualidade moral" do ambiente social em que o indivíduo está cercado (ou seja, a atmosfera moral do grupo em que tem lugar a conduta) e a educação moral recebida, podem influenciar sua decisão. Para Freitag (1992, p.13), a ação moral pressupõe "um sujeito de ação livre, dotado de vontade e razão, capaz de controlar e orientar os seus atos segundo certos critérios e princípios, disposto a assumir conscientemente as conseqüências desses atos, responsabilizando-se por eles".

Segundo Kohlberg, algumas condições são necessárias para que os princípios ou valores se traduzam em uma atitude moral coerente: a situação específica em que o sujeito irá atuar e suas influências; os motivos e os sentimentos do indivíduo; as características da própria pessoa (como a capacidade de autocontrole) e a firmeza de sua vontade para atuar de acordo com esses princípios. Delval e Enesco (1994) consideram que, para algumas pessoas, o fator "firmeza de vontade" (para atuar de acordo com os princípios) pode ser erroneamente entendido como virtude. Porém, ao analisar melhor, encontra-se inúmeras situações em que "a firmeza de caráter se traduz, na ação real, em condutas absolutamente indesejáveis para a humanidade" (p.94). Os autores citam como exemplo os criminosos de guerra, que costumam ter grande

firmeza de caráter ao colocarem em prática suas normas, enquanto que se tivessem certa "debilidade" (sensibilidade ao próximo), esta poderia tê-los modificado evitando, com isso, muito sofrimento. Assim sendo, todas as variáveis mencionadas são importantes para explicar porque às vezes uma pessoa age coerentemente com seus princípios morais, e outras vezes não, mas, a **única variável**, que pode ser considerada como **intrinsecamente moral da conduta** (ação moral) é o **juízo moral**. Deste modo, para Kohlberg, quanto mais elevado for o raciocínio moral, ou os estágio de consciência moral, mais estes sujeitos tendem a apresentar a ação moral coerente com esses juízos, ou seja, tendem a um comportamento democrático, que respeita ao outro, recíproco e justo.

Kohlberg, na tentativa de explicar essa complexa relação entre o juízo e a conduta delineia a hipótese de que, para que "levemos a cabo" uma ação moral, seriam necessários 3 passos ou questões (Delval & Enesco, 1994, p.156):

1) Que façamos um juízo deontológico sobre a situação (se a situação é justa ou injusta, se é moralmente correta);
2) Que julguemos nossa própria responsabilidade nessa situação moral (somos responsáveis pelo que acontecer se decidirmos atuar de uma maneira ou de outra?);
3) Levemos a cabo (concluir).

Enquanto as pessoas que raciocinam nos estágios 3 e 4 não se consideram responsáveis pelo que acontecerá se decidirem tomar uma ou outra atitude (questão 2); encontrou-se que no nível 3 (estágio 5) a pessoa passa a reconhecer sua própria responsabilidade *em fazer ou não fazer* algo. "Portanto,

a probabilidade de que os sujeitos **convencionais** atuem de acordo com seu juízo deontológico é bem mais escassa que nos **pós-convencionais,** posto que faltará esse segundo passo que implica em assumir uma responsabilidade nas decisões que se tomam" *(Ibid. Idem).* Assim sendo, na medida em que o pensamento do sujeito se aproxima do nível pós-convencional aumenta a coerência entre o juízo e a conduta moral (porém, ainda não é possível predizer com certeza a conduta de uma pessoa a partir de seus juízos morais).

Delval e Enesco (1994, p.160) consideram que os resultados de inúmeras pesquisas indicam que **"o desenvolvimento social é um desenvolvimento de uma conduta e um pensamento que se estão influenciando mutuamente"**, portanto não se pode afirmar que constituem compartimentos desconexos, havendo uma correlação positiva entre o julgamento e a ação moral.

Essa correlação positiva entre juízo e conduta foi, de certa forma, comprovada por Lukjanenko (1995) em sua pesquisa de mestrado, quando verificou se o julgamento moral do professor influencia ou não as relações estabelecidas em sala de aula. A autora avaliou o julgamento moral de 20 professores de escolas de 1º e 2º graus e observou o ambiente sociomoral existente nas classes.

Características encontradas no ambiente de sala de aula (Lukjanenko, 1995, p.125):

AMBIENTE DA SALA DE AULA	
N Í V E L I	As relações estabelecidas são de coação: - o professor centraliza, manda e dirige todos os acontecimentos da aula; - ocorrem punições e advertências; - não há regras, a ordem é imposta, a disciplina é "forçada". Os alunos são dependentes; - não há diálogo ou trocas de ponto de vista, não há respeito mútuo, enfim não há relações de cooperação; - as atividades são rotineiras, como: leitura, cópia, ditado, exercícios com modelo. Não há desafios; Frase que se repete: "Cada um deve tomar conta da sua vida".
N Í V E L II	Relações são pouco coercitivas, mas não são cooperativas: - o professor centraliza, manda e dirige todos os acontecimentos da sala de aula; - quase não ocorrem punições e advertências; - não há regras, não há disciplina. A ordem é solicitada pelo professor, com chamadas de atenção. Os alunos são dependentes; - há a tentativa de diálogo, mas voltado a atender a expectativa do professor. Não há respeito mútuo, o professor é autoridade e cabe aos alunos obedecer; - o professor explica, ensina, pergunta e responde, os alunos só ouvem; - há um compromisso do professor com o conteúdo, com o tempo e com a produtividade; - as atividades não são desafiadoras e não há interesse com os processos de aprendizagem. Frase que se repete: "Vamos lá gente, senão não vai dar tempo".
N Í V E L III	As relações são quase isentas de coação e há indícios de cooperação: - o professor centraliza tudo, mas como orientador do trabalho. Não dá tudo pronto, e o aluno participa. Professor e alunos falam e ouvem uns aos outros; - há diálogo, há troca. - não há regras, mas o ambiente é disciplinado. Há um respeito mútuo nascente. -há sistematização, há transmissão, há compromisso com o conteúdo, mas há preocupação do professor em saber se os alunos estão aprendendo. - as atividades são mais interessantes, e o material utilizado parece mais adequado.

Nesse estudo, Lukjanenko estabeleceu uma relação entre o estágio de juízo moral do professor e os comportamentos por eles apresentados na classe. Os resultados dessa relação estágio e comportamento do professor, é apresentado a seguir (p.38-41)

ESTÁDIO 1 - *O professor com raciocínio moral neste estádio, está preso a problemas físicos e soluções físicas. Associa a desobediência ao castigo e imagina castigos desproporcionais às faltas cometidas; acredita, por exemplo, que se o aluno escrever cem vezes: "não devo conversar na sala de aula", resolverá o problema. O princípio que mantém a ordem na sala é a obediência ao professor. Ele não reconhece os direitos e os sentimentos dos alunos e acredita que o problema se acaba quando se administra o castigo. Estabelece relações de coação;*

ESTÁDIO 2 - *Percebe que o ponto de vista dos alunos é diferente do seu, mas está voltado a seu próprio interesse; faz o que lhe interessa, não importa o que o diretor ou os outros lhe digam. Por exemplo, acredita-se que se aprende escrever copiando, continuará dando cópia e pode pensar: "quando eu era aluno meus professores me tratavam assim, agora chegou a minha vez", e repete o processo porque acha justo. As regras da escola podem ser mudadas só se lhe convier. Se um aluno causar-lhe algum problema, este professor não verá mal algum em castigar a classe toda, porque ele não vê que os dois (professor e aluno) estão inseridos num contexto maior que é o da turma. Estabelece relações igualitárias, pode, aparentemente, tentar tratar o aluno como igual, como amigo, mas não aceitará este tipo de troca quando sua autoridade estiver em jogo;*

ESTÁDIO 3 - *O professor sai da relação professor x aluno e muda sua perspectiva. Ele começa a pensar em como o grupo reagirá diante de seu trato com os outros. Preocupa-se, neste estádio, com o sentimento do grupo: "O que dirão as crianças e seus pais? Será que o diretor vai aprovar? O que dirão seus colegas?" A relação, aqui, deixa de ser movida por um interesse pessoal e individual do professor para implicar em um conhecimento mútuo. Para o professor o justo é manter boas relações com o diretor, com os pais e com as crianças. Sua relação já não deverá ser tão coercitiva, mas também não será cooperativa, porque neste estádio o indivíduo ainda está preso*

às expectativas dos outros, e o professor, como autoridade, deverá ajustar estas expectativas para manter a ordem no grupo e não prejudicar ninguém;

ESTÁDIO 4 - *O professor adota a perspectiva da Escola, da Direção. "Estou cumprindo ordens", ele pode dizer para justificar alguma falta cometida com seus alunos. Obedece às regras e leis da escola sem contestar, nem pensa em mudá-las. O imperativo neste estádio é manter a lei e a ordem social. A justiça é a administração regular e uniforme da lei. É um princípio para a ordem da escola e não para a escolha pessoal. Acredita que qualquer sociedade está ligada por acordos sociais e morais e na escola também, deve-se seguir fielmente suas leis, porque qualquer ação que rompa com estas leis ameaça a solidariedade e coesão de tal sistema. Às vezes, pode sentir-se em conflito diante de casos extremos que envolvam outras regras sociais fixas, mas a tendência é agir para cumprir com suas obrigações, dentro das normas estabelecidas. É um raciocínio equilibrado, mas não é adequado para enfrentar situações nas quais o sistema de leis entra em conflito com os direitos humanos básicos. O professor pode por exemplo, não dar trabalhos em grupo porque aumenta o barulho, e a ordem da escola é silêncio; ou ele pode, até dar trabalhos em grupo, seguindo uma proposta pedagógica por obediência ou cumprimento de obrigação, o que demonstra falso equilíbrio;*

ESTÁDIO 5 - *O professor é consciente de que há diferentes perspectivas e valores, e que os valores são relativos. As leis e as regras devem ser defendidas para preservar a ordem social, porém elas podem ser mudadas. O professor centra-se na elaboração de leis e regras novas e que siga a lei de sua consciência, luta pela justiça. Para ele não importará se o diretor estabelecer, por exemplo, uma sanção expiatória ou obrigá-lo a agir de determinada maneira. Ele terá argumentos morais para se justificar com o diretor, pois ele tem, neste estágio, princípios internos. Estabelecerá um ambiente na sala cujas regras sejam feitas junto com os alunos, e que garantirão os direitos e*

deveres de cada um. A ênfase está no respeito pela escola e no respeito a si próprio;

ESTÁDIO 6 - *No estádio 5 vê-se que o professor considera o ponto de vista moral próprio e o legal da escola, no 6 ele vai pela consciência e considera o ponto de vista moral. Sua preocupação é com princípios morais autônomos. Segue o que considera correto. Se as leis da escola estão em conformidade com seus princípios, segue-as; mas se tiver alguma diferença entre a lei e a consciência, a última predomina. Centraliza-se no princípio de justiça: cada pessoa tem o direito de ser considerada como igual em qualquer situação, não apenas naquelas codificadas pela lei. O professor com as perspectivas dos estádios 5 e 6, provavelmente, promoverá um ambiente cooperativo.*

A partir dessas análises, cruzando o nível de juízo moral do professor com a "atmosfera sociomoral" de sua classe, comprovou-se a sua hipótese inicial de que **os professores que apresentaram um nível de julgamento moral mais elevado proporcionam um ambiente mais "cooperativo" em suas classes e os professores com um nível menos elevado de juízo moral proporcionam um ambiente menos "cooperativo"**. Esse resultado é muito significativo para quem trabalha com a formação de educadores, visto que estes assimilarão os objetos de acordo com seu desenvolvimento cognitivo e moral, e esse fato não pode ser desconsiderado. Assim sendo, durante os cursos de formação ou aperfeiçoamento, faz-se necessário favorecer a participação ativa do educador, estimulando a ação do sujeito sobre o objeto e da ação do objeto sobre o sujeito, expondo-o a situações problemas e trocas de experiências, visto que, o juízo moral desenvolve-se na medida em que as pessoas se confrontam com os problemas sociais e experimenciam conflitos morais.

1.2 - O AMBIENTE SOCIOMORAL DA SALA DE AULA E O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE INFANTIL

Araújo (1993), estudou o papel do "ambiente cooperativo" na sala de aula no desenvolvimento da autonomia moral na criança. Ele acompanhou durante um ano três salas de pré-escolas, sendo duas municipais e uma particular. Uma das classes municipais era construtivista proepreana, há dois anos. A professora construiu na classe um "ambiente cooperativo", em que as crianças tinham liberdade para decidir, trabalhavam com atividades diversificadas e em pequenos grupos, planejavam e avaliavam o dia de trabalho, tinham seus interesses respeitados, numa atmosfera livre de pressão e coerção. Nessa classe, as regras eram combinadas por todos, a interação social era valorizada, e quando necessário, a professora empregava apenas as sanções por reciprocidade, não se valendo de recompensas ou punições. As outras duas eram "tradicionais", com a professora no papel de figura central da classe, em uma atmosfera mais autoritária. Autoritária, não no sentido tradicional de autoritarismo, mas sim, no sentido de ser a docente quem determinava o que era para ser feito, ensinava, resolvia os problemas pelas crianças, valia-se de sanções punitivas e prêmios, "dirigia" os trabalhos da classe e não favorecia a

interação social entre as crianças. Enfim, o ambiente não proporcionava muitas oportunidades para o aluno construir sua autonomia moral e intelectual. Na pré-escola proepreana em que as crianças vivenciaram um ambiente cooperativo, elas apresentaram um nítido progresso no desenvolvimento do juízo moral, mostrando-se mais autônomas. Esse resultado confirma que o nível socioeconômico dos sujeitos não interfere no desenvolvimento da moralidade. Segundo Araújo, o fator que parece favorecer o desenvolvimento moral é "o tipo das relações sociais presentes no ambiente vivenciado pela criança, se cooperativo ou autoritário" (1994, p.4). Tais resultados estão em conformidade com os encontrados por Bzuneck (1975), que em suas pesquisas concluiu que o nível socioeconômico não têm papel significativo no desenvolvimento da moralidade; para esse autor o que parece interferir nesse desenvolvimento também é o tipo das interações estabelecidas e de papéis assumidos nos ambientes em que a criança vive.

Araújo vem realizando um estudo longitudinal, acompanhando as crianças que fizeram parte de sua pesquisa em 1993. Essas crianças, ingressaram no 1º grau em escolas "tradicionais", em que prevaleciam as relações de coação e respeito unilateral, e a "obediência" às regras era conseguida a partir do uso sistemático das recompensas e punições. O autor têm investigado se os alunos que saíram da pré-escola em que o ambiente era cooperativo, mantiveram-se mais autônomos ou não, após alguns anos vivenciando um outro tipo de relação na escola. Para isso, está sendo avaliado o desenvolvimento moral dessas crianças depois que saíram da pré-escola; essa avaliação já ocorreu por duas vezes: uma após 1 ano de ingresso na primeira série e a segunda quando essas crianças estavam na 3ª série

(1994;1996a). A partir da análise dos resultados encontrados até agora, constatou que as crianças, que vivenciaram um ambiente cooperativo na pré-escola, mantiveram um nível de desenvolvimento do juízo moral mais autônomo, quando comparadas àquelas que participaram de uma pré-escola tradicional, "apesar das mudanças nas características das relações estabelecidas entre elas e os adultos no novo ambiente escolar" (1994, p.27). Em suas conclusões Araújo afirma que a conquista da autonomia pela criança, a partir da experiência democrática efetivamente vivenciada, subsiste de alguma forma em ambientes escolares mais autoritários. Todavia, nessa segunda avaliação (após três anos freqüentando a escola tradicional), Araújo (1996a) chegou também a conclusão de que *todas* as crianças apresentaram um certo desenvolvimento em direção a uma maior autonomia no juízo moral, e tal fato "parece confirmar a existência de um fator maturacional influenciando ('ainda que mais lentamente'), mas não determinando, esse desenvolvimento. Para Piaget, esse fator está relacionado à redução do egocentrismo infantil" (p.128).

Bagat relata uma pesquisa feita em 1984, em que aparece claramente a dependência da autonomia moral não apenas relacionada ao desenvolvimento cognitivo da criança, mas principalmente, segundo a autora, vinculada a uma educação democrática e isenta do uso incondicionado e acrítico de punições físicas. Essa pesquisa confirmou a hipótese de que o estilo educativo podia favorecer ou inibir na criança a passagem da heteronomia para a autonomia moral. Em seus trabalhos, Bagat (1984) comprovou que educadores pouco dogmáticos (autoritários, centralizadores, donos da verdade) auxiliam mais efetivamente o desenvolvimento do senso de responsabilidade nas crianças, demonstrando que um modelo educativo aberto e democrático

pode desenvolver nestas a capacidade de julgar autonomamente. Essa autora conclui, portanto, que os "modelos educativos podem acelerar, diminuir, criar 'espaçamentos' na passagem da heteronomia para a autonomia moral" (*Ibid.* p.56).

Devries e Zan (1995) afirmam que os resultados das pesquisas que têm realizado indicam que, se comparadas com crianças que viveram em ambientes escolares mais autoritários, as crianças que interagiram com um ambiente escolar "construtivista" (como as autoras o denominam) apresentam um avanço no desenvolvimento sociomoral; resolvem seus conflitos de maneira mais adequada, e estabelecem interações mais amigáveis e cooperativas com os colegas.

O docente pré-escolar tem a natural preocupação de saber como será a adaptação no 1º grau da criança que foi orientada por ele, e se todo o trabalho realizado foi válido, já que depois ela ingressará em um escola tradicional. Os resultados encontrado por esses pesquisadores, de certa forma, diminui tal preocupação, pois mostra que todo trabalho, que tudo aquilo que for investido na criança durante a pré-escola, não será "perdido", muito pelo contrário, mesmo que depois ela passe a freqüentar uma escola onde o ambiente é mais autoritário. Todavia, por mais que se crie um ambiente cooperativo sociomoral na escola ao longo da vida, nada garante que a criança atingirá a autonomia (mesmo porque depende também da qualidade dos outros ambientes familiar, amigos, etc., nos quais a criança irá interagir). Além do fato de não podemos desconsiderar o papel do sujeito nessa interação, superestimando o meio (empiricismo); contudo, se o professor não propiciar um ambiente estimulador, com certeza essa conquista tornar-se-á muito mais difícil.

É interessante notar que as próprias crianças percebem as diferenças entre os dois tipos de ambiente escolar, cooperativo e autoritário. Pudemos constatar isso na pesquisa piloto que realizamos com alunos de classes do Proepre e que ingressaram em escolas tradicionais de 1º grau. Falando sobre suas experiências na 1ª série, manifestavam, no mínimo, uma certa decepção, afirmando por exemplo:

FEL, terceira semana de aula:

Lá a gente não pode fazer nada. Não pode conversar, tem que ficar sentado quietinho. A gente só pode ficar numa carteira, não pode ficar mudando. Você sabia que a "tia" me pois de castigo? Não conta para minha mãe, não... (...) A gente não pode nem ir no banheiro sem pedir (...) Meu irmão já tirou até "Parabéns", eu ainda não porque eu num faço direito, mas vou fazer uma lição bem bonita para tirar "Parabéns".

PAT, seis meses de aula:

Na minha classe a professora grita com a gente. Não precisa, é só conversar igual nós fazíamos antes. Tem que fazer tudo do jeito que ela quer. (...) A professora mandou um bilhete para minha mãe porque não fiz a lição. Ah, ela quer que eu fique fazendo um monte de ba, be, bi... mas, eu não gosto de ficar escrevendo essas coisas.

FER, dois meses de aula:

Na primeira série a gente faz lição. A professora falou que agora acabaram as brincadeiras, que a gente vai ter que estudar, porque nós não estamos mais no prézinho... Lá tem que fazer muita lição com a mão... E nada de ficar conversando ou jogando os jogos

Pesq.: "E você acha que aprende mais fazendo "lição com a mão"?

FER: *É mais chato, mais a gente tem que aprender para não ficar burro, não é?*

SAM, que chegou a freqüentar um mês de aula na 1ª série, mas voltou a pré-escola porque a professora do 1º grau, julgou que o garoto não estava se "adaptando", por ser ainda "imaturo".

Pesq.: "Você acha que no ano que vem, no primeiro ano vai haver regras?" SAM: *Não (...) Porque lá quando a gente faz bagunça, eles colocam no castigo direto.*

Por outro lado, nem sempre os professores vêem com "bons olhos" as crianças egressas da pré-escola construtivista. Alguns acham que essas crianças são desobedientes, falam demais, são mal-educadas. Provavelmente, um dos motivos da "desobediência", é porque, antes, a criança legitimava a regra por contrato, participava de sua elaboração e conseguia perceber sua necessidade, depois, quando passa para um ambiente educacional autoritário em que as regras e normas de conduta são impostas, e nem sempre são claras, elas desobedecem-nas porque não as legitimam mais (De La Taille, 1995). Porém, muitas características que são apresentadas como negativas pelos professores, vemos como positivas do ponto de vista moral e cognitivo.

Sabemos que não é fácil para o educador construir um ambiente cooperativo em sua sala de aula. Inúmeros fatores dificultam a realização desse trabalho pelo professor, como por exemplo, o desconhecimento de como o ser humano aprende, como a criança desenvolve-se em todos os aspectos e de como ele pode auxiliar esse desenvolvimento. Sem esse conhecimento fundamental, o educador não consegue atuar de maneira a favorecer esse desenvolvimento. O que acontece muito, e gera enorme insegurança no trabalho docente, é que os especialistas em educação invalidam aquilo que o

professor conhece, dizem que tal procedimento não é certo, que determinado método é ineficaz, que sua postura deveria ser outra. Porém, ao desqualificar ou questionar o trabalho do educador, nem sempre apresentam uma outra opção para substituí-lo, não oferecem alternativas, instrumentos que auxiliem sua prática pedagógica. Ou estudam teorias, estudo esse fundamental para embasar o trabalho didático, mas não fazem a necessária relação com a prática em sala de aula. Por exemplo, o educador sabe que não deve se valer de castigos, mas o que fazer diante de um mau comportamento? O docente possui assim, uma carência de técnicas ou procedimentos pedagógicos adequados que o instrumentalizem em seu trabalho diário com as crianças.

Kamii (1982), acredita que a mudança do ensino tradicional para o construtivista levará muito tempo, em parte porque o ensino construtivista é o ensino mais difícil jamais inventado. A teoria piagetiana é uma teoria muito complexa. E não tem jeito de ser construtivista se não a conhecer. E não há como simplificá-la ou ensinar receitas. As pessoas consideram-se construtivistas sem sequer conhecer parte da teoria epistêmica de Piaget. Talvez, em virtude da complexidade dessa teoria, alguns educadores restringem o construtivismo à somente algumas áreas, como por exemplo, às pesquisas de Emília Ferreiro. Não raro, é encontrado alguns professores que, somente pelo fato de utilizarem um material didático que se "auto-intitula construtivista" julgam-se construtivistas.

Ao deparar-se com o estudo da teoria construtivista, num primeiro momento, muitos professores ficam incógnitos, descrentes, querem "ver para crer", tendo uma postura de resistência ao novo e de defesa de tudo que já

sabe. O que é natural, visto que, passam a sentir-se inseguros diante de um novo caminho, na qual não há receitas prontas, nem "manuais de instruções" a serem seguidos. É muito mais fácil e menos arriscado seguir as instruções de um manual do professor, dar aulas lidas, distribuir apostilas e folhas de exercícios. Kamii (1982) receia que o caminho mais suave para adotar a educação construtivista seja esperar que a geração mais velha se aposente, abrindo vagas para a geração mais jovem. A educação construtivista requer que o professor compreenda profundamente como a criança constrói o conhecimento e como se desenvolve em todos os seus aspectos, perceber os caminhos do seus raciocínio, o que ela compreende, e apresente questões que a desequilibre, que gere conflitos cognitivos, e que propicie objetos adequados para a criança agir na busca do equilíbrio. É necessário que o professor compreenda o que a criança está pensando e como ela é. O autoritarismo do adulto terá que ser minimizado, e o uso de sua autoridade precisa ser muito bem administrado. Trabalha-se com o raciocínio (sistemas lógicos) e não *apenas* com conteúdos. Assim como as crianças que, por não compreenderem as regras impostas externamente e não elaboradas pela consciência (como a noção de verdade e mentira), demonstram uma obediência superficial às regras, os educadores, que ainda não conseguem compreender completamente o construtivismo (que é difícil, complexo e exige muito esforço, estudo e todo um processo de reconstrução interior), só conseguem aplicá-lo superficialmente ou de uma maneira distorcida, refletindo uma assimilação deformada da teoria piagetiana. Se os professores compreendessem a aprendizagem ou a construção do conhecimento e o desenvolvimento cientificamente, a pedagogia

poderia sair do atual estágio rudimentar do agir pedagógico embasado no senso comum.

É fundamental que o professor que pretenda seguir uma orientação construtivista busque adquirir o hábito do estudo teórico (o que já significa um grande obstáculo para a maioria), procurando fazer a ponte dessas descobertas com sua prática pedagógica, onde irá confrontar o que encontra nos estudos com aquilo que vive em sala de aula. Ramozzi-Chiarotino (comunicação pessoal) afirma que "a teoria piagetiana é difícil e não se pode fazer nada com relação a isso. Não podemos caricaturá-la ou simplificá-la. Nós temos o hábito de abandonar a teoria, priorizando a prática". É um processo desgastante e árduo, visto que, as transformações são internas e ninguém modifica-se de uma hora para outra. Todavia, é também "um caminho sem volta", como afirmou uma professora, "as mudanças são inevitáveis: mudei não somente no trabalho com meus alunos, mas com relação a mim mesma, com minha família, com a sociedade...". Para isso, primeiramente, é necessário que o professor supere a defesa inicial que apresenta-se, geralmente, na forma de descrença ou negação, e acredite na teoria, ou melhor, que acredite na possibilidade de que aquilo que está sendo estudado possa acontecer, para que possa confrontar o estudo com a prática, estabelecendo relações, chegando a conclusões por si mesmo. Quanto mais estudo, conhecimento, preparo, mais as decisões sobre o "fazer do educador, deixam de fundamentar-se principalmente no senso comum, passando a ser embasadas no conhecimento científico de como a criança desenvolve-se e como ela aprende. Assim sendo, progressivamente, o educador estará ampliando sua *autonomia profissional*, autonomia esta, necessária para desenvolver o trabalho pedagógico construtivo.

Para Haguette (1986), há um outro fator que dificulta a construção de um ambiente cooperativo na sala de aula, este, é a própria imaturidade moral dos educadores, "que geralmente foram vítimas, na sua própria vida, de um processo moral. Sem liberdade pessoal, eles desenvolvem práticas autoritárias e repressivas e não sabem educar para a prática da liberdade. Aqui é o caso de dizer que o educador precisa ser reeducado" (*Ibid.* p.40).

O "adultocentrismo" ou "cegueira egocêntrica" como Domingues de Castro (1993) denomina, que seria o egocentrismo no adulto, quando este não vê outra perspectiva senão a de si próprio, é um outro fator. O adulto considera-se como aquele que sabe mais, que lhe cabe ensinar o que é certo ou errado. Reflete no outro os seus parâmetros pessoais. "Afinal", questionam-se alguns professores, "eu sempre trabalhei assim a vida inteira, as crianças pareciam aprender, com algumas exceções, porque deveria mudar agora?". O construtivismo é uma filosofia, uma postura perante a vida. Não é possível ser construtivista apenas na sala de aula. Como dissemos, o professor deve mudar não apenas o seu método de ensino, mas a maneira total de como ele encara-se de uma maneira brusca. Para um curso ou estudo ter resultados é necessário, primeiramente, que o educador esteja desejoso de mudar, que acredite que sua prática pode ser melhorada. Para Kamii (1982, p.16), "é extremamente árduo para um professor cessar de ser o centro todo poderoso e onisciente da classe". A afirmação de uma professora de pré-escola, que dizia tentar trabalhar de uma maneira construtivista, elucida bem essa idéia. Essa docente disse que com o construtivismo, ela não podia ensinar mais nada, que agora ela não se considerava mais a "professora", a que dirigia a classe, mas sim uma mera monitora, não tendo mais autoridade alguma. Essa professora

não percebeu que, pelo fato de conhecer e respeitar o desenvolvimento da criança, permitindo que esta seja agente de sua formação, em nada diminui a relevância de seu trabalho, muito pelo contrário. Seu papel é ainda mais significativo: estimular e criar um ambiente propício para que as crianças consigam se desenvolver plenamente em todos os aspectos de sua personalidade, nesse período de vida em que se encontram. É difícil e árdua essa mudança. O professor trabalha com seres humanos, por isso sua responsabilidade é muito grande, e, como vimos, ele não apenas exercerá influências na formação da criança, mas a sua postura dentro da sala de aula será decisiva para a futura autonomia moral e intelectual dessa criança. Ele é um "profissional que não exerce poder absoluto sobre o saber, mas justamente por conhecer como ocorre o processo de desenvolvimento cognitivo, social e moral torna-se um elemento desequilibrador do processo de construção do conhecimento" (Oliveira, 1994, p.9). Com relação ao "adultocentrismo" não há muito o que fazer. A mudança de postura, nesse caso, independe de cursos de formação e aperfeiçoamento, pois, assim como a criança, ele é incapaz de descentrar-se, de sair do seu ponto de vista. Os estudos de Lukjanenko (1995) já apresentados nesse capítulo, demonstram essa relação entre o desenvolvimento moral do professor e as relações estabelecidas por ele em sala de aula.

Há também a "desculpa necessária", isto é, dificuldades que realmente existem e dificultam o trabalho do professor, como o número excessivo de alunos na classe, carteiras tipo universitárias, as pressões ou conflitos existente entre o professor e o diretor da escola, com os pais e mesmo entre os colegas de trabalho. Há escolas onde o ambiente físico e social é

excelente, mas, mesmo assim, o professor não consegue realizar um bom trabalho na construção da autonomia moral e intelectual das crianças. Mas na maior parte das vezes, não existe um ambiente com condições propícias, favoráveis. A maioria dos educadores enfrentam empecilhos e problemas de toda ordem, uns mais outros menos. Entretanto, as dificuldades não devem ser justificativas para a não realização de um bom trabalho.

Dependendo da formação pessoal do educador (compreendida como história de vida, crenças, idéias, característica particulares, valores, concepções, formação profissional, etc), essas reais dificuldades podem ser "contornadas" e, muitas vezes, resultam num benefício para as próprias crianças. Em uma escola estadual, numa mesma sala funcionavam, em períodos alternados, uma pré-escola e uma classe de 2º grau profissionalizante. Tudo que as crianças deixavam exposto, os jovens estragavam. Então, a classe resolveu a dificuldade da seguinte forma: todas as manhãs, as crianças que chegavam primeiro iam encostando as carteiras e cadeiras na parede, abrindo espaço para formar a roda inicial, e assim que terminavam, todos auxiliavam na disposição delas em pequenos grupos, unindo quatro carteiras. As que sobravam ficavam encostadas na parede. No final da aula, as crianças dispunham as carteiras na posição original, em fileiras. Não se podia deixar cartazes, materiais, etc. na sala, por isso, eram guardados em caixas, na diretoria. Algumas crianças semanalmente, eram responsáveis pela "montagem" do ambiente da sala assim que chegavam, e pela arrumação, guardando novamente os materiais nas caixas e levando-as à diretoria. Quando alguém precisava de algum material, que não tinha em sala, dirigia-se espontaneamente à diretoria para buscá-lo, sem precisar pedir. Assim, elas iam revezando-se, e cooperando entre si. Com o

tempo, as crianças acostumaram-se com essa rotina, que passou a fazer parte do dia de trabalho como as outras atividades, acontecendo rapidamente.

Encontrando-se bem próxima à "desculpa necessária", observa-se ainda a "**queixa**", como justificativa para a ausência do ambiente sociomoral cooperativo na escola. Alícia Fernández (1994) afirma que nós recorremos à queixa, para descrever uma "suposta análise da nossa realidade", todavia, na verdade a "queixa" pode ser considerada como uma armadilha, pois, limita-se a um "lamento impotente que confirma e reproduz um lugar de dependência".

> *A armadilha consiste na crença equivocada de que se está usando o juízo crítico, de que se está pensando ou analisando uma situação, quando somente se está convalidando. O juízo crítico, o pensar implicam, necessariamente, uma transformação no mundo interno que, segundo como se operacionalize, pode gestar uma transformação maior ou menor no mundo externo. A queixa, pelo contrário, imobiliza.* (p.107)

Assim, a autora considera a queixa "como lubrificante da máquina inibitória do pensamento", visto que, em vez de procurarem soluções alternativas para as inúmeras dificuldades encontradas, alguns professores simplesmente se restringem a "exercer cotidianamente essa forma de contraviolência" que é a lamentação. Essa "queixa-lamento" funciona muito mais como uma transferência de responsabilidade ou uma acusação dirigida a alguém. A pessoa ao fazer essa reclamação espera, daquele que escuta, a entrega de uma solução, mais do que compartilhar o entendimento do problema. Fernández ressalta que para muitos educadores, a queixa constitui uma transação, uma maneira que utilizam para denunciar o seu mal-estar; só que, ao

mesmo tempo, ao lamentar-se estão fortalecendo e ampliando a situação que o originou, pois essa postura resignada é garantia de que nada mudará. Assim sendo, do mesmo modo que a queixa do educador pode ser um sintoma de insatisfação, uma maneira de denunciar seu aborrecimento, este instrumento, ao mesmo tempo, assevera que tudo ficará tal como está.

> *Por exemplo, uma das queixas pode ser: "Os governos não se interessam pela educação". Essa frase, como qualquer queixa, com uma máscara de aparente questionamento, está convalidando a situação, ao torná-la como irreversível. Do mesmo modo que se diria "depois do dia vem a noite", não há mais remédio.* (*Ibid.* p.111).

Fernández julga que a queixa é uma maneira de "expulsar a violência que não se pode engolir"; assevera que é necessário dar um basta nesse círculo de lamentações, posto que, "**o problema não está no que os outros fizeram de mim, mas sim no que eu faço com que os outros fizeram de mim**" (*Ibid.* p.110). Esse "basta" não ocorre a partir da "negação" do problema, é preciso que a reclamação seja trabalhada, considerada e refletida (isso não significa que, necessariamente, se chegará a solucioná-lo, muitos problemas não o serão). O mais importante é o processo de busca de soluções, ou seja, que a situação-problema seja analisada, que gere reflexões, investigações, análises, discussões, que seja levantadas questões e hipóteses entre as pessoas envolvidas. É preciso auxiliar o professor a transformar a "queixa-lamento" em juízo crítico, em que a certeza enganosa perde terreno para a dúvida; é preciso abrir e valorizar o espaço para a elaboração de questões necessárias à (re)construção do conhecimento, da aprendizagem.

> (...) *ao sair da queixa inicial, podem começar a exercer um juízo crítico, podem começar a pensar, a refletir, a dar espaço às perguntas, a suportar o vazio momentâneo da ausência de respostas, sem cair na facilidade das supostas explicações rápidas que as queixas implicam.* (...) (após esse trabalho) *as pessoas descobrem um fato que inicialmente pode parecer doloroso, mas cujo descobrimento é, por si mola para a mudança. Este fato refere-se à tarefa de reprodução ideológica que realizam (às vezes, sem se darem conta) em sua atividade docente diária, na qual, simultaneamente, padecem uma submissão e desvalorização, a legalizam e a reproduzem em si mesmas e em seus alunos.* (...) *Se as professoras escutassem seus próprios protestos, ou inclusive simplesmente deixassem espaço e valorizassem suas próprias perguntas, isso bastaria para provocar um estalo na armadura do sistema educativo.* (*Ibid.* p.111-113)

Um outro aspecto relevante na construção do ambiente cooperativo, é que alguns professores consideram que para trabalhar com educação infantil basta "gostar " de crianças. "Gostar de crianças" não é, de forma alguma, condição suficiente; mas é condição necessária para se trabalhar com os pequenos. Se o professor não aprecia trabalhar com crianças, ele não aprenderá a gostar delas em nenhum curso de formação ou aperfeiçoamento; podendo, no máximo, vir a aprender a respeitá-las, e isso se for tomando consciência da importância do professor ser um profissional preparado, apto e capaz para auxiliar as crianças na construção do conhecimento, visto que, desempenhará um importante papel na vida delas. Porém, infelizmente, alguns professores de educação infantil afirmam que "não gostam de trabalhar com crianças de jeito nenhum"... essas pessoas demonstram não respeitarem suficientemente as crianças e nem a elas mesmas, a ponto de mudarem de profissão.

Outros professores consideram que apenas "bom senso e instinto naturais" são suficientes para educar a criança moralmente. Mas, apenas isso não é o bastante. Buxarrais (1992, p.20), afirma que:

> *Para promover um tipo de educação moral baseada na construção racional e autônoma de valores torna-se necessário uma série de métodos ou técnicas que podem ser usados dentro da sala de aula para desenvolver o julgamento moral da criança e conseguir, ao fim, que ela adquira juízos e ações coerentes, ou melhor, que ela atue de acordo com o que pensa e que esse pensamento seja raciocinado moralmente.*

O estudo e o aperfeiçoamento são necessários em qualquer profissão, principalmente nos dias atuais, em que as pesquisas e informações são produzidas numa velocidade espantosa. No caso do educador, apenas o curso de magistério ou faculdade não são suficientes para uma boa formação, isto sem contar o nível dos cursos de graduação existentes. É comum o professor achar que já aprendeu o suficiente, ou que "na teoria é uma coisa e na prática é outra". É fundamental o estudo constante. Pelo fato do educador trabalhar com seres humanos, sua responsabilidade aumenta. É notório que o professor, para garantir orçamento doméstico, possui excesso de trabalho, além das responsabilidades familiares, sobrando assim, muito pouco tempo para freqüentar cursos, quando são oferecidos, e para o necessário estudo em casa.

Uma outra enorme dificuldade são os custos de um curso ou congresso, que mesmo quando não elevados, pesam, no já minguado salário do docente. Nem sempre o Estado ou Município investe na qualificação e aperfeiçoamento do professor, às vezes por falta de condições financeiras e outras vezes por desinteresse (ou "outras prioridades"). Tal fato fica evidente na carência de cursos, oportunidades de estudo e reflexão por parte dos

profissionais da educação, e na falta de condições básicas de trabalho. Há inúmeras cidades, porém, em que está sendo feito um grande investimento nessa área com a possibilidade do professor freqüentar cursos, ir a eventos científicos, participar de estudos. Mas, infelizmente, alguns docentes e profissionais ligados a educação, simplesmente não participam. Cabe ao docente refletir em suas prioridades, objetivos profissionais e que tipo de seres humanos pretende formar. A prática em sala de aula reflete os seus objetivos. O estudo e o aperfeiçoamento por parte de qualquer educador não é apenas necessário, mas fundamental, e o docente, por mais empecilhos que possua, tem que fazer uma reflexão sobre isso, pois, as conseqüências de seu trabalho estarão refletindo-se diretamente sobre aquelas crianças que lhe foram confiadas. Em nosso trabalho, temos contato com muitos profissionais-educadores, e percebemos que grande parte deles demonstram muito interesse em crescer, procuram oportunidades de aprender, de melhorar sua prática pedagógica, mas alguns afirmam que nem sempre sabem onde buscar esse aperfeiçoamento.

Considerando a importância do ambiente cooperativo na escola para favorecer o desenvolvimento de uma moralidade autônoma na criança, e, as inúmeras dificuldades do educador encontra para construir esse ambiente sociomoral favorável a conquista da moralidade em suas classes, assim como o fato de que a educação moral não pode ser aplicada somente em um tempo determinado do horário escolar, pois as crianças estão aprendendo a se relacionar durante todo o dia, é que sentimos a necessidade de aprofundarmos nossos estudos sobre o desenvolvimento da moralidade infantil e auxiliar o

educador nesse processo. Esse projeto foi elaborado a partir da fundamentação teórica exposta principalmente neste capítulo, atividades diversas e específicas, procedimentos e técnicas que foram colocados em situações reais. Procuramos elaborar um programa que nos permitisse inter-relacionar os diversos fatores que intervêm na otimização do desenvolvimento dos aspectos pessoais e sociais dos alunos (Piferrer, 1992). Uma de nossas metas era auxiliar no aperfeiçoamento dos professores preparando-os para ajudar os seus alunos nos seguintes aspectos: a auto-estima positiva; as habilidades de relação social; a expressão dos sentimentos; a redução da expressão física e verbal da agressividade, o auxílio mútuo; o respeito a si próprio e às diferenças individuais; a valorização positiva de si e do outro; a autoconfiança; a empatia; a resolução de conflitos; a cooperação e o compartilhar.

Houve uma grande preocupação de respeitarmos sempre os princípios básicos dos procedimentos ativos da educação moral propostos por Piaget (1967) São apenas dois, mas fundamentais:

1º. *Não impor pela autoridade aquilo que a criança pode descobrir por si mesma;*

2º. *Conseqüentemente, criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas.*

Gordon (1985) considera que para a criança conquistar autonomia:

- é necessário não depender do juízo dos outros,
- é preciso que haja motivação e valorização interna,
- é preciso desligar-se da pressão e opinião valorativa dos outros.

Assim, ao realizar esse trabalho junto com os professores, pretendemos que eles "aproveitem" as inúmeras oportunidades que surgem no seu dia-a-dia para, primeiramente, conseguir "enxergar" essas situações como "valiosas" e, conseqüentemente, trabalhar os aspectos relacionados acima. Situações corriqueiras como por exemplo, quando surge um conflito entre as crianças, na interação entre os pares, quando um objeto perdido é encontrado, quando se faz questionamentos ao aluno, quando a criança lhe apresenta uma atividade realizada e solicita sua opinião, e em outras situações mais. **O professor tem que ter como objetivo auxiliar as crianças a compreender princípios e razões, mais do que ensinar ações específicas, ou como resolver os problemas, porque a ação apropriada dependerá da situação, não havendo receitas.**

Precisamos construir hoje a educação voltada para o futuro, que segundo Werner Market, é aquela que prepara um cidadão competente para atuar de maneira construtiva no ambiente em que vive e não aquela que capacita apenas para o trabalho em si, ou seja, é uma educação que prepara para a vida, para tomar decisões, integrar conhecimentos; que prepara indivíduos para agir e não apenas para reagir; planejar e não apenas para executar; visando que esses futuros adultos tenham competência no trabalho e na vida como um todo.

O primeiro passo para formar cidadãos autônomos é construir uma atmosfera sociomoral cooperativa em casa ou na escola. De acordo com Piferrer (1992), o clima existente na classe é fundamental. Para ele, o professor deve criar um clima sem ansiedade, nem gritos, e com uma disciplina indutiva. Para estabelecer um ambiente em que as crianças se sintam seguras, deve-se

acrescentar a esses fatores ordem e uma boa organização. Com os estudos sistemáticos e o auxílio de uma orientação pedagógica adequada, espera-se que o educador consiga construir um ambiente escolar mais tranqüilo e cooperativo. O funcionamento da classe e do grupo devem ser organizados seguindo alguns princípios ou regras, elaborados por todos os integrantes, de maneira a facilitar a participação democrática dos alunos e professores. Com certeza haverão problemas de convivência e conflitos gerados pela vivência diária entre as próprias crianças e entre elas e os adultos que trabalham na escola, dificuldades estas, que podem ser enfrentadas de maneira dialógica, mirando sempre o respeito mútuo. O professor deve agir de modo a encorajar as crianças a fazerem por si próprias tudo o que são capazes, a tomarem pequenas decisões, a resolverem seus problemas, intervindo como mediador, já que quando o adulto faz pela criança o que ela pode fazer por si própria e resolve as dificuldades que ela tem condições de resolver sozinha, ele não está contribuindo em nada para o seu desenvolvimento. Visto que a fonte do desenvolvimento da noção de justiça, reciprocidade e autonomia se encontra nas relações democráticas (autogestão), na interação social entre os pares, na ação sobre o objeto, nas relações de respeito mútuo e cooperação, não vemos outro caminho para a escola, a não ser procurar realmente embasar e orientar a prática pedagógica, os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, nos princípios expostos acima.

Vale a pena o educador refletir nas considerações feitas por Menin (1995, p.90). Segundo a autora:

> *Aprender a considerar o outro além de nós depende em muito das relações sociais que vivemos. Relações apenas de coação, com*

predomínio do respeito unilateral, levam à submissão às regras por conformidade, medo, prudência... Provocam, no máximo, adequação social ou raciocínios morais de nível convencional; não constroem autonomia. Relações de cooperação, com predomínio do respeito mútuo, possibilitam a descoberta das regras e leis como construções humanas e não sagradas e imutáveis, que se justificam racional e socialmente, e que devem perdurar enquanto essas razões se mostrarem relevantes. Assim, a autonomia exige que a sacralidade das leis ou, em outro extremos, a arbitrariedade delas seja substituída pela racionalidade social: razões compartilhadas e coletivas justificam a criação das regras.

(...) O sujeito autônomo não é necessariamente um "vencedor" no sentido daquele que sai ganhando sempre... Se autonomia significa ser capaz de obedecer a uma lei por entendê-la necessária para si e para os outros, muitas vezes significa também perder vantagens pessoais, deixar de "levar vantagem", por recusar-se a usar o outro como um simples meio para uma finalidade que não lhe diz respeito. Assim, a motivação para tomar-se autônomo ou para propiciar educação a outros nesse sentido não pode estar ligada a nenhuma promessa de êxito individual ou de um grupo restrito. Querer autonomia, (...) relaciona-se sobretudo a querer um mundo melhor para todos, não, necessariamente, para si.

2 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A (IN)DISCIPLINA NA ESCOLA

Antes de iniciarmos a parte prática com os procedimentos da educação moral, consideramos necessário fazer algumas reflexões sobre a (in)disciplina na escola, pois ao compreendê-la melhor, o educador poderá auxiliar com mais eficácia o desenvolvimento da autonomia moral da criança. Queremos rever e refletir sobre as explicações e crenças mais comuns relacionadas ao fenômeno da indisciplina na sala de aula, difundidas entre os profissionais ligados à educação.

A compreensão do que é a (in)disciplina, gera polêmicas e seu conceito altera-se de educador para educador. A maneira como o professor interpreta a disciplina irá causar inúmeras conseqüências à prática pedagógica, pois, essa visão interfere "não somente nos tipos de interações estabelecidas com os alunos e na definição de critérios para avaliar seus desempenhos na escola, como também no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar" (Rego, 1996, p.87). É necessário, portanto, que o educador reflita

cuidadosamente na concepção de disciplina que possui: reveja o seu trabalho pedagógico, o que elege como relevante na organização deste trabalho, quais os princípios que sustentam sua prática cotidiana, e o que o leva a tomar decisões com relação ao como ensinar e como agir com os alunos.

Acreditamos que seria importante esclarecer qual a concepção de disciplina que permeia o presente estudo. Esse tema devido a seus múltiplos aspectos, pode ser focalizado de várias maneiras, a partir de diferentes perspectivas: éticas, políticas, as estruturas de poder na escola, as pressões e expectativas dos pais, as diferentes concepções dos educadores em relação à construção dos conhecimentos, o aspectos sócio-histórico, psicológico, a relação professor-aluno, a educação familiar recebida, a insuficiência do método pedagógico utilizado, o estado imaturo das capacidades psicológicas das crianças, a influência dos meios de comunicação, e outros.

A análise do problema do desenvolvimento moral e da disciplina é muito abrangente. Em vista disso, será feito um recorte (por ser impossível versar sobre todos), abordando alguns aspectos do mesmo, fundamentando a interpretação na teoria de Jean Piaget. Na parte prática (ver III) será focalizado principalmente a relação professor-aluno e entre os pares, tendo consciência de que é uma abordagem limitada, pois não temos a pretensão de apresentar um sistema de atuação pedagógica mais elaborado, que articule as inúmeras perspectivas e problemáticas.

O objetivo de estudar a (in)disciplina é fazer com que o conceito e os mitos que o educador tem sobre esse assunto, a compreensão dos conflitos existentes na escola, possam modificar-se, possibilitando-lhe uma maior

autonomia para tomar decisões coerentes e refletidas previamente. Primeiramente, serão apresentadas as concepções mais usuais relacionadas a disciplina. E, em seguida, uma reflexão sobre eles e nossa visão sobre o tema em questão.

Uma das tendências mais comuns é ligar disciplina à obediência, à submissão. Qualquer comportamento inadequado, um desacato, rebeldia, intransigência, questionamentos fora de hora, discordância, conversa, desatenção, bagunça, agitação motora, é traduzida como indisciplina ou "falta de educação ou de respeito pelas autoridades". O que a escola busca obter é a "tranqüilidade, o silêncio, a docilidade, a passividade das crianças de tal forma que não haja nada nelas, nem fora delas, que as possa distrair dos exercícios passados pelo professor, nem fazer sombra à sua palavra" (Wallon *apud* Rego, 1996, p.86). Segundo essa perspectiva, o aluno indisciplinado é visto como incapaz de ajustar-se às normas e padrões de comportamento esperados.

Freqüentemente, muitos professores ao tomar determinadas medidas extremamente autoritárias justificam-se dizendo que essas atitudes são necessárias para que a aprendizagem aconteça ou para que ocorra o andamento do trabalho. É o caso das normas de: não conversar (ou só falar quando solicitado), ficar sentado todo o tempo de duração das aulas, prestar atenção, não ficar fazendo outra coisa que não aquilo que o professor ordenou, não se movimentar pela sala, etc. Muitas vezes a regra imposta é ridícula e só se justifica pela autoridade de quem a impõe.

Menin (1996), em uma pesquisa, constatou que nas escolas em que as relações sociais em geral eram baseadas na coação e no respeito unilateral

dos professores para com os alunos, percebia-se o predomínio de um respeito heterônomo com relação as diversas regras escolares. Observou-se que esse respeito unilateral era "institucionalizado", visto que, a maioria das regras da escola impedem o contato ou a as trocas sociais entre as crianças. Essa autora percebeu que quando as regras são impostas pelos professores aos alunos, e não elaboradas pela consciência, permanecendo exteriores àqueles que a obedecem, ocorre que, na prática, as crianças acabam descumprindo-as, sempre que necessário. Cita como exemplo o fato de as crianças repetirem as regras impostas pelos professores ("não copiar", "não pode conversar", "cada um faça o seu", "não pegar o material dos outros", etc.), afirmarem categoricamente que essas regras são importantes e que precisam existir na escola, contudo a prática das mesmas é imitativa e egocêntrica. Aqui novamente evidencia a relação entre a prática e a consciência das regras: ou seja, acreditam que são importantes, mas, simultaneamente, na prática desobedecem as regras na primeira necessidade ou desejo (falam entre si, pegam os materiais dos colegas emprestado, perguntam as dúvidas, ajudam o amigo a resolver uma lição, etc.).

Dessa forma, como as regras na escola são criadas pelas autoridades e consideradas como obrigatórias pelas crianças, não levando em conta a possibilidade de participação destas nesse processo, percebe-se que os alunos "parecem ver-se como receptores de regras e sua obrigação é a conformidade. (...) Observa-se que na maioria das regras escolares e na maioria das crianças a prática das regras é **imitativa** e **egocêntrica** e a **consciência das mesmas, heterônomas**" (*Ibid.* p.75). Menin conclui que a incompatibilidade entre ser obediente, no discurso (consciência da regra), mas desobediente na

prática (prática das regras), "continuará a existir enquanto as regras da escola forem, apenas, impostas pelos professores através de um sistema arbitrário de punição e recompensas e não reexaminadas pelos alunos de forma a compreenderem seus significados racionais e sociais " (*Ibid.* p.89).

O crescimento de pessoas auto-suficientes, ativas e motivadas intrinsecamente, é condição favorável para o exercício da criatividade, do raciocínio lógico e para o amadurecimento das trocas sociais igualitárias. As relações comuns encontradas na escola entre autoridade e hierarquia, em que são inseridas as crianças, "vão criando uma educação para a docilidade, desenvolvendo nos indivíduos uma dependência quase infantil", impedindo a construção das características acima mencionadas (Passos, 1996, p.119). Dessa forma, o tema transversal que está no trabalho pedagógico é o da submissão: educa-se para a obediência (Ribeiro Andrade, 1997, comunicação pessoal). Passos considera que esse exercício constante da autoridade do professor sobre os alunos, é uma forma de fazer com que eles se recordem sempre que não podem decidir por si mesmos, que estão sob tutela, pois não se pode depositar confiança neles.

Infelizmente, entrar para a escola tradicional significa inserir a criança numa cultura disciplinar, num espaço organizado para que todos os alunos sejam iguais, para que todos comportem-se da mesma maneira, para que todos aprendam do mesmo jeito, no mesmo ritmo (como se isso fosse possível). "É a escola da passividade: a voz é do professor, e o aluno dela é destituído. Aposta-se mais no trabalho individual, e a vida em grupo, tão decisiva na formação das crianças e jovens, fica do lado de fora da escola" (*Ibid.* p.123). Os educadores

esperam obter com a disciplina um tipo padronizado de comportamento. "É do espaço das filas, de cabeça atrás de cabeça, da rotina dos horários, do tempo limitado para cada atividade, dos conteúdos estagnados, das provas homogêneas" (*Ibid. Idem*).

Como foi visto, em geral, os profissionais da educação quando se deparam com situações de conflito muitas vezes utilizam-se de instrumentos de coação. A coação ou repressão só tem algum efeito com os indivíduos que temem a autoridade. Para Araújo (1996, p.111),

> *aqueles que não respeitam a autoridade, porque o sentimento de medo ou de afeto não estão presentes em suas relações, ignoram as ordens e as regras impostas e, pelo contrário, quanto mais o professor se irrita e grita, por exemplo, mais podem se satisfazer internamente. Parece claro que essa forma de lidar com a indisciplina ao mesmo tempo em que reforça os estados de heteronomia (por não conseguir obrigar a consciência dos sujeitos a agir autonomamente), não traz os resultados esperados.*

Menin (1996) esclarece que **quer queiram ou não, todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos; no entanto, nem todas o fazem, na direção da autonomia**. Para essa autora, com o objetivo de "disciplinar" os alunos, as escolas **favorecem a manutenção da heteronomia** quando:

- mantêm uma relação de coação entre o professor e o aluno;
- ensinam a moral tal como se esta fosse uma "matéria a parte";
- proíbem as trocas sociais entre os alunos, privilegiando atividades individuais;

- impõem regras com "excesso de significado" (que apena ensinam que obedecer é importante, por exemplo: "não pode vi de boné na escola")

Segundo essa autora enquanto as crianças estiverem somente presas aos modelos e ordens dos professores, vistos como autoridades inquestionáveis, que determinam o que é "certo" (*ou errado*), o que é "bom" *(ou ruim*), o que se "deve fazer" *(e o que não se deve fazer)*, o que é justo *(ou injusto)* ..., essas crianças estarão, provavelmente (*Ibid.* p.95):

- *imitando suas professoras como caricaturas e criticando e elogiando seus colegas de acordo com os padrões daquelas*;
- *buscando aprovação das "Tias", usando para isso o delato dos colegas*;
- *julgando severamente o "erro" dos outros, mas sendo mais brandas consigo mesmas...*
- *chamando o mais forte - a "Tia" - para resolver seus conflitos com colegas*;
- *repetindo, de forma acrítica, o discurso do que é "certo" fazer na escola, nos grupos, na classe, quando este discurso não se coaduna com sua própria prática e se conflitua com sua vida social.*

Assim sendo, lamentavelmente, constata-se a que escola reforça altos níveis de heteronomia não apenas por parte dos alunos, mas também intensifica a heteronomia dos outros integrantes, visto que, geralmente, a estrutura escolar e as relações existentes entre as pessoas que fazem parte dessa instituição são fundamentadas no respeito unilateral. Sobre esse assunto Lino de Macedo (1996, p.195) afirma que:

> *Aluno, no que diz respeito ao professor, e professor, no que diz respeito a outras autoridades ou ao currículo, devem obedecer a uma estrutura que lhes é estranha, que não lhes faz qualquer sentido. O resultado prático, no ponto de vista do aluno, é uma aula chata, repetitiva, só suportável pela indiferença ou rebeldia expressa na indisciplina. O resultado prático, na perspectiva do professor, é um trabalho sem projeto ou esperança.*

Por outro lado, querendo romper com a postura autoritária, muitas escolas optam por dar uma larga margem de liberdade, desembocando em uma outra tendência (que está muito em voga atualmente) que é o espontaneísmo ou a permissividade. Nesse contexto, a disciplina é vista como opressão, ou seja, qualquer tentativa de limites ou restrição é encarada como cerceamento da liberdade e espontaneidade dos jovens. De acordo com esse ponto de vista, a indisciplina passa a ser vista como positiva, como virtude, coragem de ousar, desafiar os padrões vigentes, opondo-se a tirania (Rego, 1996).

É uma visão inatista, como se a criança tivesse uma origem boa, ou melhor, trouxesse consigo uma índole positiva, e ao tentar colocar algum limite, o adulto estaria coagindo sua liberdade, cerceando-a, traumatizando-a. Para Araújo (1996), quando os educadores deixam os alunos fazerem só aquilo que julgam correto e com liberdade para decidir qualquer coisa, está-se reforçando os "estados de anomia, em que os sujeitos não são solicitados a levar os colegas, as normas, leis e regras da sociedade em consideração. Isso não leva à autonomia da consciência!" (p.111).

Dessa forma, visto sob essas perspectivas, o problema da indisciplina, "pode servir de um lado para justificar práticas despóticas e, de

outro, para estimular uma espécie de tirania às avessas, na qual o projeto fica submetido à vontade da criança ou do adolescente" (Rego, 1996, p.86).

A permissividade não é apenas decorrente da visão inatista da criança, mas, percebe-se ainda que, algumas escolas que se dizem construtivistas, talvez por não terem compreendido muito bem o processo de desenvolvimento da autonomia e do respeito mútuo, demonstram dificuldades em colocar os limites, não sabendo ao certo como estabelecê-los, predominando dessa forma, a falta quase total de disciplina no ambiente escolar (o que é prejudicial para a aprendizagem).

Delval e Enesco (1994) relatam um estudo em que foi comparado o funcionamento de três grupos de crianças organizados experimentalmente: o **autoritário**, onde o adulto impunha as atividades que as crianças iriam realizar e maneira que iriam fazê-las; o **democrático** em que a decisões eram tomadas mediante discussões coletivas; e o **"laissez-faire",** caracterizado pela permissividade, em que as normas não eram estabelecidas e cada qual atuava como melhor lhe parecesse. Comparando os funcionamentos desses grupos constatou-se que, "os grupos autoritários tendiam a ser mais apáticos e agressivos, sobretudo, quando o líder se ausentava momentaneamente; enquanto que os grupos democráticos eram mais estáveis e atuavam de forma mais autônoma. Os grupos sem normas funcionavam de maneira muito mais caótica" (p.176).

Assim, observa-se que o ideal seria não ir para um (permissivo), nem para outro extremo (autoritário). Araújo sugere a "democratização das escolas, a partir das relações de respeito mútuo e de reciprocidade que

modifiquem a visão sobre o papel que as regras devem exercer nas instituições" (1996, p.111). A escola como em toda sociedade, precisa da elaboração e do cumprimento de regras, de normas, que norteiam o funcionamento, as relações, a convivência, a cooperação, que possibilitam o diálogo e as trocas sociais.

> *Nesse sentido, as normas deixam de ser vistas apenas como prescrições castradoras, e passam a ser compreendida como condição necessária ao convívio social. Mais do que subserviência cega, a internalização e a obediência a determinadas regras pode levar o indivíduo a uma atitude autônoma e, como conseqüência, libertadora, já que orienta e baliza suas relações sociais. Neste paradigma, o disciplinador é aquele que educa, oferece parâmetros, estabelece limites* (Rego, 1996, p.86).

Para Rego, segundo esse ponto de vista, a indisciplina passa a ter outra interpretação, sendo percebida como uma atitude de desrespeito (às pessoas, às regras elaboradas, ao grupo, às instituições, ao próprio indivíduo, etc.), ou de intransigência e de intolerância aos acordos firmados. Em suma, a indisciplina é compreendida como o não cumprimento de regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou de um grupo. E como foi visto no quadro teórico, as crianças precisam de limites, provenientes de seus educadores. Esses limites a situarão no espaço social. Em concordância com essa idéia, Tiba (1996) compreende a disciplina como um conjunto de regras éticas para se atingir um objetivo. Mas, ressalta que a ética é entendida como o critério qualitativo do comportamento humano **envolvendo e preservando o respeito** ao bem-estar biopsicossocial.

Segundo De La Taille (1996), se a disciplina for entendida por "comportamentos regidos por um conjunto de normas", a indisciplina poderá ser

interpretada como: a revolta contra essas normas (nesse caso um forma de "desobediência insolente") ou o desconhecimento das mesmas (podendo se traduzida pelo "caos dos comportamentos, pela desorganização das relações"). Para esse autor, o segundo caso é o que parece valer atualmente. "Hoje, o cinismo (negação de todo valor e, logo, de qualquer regra) explica melhor os desarranjos das salas de aulas" (*Ibid.* p.10).

De acordo com esta perspectiva, um aluno indisciplinado não é mais aquele que questiona, pergunta, conversa, movimenta-se na sala, resolve os problemas, expõe seus pensamentos, mas sim "aquele que não tem limites, que não respeita os sentimentos alheios, que apresenta dificuldades em entender o ponto de vista do outro e a se autogovernar, que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares" (Rego, 1996, p.87). Isto é claro, respeitando as características de seu desenvolvimento, pois não se pode esperar que uma criança em idade pré-escolar apresente as características supracitadas. É importante esclarecer também, que estas características serão construídas (como possibilidade) dependendo do ambiente em que a criança interage, e não se pode esperar que aprenda de uma hora para outra. O ambiente escolar precisa estar organizado de tal maneira que as crianças desenvolvam essas características. Dessa forma, a indisciplina não é mais compreendida "como um mecanismo de repreensão ou controle, mas como um conjunto de parâmetros", parâmetros estes elaborados pelos educadores em conjunto com os alunos (mas principalmente internalizados por todos), que devem ser respeitados no ambiente escolar, que objetivam a organização dos trabalhos, a justiça, uma convivência e produção escolar de melhor qualidade (Rego,1996). A disciplina passa então a ser um dos objetivos

a ser trabalhado e alcançado pela escola. "*Como decorrência, a disciplina, ao invés de ser compreendida como um pré-requisito para o aproveitamento escolar, é encarada como resultado (ainda que não exclusivo) da prática educativa realizada na escola*" (*Ibid.* p.87).

Como foi visto, as concepções sobre o desenvolvimento humano e as explicações sobre "as possíveis causas" dessa indisciplina, que predominam entre os educadores, trazem sérias conseqüências a sua prática pedagógica. Rego afirma que muitos adultos consideram que a indisciplina é, de certa forma, reflexo da pobreza e da violência da sociedade atual, presente principalmente, nos meios de comunicação, como a televisão. Assim, a escola é vítima de crianças e jovens inadaptados, retratos de um sociedade injusta, violenta. Essa é uma visão empirista, em que o sujeito é passivo às pressões do meio. De acordo com essa perspectiva, a escola seria "impotente diante do aluno, principalmente dos que provém de ambientes economicamente e culturalmente desfavorecidos" (*Ibid.* p.88).

Outros afirmam que a causa da indisciplina do aluno na escola é responsabilidade exclusiva da família, que "está desestruturada", "não impõe limites" (ou não são severos o bastante), "deixam os filhos afetivamente desamparados", os pais "estão sempre ausentes", "são separados", "não se interessam em acompanhar a vida de seus filhos", etc. Afirmam também, que os próprios pais desvalorizam a escola, "não comparecem às reuniões", "não se importam com que seus filhos aprendam", nem com o "comportamento que têm na escola", "não acompanham as lições", etc. Igualmente nesse caso, a "escola

isenta-se de uma revisão interna, já que o problema é deslocado para fora de seu domínio" (Rego, 1996, p.89)

Freqüentemente, também se associa o comportamento indisciplinado a personalidade do sujeito. De maneira inatista, justificam o comportamento deste devido as suas características pessoais ou "índole". Por exemplo, quando a professora diz que determinado aluno é inquieto ou agressivo, não consegue ficar parado, sentado na carteira, que não tem jeito, que "ele é assim mesmo".

Outros adultos e os próprios profissionais da educação responsabilizam exclusivamente o professor.

> *Deste modo, a culpa que geralmente é atribuída ao aluno, entendido como portador de defeitos ou qualidades morais e psíquicas definidas, independentemente da escola ou à sua família, passa a ser exclusivamente à falta de autoridade do professor, de seu poder de controle e aplicação de sanções (Ibid. Idem).*

Assim sendo, o problema fica reduzido a presença de um maior ou menor "pulso" para controlar ou disciplinar os alunos, para colocar os limites e as punições, isto é, a indisciplina na classe ocorre por falta de "pulso", ou melhor, de "autoridade" do professor. Nessa situação a disciplina também é vista como "ordem, submissão e respeito à hierarquia, e a idéia de autoridade se confunde com autoritarismo" (*Ibid.* p.90).

Os alunos, demonstram ter uma visão interessante sobre o assunto, ao justificarem suas atitudes de indisciplina devido ao autoritarismo do professor, ao fato de permanecer horas em silêncio e sentado, a aulas

monótonas, a qualidade e organização das aulas, inúmeras matérias desinteressantes ou sem significação e incompreensíveis, etc. Consideramos que seria importante que os educadores também refletissem profundamente nas alegações dos "alunos indisciplinados", pois, muitas vezes, os motivos arrazoados por eles mostram-se bastante procedentes.

Rego (*Ibid. Idem*), afirma que "é possível observar que o lugar ocupado por cada um desses elementos no sistema educacional parece alterar significativamente o seu modo de explicar as razões da incidência da indisciplina na escola". Para a autora, isto mostra um olhar superficial e parcial do problema da (in)disciplina, pois:

> *as complexas relações entre o indivíduo, a escola, a família e a sociedade não parecem suficientemente debatidas e aprofundadas. As justificativas, além de pouco críticas e abrangentes, se mostram impregnadas de meias-verdades, de explicações do senso comum ou pseudocientíficas (uma espécie de 'psicologização' ou 'sociologização' das questões educacionais e pedagógicas).*

Percebe-se que muitos educadores estão sempre buscando determinantes de um comportamento indisciplinado em **fatores externos** ao ambiente escolar, como se a conduta do aluno não tivesse nenhuma relação com o ambiente vivenciado por ele na classe ou na escola, inclusive porque as características individuais, como agressividade ou passividade, são devidas a fatores inerentes de cada aluno ou resultado das pressões que o sujeito recebeu em seu universo social, como as da família, colegas, televisão, etc. Essa atitude **exime** a escola de suas responsabilidades, já que a solução para o problema da indisciplina desvia-se do alcance dos educadores (Rego,1996).

Quando também acreditam que a postura do professor têm relação com a indisciplina, julgam, numa visão **simplista**, que basta o uso da autoridade do professor para resolver o problema.

Presos a essa perspectiva superficial a escola vê-se desvalorizada, imobilizada e isenta de "cumprir seu papel de possibilitadora e desafiadora (ainda que não exclusiva) do processo de constituição do sujeito, do ponto de vista de seu comportamento de um modo geral e da construção de conhecimentos" (*Ibid.* p.91).

Para Rego (1996), essas explicações e posições sobre o problema indisciplinar na escola, muito difundidas entre os educadores, precisam ser revistas, pois

> *além de acarretarem preocupantes implicações à prática pedagógica, embasam-se em pressupostos preconceituosos, superados e equivocados sobre as bases psicológicas do desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, sobre as dimensões biológica e cultural envolvidas na formação de cada pessoa. Conforme afirma Quijano: "as idéias são prisões duradouras, mas não precisamos permanecer nelas para sempre"* (p.91).

Em concordância com essas conclusões, Aquino (1996) considera que afirmar que o problema da indisciplina refere-se unicamente ao aluno, é extremamente limitado, pois apresenta o problema de cunho psicológico/moral. Por outro lado, responsabilizar totalmente esse fenômeno à estruturação escolar e suas circunstâncias sócio-históricas, também é inexeqüível. "Muito menos atribuir a responsabilidade às ações do professor, tornando-a um problema de cunho essencialmente didático-pedagógico" (p.48). Esses educadores ignoram

que um dos principais fatores que promove o desenvolvimento moral, é o tipo de experiências que vive cada indivíduo (papel do sujeito) e, em concreto (e também em que os educadores podem atuar), a atmosfera moral de seu círculo familiar, escolar e social, em geral; visto que a moralidade é resultante das interações ou relações estabelecidas pelo sujeito com **todos** esses ambientes (Delval e Enesco, 1994).

Como foi visto anteriormente no quadro teórico, o comportamento de um sujeito mais ou menos disciplinado (*autônoma ou heteronomamente)* está relacionado com suas experiências, a interação realizada com o ambiente em que viveu, o seu grupo social, a educação escolar e familiar recebida. Segundo essa perspectiva, a visão da indisciplina como sendo inerente às características de personalidade do sujeito, como se este fosse naturalmente "disciplinado", "rebelde" ou "agressivo" (ou nascesse com essa característica) é errônea, pois essas particularidades vão sendo construídas a partir da relação do indivíduo com o meio em que vive. Dessa forma, caminhando em sentido contrário às crenças e explicações presentes no meio educacional, "o comportamento indisciplinado não resulta de fatores isolados (como, por exemplo, exclusivamente da educação familiar, da influência da TV, da falta de autoridade do professor, da violência da sociedade atual, etc.)", como crêem inúmeros educadores, "mas da multiplicidade de influências que recaem sobre a criança e o adolescente ao longo do seu desenvolvimento" (e das interações que o sujeito estabelece com elas). Rego (1996, p.96), julga ser importante salientar que, se "vistas sobre este ângulo, as influências não são unidirecionais, não agem de forma isolada ou independente, nem tampouco são recebidas de modo

passivo", na medida em que o indivíduo que as assimila (a partir das relações estabelecidas entre o sujeito e o ambiente) tem um papel ativo nesse processo.

Dessa forma, a criança estabelecerá **interações** com o meio em que vive; esse meio pode ser: as pessoas significativas (pais, irmãos, parentes, amigos, professores, colegas de classe, etc.), as instituições (família, escola, etc.), os meios de comunicação (televisão, *internet*, etc.), os instrumentos (livros, brinquedos, etc.), e outros. Para Rego, o comportamento (in)disciplinado é aprendido, por isso ela infere que "*o problema da (in)disciplina não deve ser encarado como alheio à família nem tampouco à escola*, já que, na nossa sociedade, elas são as principais agências educativas" (*Ibid. Idem*).

A família exerce, sem dúvida alguma, grandes influências na vida do futuro adulto. A atitude dos pais, a maneira como eles o educam, sua postura diante dos pequenos conflitos diários interferem no desenvolvimento e conseqüentemente, na construção de seus valores morais.

Menin (1996, p.94) apresenta um estudo mostrando que nas famílias em que os papéis são rígidos, não há cooperação ou mobilidade entre os integrantes do lar, ou seja, as tarefas domésticas são exclusivamente da mãe, o orçamento por conta do pai e cabe aos filhos estudar e obedecer; observa-se que os filhos tendem a apresentar no futuro uma "personalidade mais autoritária", visto que não são estimulados a trocarem de papéis uns com os outros, colocando-se em diferentes perspectivas e modo de ser. Mas quais seriam as características de uma "personalidade autoritária"? As principais são: a submissão à autoridade, a admiração pelo que é forte, poderoso, a agressão aos mais "fracos" e o preconceito racial e étnico. Ao contrário, nas famílias em

que as relações entre as pessoas são baseadas mais na cooperação e no respeito mútuo do que na submissão e no respeito unilateral, não tendem a emergir tais "personalidades autoritárias".

Rego apresenta uma pesquisa realizada por Moreno e Cubero, em que os autores analisam os três estilos predominantes de práticas educacionais paternas, encontrados na maior parte das famílias, principalmente no que se refere a forma dos pais lidarem com a disciplina, e as influências dessas práticas sobre o comportamento da criança (adaptado de Rego,1996, p.97-98) :

"PAIS AUTORITÁRIOS": *São poucos afetuosos, expansivos ou comunicativos. São também rígidos, controladores e restritivos com relação ao nível de exigência de seus filhos, avaliando suas condutas segundo rigorosos padrões preestabelecidos. "Valorizam a obediência às normas e regras por eles definidas, e não se preocupam em explicar às crianças as razões destas imposições nem consultá-las acerca do assunto. Diante da transgressão de uma destas prescrições por parte da criança, fazem uso de severas ameaças, do castigo físico e de outras medidas disciplinares".*

CONSEQÜÊNCIAS: *Os filhos de pais autoritários "tendem a manifestar, entre outros aspectos, obediência e organização, mas também com maior timidez, apreensão", heteronomia e diminuição da auto-estima. "Como são privadas de entender as justificativas para as normas que lhe são impostas, tendem a orientar suas ações de modo a receberem gratificações ou evitarem castigos, demonstrando que os valores morais foram pobremente interiorizados" (ver III - 5.1).*

"PAIS PERMISSIVOS": *Valorizam o afeto e o diálogo, sendo que a criança é solicitada a emitir opiniões, que freqüentemente, são aceitas. Possuem enorme dificuldade "de exercer algum tipo de controle sobre a criança. Conseqüentemente, são bastante tolerantes e até mesmo indulgentes em relação aos desejos, atitudes e impulsos infantis". Não conseguem estabelecer os limites em situações de conflito ou desobediência da criança. "Além da marcante ausência de regras e normas capazes de nortear as ações cotidianas da criança, tais como: hora de comer, dormir, ver TV, etc. (que acabam sendo definidas por elas mesmas), esses pais não costumam exigir responsabilidades de seus filhos". Rego afirma ainda que atualmente este modelo é o que está mais em uso, principalmente nas classes média e alta. Por não quererem reproduzir uma educação autoritária recebida, muitos pais "tendem a abdicar de sua autoridade e papel educativo, optando, ainda, que de modo pouco consciente, por um estilo de educação tão prejudicial quanto a autoritária". Dessa forma, os filhos acabam tendo um espaço muito maior na família do que o espaço dos outros integrantes da mesma.*

CONSEQÜÊNCIAS: Se *comparados a filhos de pais autoritários, os filhos de pais permissivos são mais alegres e dispostos, "devido as poucas exigências e controle de seus pais", mas "tendem a apresentar um comportamento impulsivo e imaturo, assim como dificuldade em assumir responsabilidades".*

"PAIS DEMOCRÁTICOS": *"Parecem conseguir um maior equilíbrio entre a necessidade de controlar e dirigir as ações infantis, de exigir seu amadurecimento e independência, e o respeito às necessidades, capacidades e sentimentos de seus filhos. São pais que apresentam altos níveis de comunicação e afetividade e que normalmente estimulam as crianças para que expressem suas opiniões sobre determinados aspectos que as afetam. Apesar de demonstrarem flexibilidade e*

esforço em compreender o ponto de vista de seus filhos, conseguem estabelecer regras e limites claros (cujos motivos são freqüentemente explicados) que são mantidos de forma consistente, conseguindo, assim, uma disciplina firme, adequada às condições e possibilidades das crianças".

CONSEQÜÊNCIAS: *Os filhos de pais democráticos, além de apresentar "significativo autocontrole, auto-estima, capacidade de iniciativa, autonomia e facilidade nos relacionamentos, tendem a demonstrar que os valores morais difundidos em sua família foram interiorizados: parecem ser capazes de assumir determinadas posturas por seus valores intrínsecos e não pelo temor às sanções externas".*

Os resultados das pesquisas feitas por Baumrind (Delval & Enesco, 1994) confirmam aqueles encontrados por Moreno e Cupero, de que o tipo de experiências que vive a criança em seu círculo familiar parece influir na qualidade de seu desenvolvimento moral. O autor observou que crianças provenientes de famílias excessivamente **autoritárias e punitivas** cujas normas são rígidas e impostas e não explicitadas, costumam ser crianças que desenvolvem escassa autonomia e sentido de responsabilidade. As crianças provenientes de famílias **permissivas,** ou seja, aquelas que exercem pouco ou nenhum controle sobre a vida dos filhos, não impõe os limites necessários e tendem a superprotegê-los, costumam desenvolver pouca confiança em si mesmas, um escasso autocontrole e, como no caso anterior, pouca autonomia e responsabilidade social.

A conclusão a que chega Baumrind é que, "em ambos os casos, o que está ocorrendo é que os pais não apresentam regular e coerentemente a seus filhos o significado das normas e as conseqüências de suas ações ou transgressões morais" *(Ibid.* p.172*).* Para esse pesquisador, no caso de pais **autoritários** o excesso de controle vêm, geralmente, acompanhado de punições expiatórias, **impedindo** a criança de qualquer reflexão sobre os seus atos; já com os pais **permissivos**, pelo fato de não sancionarem e nem controlarem o comportamento da criança, acabam protegendo seus filhos demasiadamente na tentativa de evitar que sofram, minimizando o que fazem ou omitindo-se, **impedindo** portanto, que essas crianças percebam as conseqüências de seus próprios atos. Em resumo, tanto um tipo de educação extremista, quanto o outro geram na criança a sensação de que "as normas são pouco inteligíveis e, portanto, na adoção de posturas bem mais heterônomas" (*Ibid. Idem*)

Em concordância com essas conclusões referentes ao uso das sanções pela família, Menin (1996) também orienta que os dois extremos devem ser evitados se os pais querem favorecer o desenvolvimento da autonomia moral de seus filhos, visto que, se de um lado, predomina a impunidade total, poupando a criança de enfrentar as conseqüências de seus erros; do outro lado, ocorre o uso de castigos excessivamente severos e arbitrários, que faz com que a criança "quite" o débito, não a levando a refletir em suas ações. Se as atitudes permissivas dos primeiros favorecem a anomia e a licenciosidade, formando adultos invasivos, desrespeitadores, sem limites, e que usam os outros como "meios" para obter vantagens; as atitudes autoritárias do segundo, reforçam a heteronomia, o desrespeito para com o outro, a submissão, o medo de errar, e o agir interessado.

Assim sendo, inúmeras pesquisas comprovam que o **tipo de disciplina** que os pais usam interfere na forma pela qual as crianças constroem as normas e os valores sociais, considerando que "o modo como os pais expressam e sancionam as normas sociais é uma maneira de comunicar as crianças os valores que mantêm, isto é, as condutas que consideram indesejáveis e desejáveis" (Delval e Enesco, 1994, p.173).

As pesquisas têm mostrado portanto, que as crianças que **interiorizaram** certa normas morais, ou seja, que possuem aceitação interna e constroem suas próprias regras, **são menos propensas a violá-las na ausência** da autoridade; ao contrário das crianças cuja orientação moral é somente externa, que tendiam **a não respeitar as regras desde que não houvesse riscos de serem descobertas** (obviamente, essas conclusões não devem ficar restritas apenas a educação familiar). Delval e Enesco (1994, p.172) afirmam que:

> *Parece que as famílias nas quais as normas tendem a ser justificadas em nome da autoridade dos pais são muito pouco eficazes para provocar mudanças estáveis na conduta das crianças e em seus valores: enquanto a autoridade está ausente é muito provável que a criança faça o "proibido". Em alguns casos, além disso, viu-se que as proibições muito severas tendem a provocar o efeito contrário, consolidando a conduta indesejável. Por outro lado, neste tipo de atmosfera familiar é muito mais difícil que a criança confesse espontaneamente que transgrediu alguma regra.*

Analisando os resultados desses estudos, infere-se que, uma interação entre pais e filhos, fundamentada no respeito mútuo, no diálogo, na comunicação das normas e da necessidade destas existirem e serem

cumpridas, estimula o desenvolvimento da autonomia moral. Ao contrário, percebe-se que em um ambiente coercitivo, no qual a legitimidade das normas baseia-se somente na autoridade de quem a dita, parece impedir ou dificultar o alcance pelo indivíduo de uma autonomia em seu juízo e em sua conduta moral, ou seja, que chegue a pensar por si mesmo (Delval & Enesco, 1994, p. 178).

Dessa forma, é impossível negar a importância e o impacto que a educação familiar tem (do ponto de vista cognitivo, afetivo, socioemocional e moral) sobre o indivíduo. Entretanto, Rego (1996, p.98) também afirma que, "seu poder não é absoluto e irrestrito. Uma coisa é aceitar que o que ocorre no ambiente familiar é importante, e outra, bastante diferente, é acreditar que é determinante e irreversível". Pois, como foi visto, o desenvolvimento da criança, assim como a formação de suas características, não resultam exclusivamente das experiências vividas no ambiente familiar, mas sim da relação estabelecida por ela com os diferentes ambientes nas quais interage, como por exemplo, a escola, os amigos, etc. "Sendo assim, uma relação, entre professores e alunos baseada no controle excessivo, na ameaça e na punição, ou na tolerância permissiva e espontaneísta, também provocará reações e uma dinâmica diferente daquela inspirada em princípios democráticos" (*Ibid. Idem*). Basta conferir os resultados de um estudo apresentado no início desse item (4) em que foi comparado o funcionamento de três grupos de crianças organizados experimentalmente de forma autoritária, democrática e "laissez-faire" (Delval & Enesco, 1994).

Porém, a estruturação psíquica prévia ao trabalho pedagógico é principalmente de responsabilidade da família, e não cabe a possibilidade da

escola assumir essa tarefa. Mas é importante salientar que não se pode pensar na estruturação escolar apartada da familiar, pois, ambas as instituições são responsáveis pelo que se denomina educação num sentido amplo (Aquino, 1996). Rego esclarece que a escola não se pode eximir, entre outras coisas, de sua tarefa educativa no que diz respeito à disciplina.

> *Podemos inferir que mesmo as crianças provenientes de 'lares comprometidos', cujo ambiente familiar é desprovido de adequados estímulos e orientação, terão condições de superar estas adversidades caso tenham a oportunidade de vivenciar, em outros contextos educativos, um modelo diferente de educação (Ibid.* p.99) .

Vista sob esse ângulo, a escola, que possibilita um ambiente diferente do familiar, com outros tipos de interações sociais e com o conhecimento, possui um relevante papel, que não é, como se dizia anteriormente, o de "compensar carências (culturais, afetivas, sociais, etc.) do aluno, mas sim, o de oferecer oportunidades para ele ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras" (*Ibid. Idem*). Estas experiências características de uma ambiente estimulador, devem ser capazes de provocar transformações, desequilíbrios, e de desencadear o desenvolvimento global, conseqüentemente, do comportamento.

A partir dessas análises, Rego (1996, p.100), deduz que,

> *mais do que esperar a transformação das famílias ou de lamentar os traços comportamentais que cada aluno apresenta ao ingressar na escola, é necessário que os educadores concebam estes antecedentes como ponto de partida e, principalmente, façam uma análise profunda e conseqüente dos fatores responsáveis pela ocorrência da indisciplina na sala de aula.*

Aquino (1996) vê a indisciplina como um fenômeno transversal presente nas relações educacionais. Sendo um dos efeitos do *"entre pedagógico"*, da interação educador-educando. Ele considera que, "não é possível imaginar que a saída para a compreensão e manejo da indisciplina resida em alguma instituição alheia à relação professor-aluno, ou que esta permaneça sempre a reboque das determinações extra-escolares" (p.50). Julga ainda ser necessário uma ação mais efetiva da família, uma melhor definição social do papel da escola ou um maior abrigo das teorias pedagógicas.

Assim sendo, deve-se enfocar principalmente a relação professor-aluno, a maneira com que o professor posiciona-se perante o educando, os vínculos estabelecidos, a postura do docente. Para Aquino, o professor e o aluno são parceiros de um mesmo jogo. "E o nosso rival é a ignorância, a pouca perplexidade e o conformismo diante do mundo" (*Ibid. Idem*).

Galvão (*apud* Rego, 1996), mostra como as "dinâmicas turbulentas", isto é, classes muito agitadas, barulhentas, desinteressadas, tensas, com muita impulsividade motora, com elevada incidência de conflitos, brigas, etc., "retratam, entre outros aspectos, os equívocos da escola em face às necessidades, interesses e possibilidades do aluno" (p.100). Em sua pesquisa ele afirma que:

> *o comportamento indisciplinado está diretamente relacionado a uma série de aspectos associados à ineficiência da prática pedagógica desenvolvida, tais como: propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimam a capacidade do aluno (assuntos pouco interessantes ou fáceis demais), cobrança excessiva da postura sentada, inadequação da organização do espaço da sala de aula e do tempo para a realização das atividades, excessiva centralização na*

> *figura do professor (visto como único detentor do saber) e, conseqüentemente, pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos, constante uso de sanções e ameaças visando o silêncio da classe, pouco diálogo, etc. (Ibid. Idem)*

A proposta de Aquino (1996) é um trabalho embasado intrinsecamente no conhecimento. Essa proposta deve regular a relação professor-aluno. "Por meio dela, pode-se fundar e/ou resgatar a moralidade discente na medida em que o trabalho do conhecimento pressupõe a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidade e exceções" (p.51). Se a moralidade é entendida como a "regulação das ações e operações humanas nas sucessivas tentativas de ordenação do mundo que nos circunscreve", nesse sentido, a matemática, assim como as línguas, as ciências e as artes também podem ser consideradas moralizadoras.

Para haver esse processo pedagógico em que o *modo de pensamento,* isto é os sistemas lógicos estão envolvidos, e não necessariamente o conteúdo deles decorrentes, é necessário um trabalho de incessante indagação, tendo como inspiração o processo de investigação científica, que "não requer que o aluno permaneça estático, calado, obediente. O trabalho do conhecimento, pelo contrário, implica a inquietação, o desconserto, a desobediência. A questão fundamental está na transformação desta turbulência em ciência, desta desordem em uma nova ordem..." (*Ibid. Idem*)

Essa nova ordem seria o restabelecimento da função espistêmica autêntica da escola. Assim, "o trabalho educacional passa a ser não só a transmissão ou mediação das informações acumuladas naquele campo, mas a

(re)invenção do próprio modo de angariá-las: o olhar da matemática, da história, da biologia, da literatura, etc." (*Ibid.* p.52). O papel da escola, de acordo com essa visão, passaria a ser o de:

> *fomentar a experiência do sujeito perante a incansável aventura humana de desconstrução e reconstrução dos processos imanentes à realidade dos fatos cotidianos, na incessante busca de uma visão mais dilatada de suas múltiplas determinações e dos diferentes pontos de vista sobre eles* (*Ibid. Idem* - grifo nosso).

Independente da matéria a ser ministrada, o objetivo seria o de fazer funcionar o pensamento lógico, uma vez que todas as disciplinas o compreende. "A partir daí, o barulho, a agitação, a movimentação passam a ser catalisadores do ato de conhecer, de tal sorte que a indisciplina pode tornar-se, paradoxalmente, um movimento organizado, se estruturando em torno de determinadas idéias, conceitos, proposições formais" (*Ibid.* p.53). Se anteriormente disciplina lembrava a obediência, o silêncio, a resignação; com as relações orientadas dessa forma, Aquino espera que apareça um outro significado que considera muito mais interessante para o conceito de disciplina que seria: aquela que denota tenacidade, perseverança, força afirmativa, obstinação, vontade de saber e de transpor os obstáculos, movimento. Essa idéia segue em direção semelhante à de Tiba (1996), que vê a (*auto*)disciplina (*auto* no sentido para realizar algo, mesmo rotineiro) como sendo "algo vivo, que confere satisfação nos próprios atos de se organizar, de realizar e de colher. Cada etapa precisa ter a própria satisfação para animar a pessoa a seguir em frente" (p.162).

No processo de construção do conhecimento, os alunos precisam participar de maneira ativa, sendo que as movimentações na sala, as interações ou "conversas" entre as crianças, a resolução de problemas, a tomada de decisões, não podem ser confundidas com indisciplina. Para Aquino, é imprescindível que o aluno experimente o obstáculo, a dificuldade, sinta-se desafiado, pois somente dessa forma é que ele perceberá "a necessidade de adequar-se, de limitar-se aos processos que a matéria sugere". Visto dessa forma, "o obstáculo é formativo, como o é para o artista. Sem o obstáculo, sem o difícil, a necessidade de disciplina não se manifesta e toda possibilidade de compreensão é frustrada" (Guimarães,1996, p.53). Dessa forma, a atividade proposta deve envolver os alunos, desafiá-los. Há pouco interesse por parte da criança em algo que não seja desafiador para ela (ou muito fácil, ou muito difícil), por algo que ultrapassa ou está aquém do seu nível mental. Lembrar ainda, que a construção das estruturas se dá pelo processo de equilibração e que a participação, ou o envolvimento da criança em uma atividade depende do nível de seu desenvolvimento. Assim, o educador ao elaborar atividades, deve-se preocupar em propor situações em que o aluno queira resolver, que ele tenha necessidade ou interesse em solucioná-la, que envolva a compreensão e a invenção. Com os pequenos, para que isso ocorra, muitas vezes é necessário contextualizar ludicamente a atividade (jogo simbólico). Tomar o cuidado de não "massificar" as propostas de trabalho, tendo em vista a "média" da classe (ver II - 2). Com isso o professor muitas vezes subestima ou superestima a capacidade das crianças. Dessa forma, a disciplina torna-se, então, "vetor de rebeldia para consigo mesmo e de estranhamento para com o mundo - qualidades fundamentais do trabalho humano de conhecer" (*Ibid.* p.53).

Hans Furth (1972) afirma que o nosso sistema educacional, está embasado na motivação extrínseca, e essa *pedagogia* tem sufocado a motivação intrínseca de enorme número de jovens. Para o autor,

> *uma disciplina emocionalmente saudável é aquela que se fundamenta em participação. Um método pedagógico racional teria como foco a participação, isto é, atividades que implicam em participação por si mesmas, tais como o pensamento operativo em suas várias formas. (...) A idéia de que criatividade e inteligência são coisas diferentes empobrece tanto uma como a outra* (p.182 - grifo nosso).

Assim, Furth pretende que os educadores compreendam que a inteligência implica em participação, desenvolvimento e criatividade, pois considera que este é, naturalmente, o segredo de toda boa pedagogia. Dessa forma, se a motivação intrínseca do pensamento (que é vista como sendo igual ao estímulo e ao prazer) "puder ser mantida viva num determinado processo de aprendizagem, o sucesso está praticamente assegurado" (p.184).

O professor deve ter sempre em mente que a aprendizagem é um processo ativo e que o conhecimento deve ser "estrutural", isto é, favorecer o desenvolvimento, e não a simples memorização de conteúdos. Para isso o aluno precisa ter a oportunidade de experimentar (agir sobre o objeto), ver, ouvir, falar, estabelecer trocas sociais, manipular símbolos e comparar suas descobertas. É necessário priorizar a ação intelectual, isto é, a ação executada em pensamento (operação), baseada muito mais na experiência imediata, do que na linguagem, no ensino verbal, pois um dos principais objetivos é ensinar a criança a pensar. Para que isso ocorra, é fundamental que o professor propicie a interação social e a troca de pontos de vista, favorecendo a descentração, a

cooperação e a reciprocidade. Considerar que um maior ou menor desenvolvimento vai depender do tipo da ação sobre o objeto e da qualidade da interação social entre os pares e os adultos. Para Aquino (1996, p.53), "o ofício docente exige a *negociação* constante, quer com relação às estratégias de ensino ou de avaliação, quer com relação aos objetivos e até mesmo aos conteúdos preconizados - sempre com vistas à flexibilização das delegações institucionais e das formas relacionais".

Segundo essa concepção piagetiana, a (in)disciplina tem muita relação com a ação pedagógica do professor e, em nenhum momento, espera-se alunos passivos ou quietos, mas ativos, questionadores e transformadores.

A escola tem que construir um ambiente propício para que a criança experiencie situações que a levem a construir seus valores morais, situações de respeito mútuo, de cooperação, de tomada de decisões, de assumir responsabilidades, de reflexão, para que aos poucos a respectiva criança vá autodisciplinando-se, regulando seu próprio comportamento, e não simplesmente obedeça exteriormente. O professor precisa conhecer bem como seu aluno desenvolve-se e aprende para que realmente o auxilie nesse processo, adequando o ambiente escolar de forma a respeitar essas características infantis, e não fazer exigências desnecessárias e mesmo absurdas (querer que as crianças permaneçam sentadas e quietas o tempo todo, filas inúteis, peçam autorização para irem ao banheiro ou beber água, aguardem em silêncio o colega terminar a atividade, etc.). Foi visto que essas regras, por serem impostas, são externas ao sujeito (pois não foram construídas por intermédio da reflexão ou tiveram suas necessidades descobertas por meio

de experimentações efetivas), obrigatórias e cumpridas apenas enquanto a autoridade que as impôs estiver presente (se a pessoa possui poder para exigir esse cumprimento); portanto, a obediência à essas regras só existe enquanto há o medo de ser punido ou esperando-se uma recompensa. É importante que se possibilite aos alunos fazerem as experiências necessárias para a aceitação interior das normas, em um ambiente livre de tensões, pressões e coerções. Que essas regras sejam refletidas e discutidas (ver III - 3) e que permitam à criança perceber as conseqüências de suas atitudes (reciprocidade). Assim, evita-se que o sujeito simplesmente conforme-se com as normas e as obedeça extrinsecamente, devido as manipulações feitas pelos adultos com as recompensas (notas altas, pontos positivos, considerações especiais, elogios, etc.) e com as punições (notas baixas, advertências, castigos, ameaças, etc.).

Menin (1996), acredita que ao valer-se de tais procedimentos a escola favorece a "infantilização" do aluno, pois ele é poupado de enfrentar seus erros; para a autora os alunos aprenderiam muito mais se tais procedimentos autoritários fossem substituídos pela simples permissão de deixá-los aprender com seus erros, enfrentando as conseqüências naturais provocadas por seus atos. Ao enfrentar suas dificuldades e procurar saná-las, aprenderiam a importância de evitar ou reparar alguns erros e parariam de responsabilizar os outros por seus atos (uso de sanções por reciprocidade).

> *Se faz parte do desenvolvimento moral a compreensão das razões racionais e sociais das regras, é preciso que as pessoas possam confrontar-se com estas razões em situações concretas, re-descobrindo-as sempre que possível. Isso não ocorrerá se a cada infração seguir-se uma punição arbitrária de alguém mais poderoso e que acaba tornando um motivo artificial de obediência (Ibid.* p.98).

Com essas atitudes a criança poderá, aos poucos, construir sua autonomia moral, estando mais apta a tomar decisões e assumi-las com responsabilidade.

Ao fazer com que a criança aceite a disciplina imposta sem preocupar-se com sua compreensão, estabelece-se uma relação de coerção, que embora seja "um primeiro passo inevitável da influência adulta sobre a criança pequena, não leva por si só ao desenvolvimento intelectual e moral. As verdades e as regras morais impostas de fora acabam por se tornarem crenças e dogmas, contrárias, portanto, ao pensamento racional" (De La Taille, 1991b, p.30) Para Piaget, somente as relações de co-operação oferecem o espaço necessário ao desenvolvimento.

Porém, é ilusão crer que esse ambiente está isento de atritos, conflitos, brigas entre as crianças, como querem alguns educadores, pois isto é impossível. As crianças vão continuar brigando porque o colega pegou seu brinquedo, vão desobedecer as regras, vão desentender-se, etc. A indisciplina não está relacionada a um evento pedagógico específico, e sim existe em qualquer relação educativa. Não se deve considerá-la como algo antinatural, negativo, ou desviante do trabalho escolar. Para Oliveira (1996, p.80) "o conflito está sempre presente, o que obriga o educador a trabalhar, a cada momento, com todas as turbulências do dia-a-dia, localizando as formas através das quais elas se compõem em relação aos limites e às coerções da instituição".

O que irá fazer diferença é o processo, a maneira como os problemas são enfrentados. As conquistas não se darão de forma harmônica, nem de uma hora para outra. Mas sim, gradualmente, resultantes de inúmeros

conflitos, crises periódicas, reflexão contínua, etc. Os conflitos precisam se compreendidos como momentos que estão presentes no cotidiano de cada classe (oportunidades valiosas de trabalhar a descentração, o respeito mútuo e a reciprocidade), e que precisam ser refletidos e transformados. O professor não deve esperar uma classe de crianças silenciosas, comportadas, e nem mesmo que aspectos inerentes à personalidade de uma determinada criança, como ser mais nervoso, impressionável ou irritadiço, transformem-se de uma hora para outra.

> *Fico imaginando a ingenuidade de um adulto que acredita que o 'Joãozinho' e a 'Mariazinha' vão deixar de bater nos colegas e de fazer bagunça na sala de aula simplesmente porque a professora mandou ou porque ameaçou mandá-los para a diretoria! Quem trabalha com educação sabe que isso só funciona com a criança que tem medo do adulto, e que este tipo de postura por parte do professor em nada ajuda o aluno; ao contrário, ajuda a resolver o problema dele, professor, naquele momento!* (Araújo, 1996, p.114)

Ressalta-se, portanto que, o que está sendo questionado é a disciplina imposta, fruto da coação e do autoritarismo. A disciplina, ou uma certa ordem na convivência entre as pessoas, assim como o cumprimento das regras que vão organizar os trabalhos da classe e garantir a justiça, é fundamental para a aprendizagem escolar. Foi visto que, às vezes, a indisciplina, ou desobediências, ou a transgressão dos alunos podem ser decorrentes de uma "pedagogia do fracasso", ou seja, de um ensino desinteressante, sem sentido, desagradável, maçante, etc. Macedo (1996, p.27) sugere que:

> *Atualmente as regras, que organizam a relação na sala de aula, por exemplo, devem ser negociadas, explicadas, recontextualizadas em*

> *termos presentes e concretos. Não é o caso, obviamente, de abrir mão da necessidade da disciplina, mas de interpretar o seu sentido, de argumentar e negociar limites. Em síntese, trata-se de lidar com a disciplina como um sistema de regras que torna possível uma convivência produtiva na sala de aula.*

É necessário, portanto, modificar não apenas a visão de disciplina, como também a atmosfera sociomoral da escola, e para isso não basta medidas paliativas, mas transformações profundas, calcadas no conhecimento do desenvolvimento do sujeito e na construção do conhecimento, buscando assim, formar pessoas auto-disciplinadas, ou ainda mais, autônomas moral e intelectualmente. Para tanto, Araújo (1996a, p.112-113) convalida a proposta de construção de um ambiente cooperativo na escola, e esclarece que:

> *O que está se chamando de "ambiente escolar cooperativo" não abre mão da figura da autoridade moral e intelectual, não autoritária, do professor como coordenador do processo educacional. O que muda o quadro é que esse professor nem é o que determina tudo dentro da saia de aula e nem deixa que os alunos determinem, porque ele é quem conhece os objetivos pedagógicos. Ele nem estabelece as regras da classe e nem os alunos o fazem sozinhos, porque ele pertence ao grupo e tem maior conhecimento sobre a competência legisladora do grupo, que, por exemplo, não pode legislar sobre assuntos que envolvam outras classes ou outros professores, ou sobre assuntos que tenham legislação superior, como a existência ou não de avaliação na escola. (...) Essa postura rompe com a dicotomia tradicional do professor autoritário versus o bonzinho porque assume uma posição dialética que busca o equilíbrio nas relações dentro da sala de aula. Essa a postura tem de ser construída gradativamente pelo grupo e ela só será possível se as relações presentes forem baseadas no respeito mútuo, na reciprocidade e em princípios de justiça.*

Foi visto que, para garantir um ambiente favorável a construção da auto-disciplina e da autonomia é necessário, primeiramente, que se faça uma profunda reflexão sobre a organização da escola e do tipo das relações sociais existentes no ambiente educacional. Todavia, apenas essas atitudes não bastará se não for acompanhada da participação efetiva, autêntica e democrática dos alunos na tomada de decisões da instituição educacional da qual eles também fazem; sendo este único modo pelo qual irão, paulatinamente, adquirindo responsabilidade sobre suas condutas na escola. Delval e Enesco (1994, p.188) recordam-nos que "nas organizações autoritárias a ordem mantém-se enquanto a autoridade está presente, porém, quando ela desaparece os indivíduos não sabem comportar-se e pode chegar a produzir-se a derrocada da organização".

> *Por isso, o fato de que se implante a prática de fazer assembléias escolares em que se discutem ou revivam as normas e as formas de fazê-las respeitar,* ***não deveria ser interpretado como uma "concessão"*** *aos alunos ou as novas gerações. Novamente, os dados empíricos nos mostram que em escolas regidas pelo autoritarismo as transgressões às normas e as condutas desviadas são mais graves e freqüentes que em escolas que praticam uma adesão racional às normas* (p.189).

APÊNDICE: A INDISCIPLINA E O SENTIMENTO DE VERGONHA

Após as considerações feitas anteriormente, queremos discorrer de forma um pouco mais aprofundada sobre as idéias desenvolvidas por Yves de La Taille (1996), ao discutir a questão da (in)disciplina na escola. O autor apresenta uma abordagem interessante sobre essa questão, estabelecendo uma relação entre a indisciplina, a moralidade e o sentimento de vergonha. A tese por ele analisada é a de que "a indisciplina em sala de aula é (entre outros fatores) decorrência do enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha" (p.11). O autor explica que a origem do sentimento de vergonha está no fato de a pessoa saber que é objeto do olhar, da escuta, do pensamento dos outros (a vergonha é justamente a "repercussão interna do juízo alheio"). Esta afirmação contraria o que comumente se acredita, que o sentimento de vergonha é decorrente de um julgamento negativo ou desaprovador feito pelos outros; para as pessoas a vergonha restringe-se a um sentimento depreciativo, relacionado com "o estar abaixo", ou de um padrão (beleza), ou de uma meta (insucesso), ou das normas (valores morais). Porém, vai além desse visão, considerando que, uma pessoa pode ficar envergonhada por ter sido elogiada (juízo positivo), ou por ficar numa situação de exposição. Na verdade, o sentimento de vergonha tem como origem o constrangimento de se supor olhado pelo outro. "E quando esse olhar for crítico, negativo, a

vergonha encontrará sua tradução mais freqüente: sentimento de rebaixamento, desonra, humilhação" (*Ibid.* p.12).

O sentimento de vergonha surge por volta dos 18 meses de idade, quando a criança toma consciência de si; é nessa idade que ela se reconhece no espelho, tomando consciência de ser objeto do olhar alheio, e, a partir dessa percepção de si, esse sentimento nunca mais a abandonará. Nessa idade o pequeno já enrubesce, mesmo não sabendo se fez algo bom ou ruim; ela envergonha-se simplesmente por estar na presença do outro, de perceber-se alvo do olhar de outrem. Esse autor afirma que uma das "tarefas" da criança ao longo do seu desenvolvimento, será, "justamente, a de lidar com esta vergonha, associando-a a certos valores, legitimando certos olhares e deslegitimando outros" (*Ibid. Idem*). Assim, a criança irá associando a vergonha a um juízo de valor que fará sobre si própria. Ressalta-se que todo ser humano busca ter um juízo positivo de si, um boa imagem de si próprio e é neste sentido, que De La Taille afirma que o medo da vergonha (negativa) será forte motivação.

No início, o olhar dos pais terá um enorme peso, formando as primeiras camadas da imagem de si ("embora a criança pequena, egocêntrica interprete freqüentemente de forma errônea tal olhar, acreditando-se admirada quando não o é, e vice-versa") (*Ibid. Idem*). Nessa idade os motivos de orgulho ou de vergonha são de certa forma, impostos pelos outros (heteronomia).

> *É preciso salientar aqui que tal dependência não é total. Por um lado a criança sentirá satisfação ao ter sucesso na ações que decidiu empreender, mesmo que ninguém testemunhe este sucesso - Idem para os fracassos. Por outro, constantes elogios por parte de pais e professores não surtirão efeito quando a criança perceber que, independentemente do que faz, é sempre 'ótima': acabará*

> *desconfiando e poderá até sentir vergonha se deduzir que, se a elogiam tanto, todo o tempo, é que tem algo errado com ela, que é particularmente frágil. Porém, levadas em conta estas duas ponderações, o fato é que os juízos alheios têm grande peso e formarão a primeira camada da imagem que terá de si. Tais olhares terão influência tanto na escolha de partes de si a valorizar, quanto do valor em si (Ibid.* p.12-13*).*

Com o tempo, com o fortalecimento da autonomia, a criança também passa a julgar os olhares alheios, a ter seus próprios critérios, e os olhares alheios sofrerão uma redistribuição (por exemplo, os amigos passarão a ter tanto ou mais influência do que os pais). Agora, o sentimento de vergonha não está mais totalmente dependente do olhar do outro, pois a criança poderá sentir vergonha estando sozinha, perante seus próprios olhos. Percebemos inúmeras situações em que sentimos vergonha sem que ninguém tenha presenciado o que nos causou esse sentimento. Mas, o fato da vergonha não depender inteiramente do olhar alheio, não significa que o olhar do outro ou a "publicidade", como denomina o autor, deixará de ter importância. Obviamente, há uma grande variação entre as pessoas com relação a esta autonomia. De La Taille acredita até que **"a maioria de nós permanece bem 'infantil' no sentido de demasiadamente suscetível ao olhar alheio, demasiadamente refém dos juízos dos outros**. Porém, de qualquer forma, é fato que uma certa autonomia pode ser conquistada e que é, inclusive, absolutamente necessária ao equilíbrio psicológico" (*Ibid. Idem*).

A vergonha é um sentimento que está sempre presente no homem e qualquer coisa pode ser alvo dos sentimentos de vergonha ou de orgulho: ser feio, pobre, perdedor, rejeitado, apanhar, etc. Há também a vergonha de agir

contra algum preceito moral. Portanto, assevera De La Taille *(Ibid.* p.14), **"a vergonha não se associa apenas a moralidade, mas é impossível pensa em moralidade sem ela"**.

As pessoas associam a vergonha ao controle externo, isto é, eu tenho vergonha se sou visto e não tenho se não sou visto; porém a vergonha tem duas dimensões: o controle externo e o interno. Se a pessoa sente vergonha de ser vista de determinada maneira pelo outro, é porque também legitima essa regra, a aceita, reconhece sua validade. Para De La Taille, se a pessoa teme o juízo de alguém, significa que, de certa forma, essa pessoa têm o mesmo juízo que a outra, legitima esse olhar, compartilha os mesmos valores, de forma que, decair perante essa pessoa corresponde decair aos próprios olhos (*Ibid.*). "Se o outro é legítimado por mim para julgar-me, eu estou, portanto, legitimando para mim mesmo o juízo daquela pessoa, dessa forma, algo interno. E mais, eu posso querer, mesmo sem o olhar alheio, permanecer com uma imagem positiva para mim mesmo, para com a minha dignidade." (*Id.* 1995).

Outras pessoas acreditam que somente os controles internos são suficientes, possuindo assim, uma imagem idealizada do ser humano. Entretanto, não se deve menosprezar a importância dos controles externos; pois eles existem e são necessários, não havendo sociedade sem eles: "o 'olho da consciência' - que certamente existe - dialoga e é realimentado pelo 'olho do outro'":

> *A vergonha, é um sentimento que, necessariamente, nos remete aos dois controles; seu lado externo é sua origem e sua realimentação na exposição do juízo alheio, seu lado interno é a atribuição de valor, a*

> *construção da imagem de si que cada um procura realizar e preservar (Ibid. Idem).*

A origem da moralidade situa-se na relação da criança com seus pais. Nessa relação existe por parte da criança o medo da perda de amor, e um dos motivos da obediência das crianças às ordens se deve a esse sentimento. Esse medo pode ser traduzido pelo receio de perder a proteção, mas também pelo temor de perder a confiança, a estima da pessoa que nos ama. O autor explica a obediência das crianças pequenas, não apenas pelo medo de ser castigada ou perder a proteção, mas também devido ao medo de "passar vergonha" perante os olhos da pessoa que ama. Nessa fase o controle é essencialmente externo. Para De La Taille,

> ***A seqüência "bem sucedida" do desenvolvimento moral deverá, justamente, corresponder ao estabelecimento de um controle interno, ou seja, um autocontrole, uma obediência às regras que não dependa mais exclusivamente do olhar dos pais ou de outras pessoas*** (*Ibid. Idem,* grifo nosso)

Como foi visto no quadro teórico, no respeito mútuo, o medo quase material do respeito unilateral é substituído pelo temor de decair perante os olhos da pessoa respeitada. De La Taille (*Ibid.* p.16) questiona: "O que é cair perante os olhos da pessoa respeitada senão sentir vergonha?", "O que move a ação moral senão o querer ser respeitado?". E complementa sua idéia, afirmando que para Piaget, "a motivação básica da moral adulta é o sentimento da própria dignidade, portanto, uma certa imagem moral positiva de si que se procura preservar e impor". Portanto, o que move a ação também é a vontade preservar aos nossos próprios olhos e aos olhos dos outros uma imagem moral

positiva. Dessa forma "o sentimento de dignidade ou de honra é inerente ao juízo e às ações morais, seja qual for a fase do desenvolvimento" (*Ibid. Idem*)

Visto dessa forma, a expressão "sem-vergonha" se refere a uma pessoa que, por um lado, "ignora e despreza o juízo dos outros (não reconhece o controle externo) e, por outro, não considera condenável, aviltante cometer certos atos condenados pela moral. **A imagem que tem de si não parece sofrer com a realização de atos imorais"** (*Ibid.* p.16 - grifo nosso). Uma pessoa "sem-vergonha" é alguém que, justamente, não se esconde, ileso ao olhar alheio.

> *Há pessoas que não sentem vergonha moral por justamente não agirem de forma a senti-la: são as pessoas dignas, honradas: há pessoas que não a experimentam porque são incapazes de tal sensibilidade, porque a auto-imagem não sofre danos decorrentes de ações contrárias à moral (o que não significa dizer que tenham outra moral, porque, no caso, sentiriam vergonha quando a traíssem): são as pessoas sem honra, sem dignidade. Assim, pelo menos, sentencia nossa sociedade (Ibid. Idem)*

Porém, nem todas as pessoas que desenvolvem uma auto imagem positiva inclui uma dimensão moral. A vergonha, sentimento inerente ao ser humano, nem sempre está associada à moral. O autor exemplifica com uma criança que foi colocado poucas proibições morais ou normas claras de conduta. Essa criança era valorizada no que diz respeito a condutas de sucesso (o vitorioso, o mais rápido, o mais forte, etc.) ou beleza física. Algumas das decorrências desse tipo de educação: a criança não sentirá o medo da perda de amor, quando tiver alguma atitude contrária a moral, pois os pais demonstram não importar tanto para essas ações (muitas vezes apesar de se importarem,

esperam que esses valores se construam espontaneamente com o tempo). Dessa forma, a criança não temerá perder o amor dos pais quando agir imoralmente. Uma outra conseqüência pode ser a formação de uma imagem de si baseada em outros valores como beleza, sucesso, ostentação, esperteza, riqueza, ganhar sempre, etc., sentindo vergonha apenas quando não "corresponder" a esses valores, não se mostrando bonita, bem sucedida, forte, rica, vitoriosa, etc.

> *E mais ainda: se os pais valorizarem certos comportamentos como necessários ao sucesso (por exemplo, uma competitividade contrária à solidariedade),* ***não somente a criança não sentirá vergonha ao infringir as regras morais, como poderá até sentir orgulho.*** *Em fases ulteriores do desenvolvimento, será grande a probabilidade de o ideal-de-ego introjetado passar longe da moral e o respeito mútuo não fazer sentido,* ***por terem sido valorizados aspectos das ações e da personalidade que não incluem a dimensão da reciprocidade*** *(Ibid.* p.17 - grifo nosso).

De La Taille cita Damon dizendo que certas pessoas ligam sua personalidade a sua moralidade (por exemplo: para elas ser honesto faz parte de sua identidade, da imagem de si). Outras, ao contrário, "compartimentalizam" a dimensão moral de sua identidade: se vêem mais como pessoas bonitas, de sucesso, jovens, sedutoras, etc. Neste caso, para essas pessoas, "a moralidade ocupa um lugar periférico. Sentirão mais vergonha de perder dinheiro do que de infringir uma norma moral para ganhá-lo" (*Ibid. Idem*). Dessa forma, a vergonha nem sempre está associada a moral. Seria a **qualidade** da interação social que iria determinar "o quanto a moralidade vai associar-se à imagem que cada um faz de si. O olhar alheio tem grande responsabilidade nesse processo. Ora, o que, hoje em dia, tal olhar contempla?" (*Ibid. Idem*). Parece que atualmente o

que é contemplado é a beleza física, a juventude, sucesso profissional, glória na mídia, a exibição concretas de posse financeira (carros importados, grifes, etc.). Dessa forma, "a vergonha associada a moral cai necessariamente para o segundo plano".

Gostaríamos de fazer um parênteses, para relembrar que o meio ambiente não é predominante, mas não se pode cair num outro extremo supondo que a criança nasce pronta ou com características que irão emergir com o tempo. Foi explicado o papel da interação nesse processo, porém gostaríamos de ressaltar a importância do ambiente familiar (e escolar também). A escola está sempre "lutando" com um outro ambiente, que é o ambiente familiar. É ilusório acreditar que é somente o ambiente de nível socioeconômico baixo é escasso em valores morais, na verdade, em muitos ambientes de classe alta ou média, por exemplo, a criança aprende que o importante é o lucro, o sucesso a qualquer custo ou ganhar sempre, que o importante é vencer sempre, ser o mais esperto. Como a instituição escolar já "trava uma batalha" com relação a esse ambiente, é muito importante na escola fortalecer a capacidade crítica moral, auxiliar o sujeito a construir os seus valores e a refletir. O educador construtivista, não pode subestimar o papel do meio, que não coage, mas é um obstáculo a vencer, e a construção dos valores depende também do ambiente.

A partir desses estudos, torna-se possível explicar certos comportamentos indisciplinares pelo enfraquecimento da relação vergonha/moral.

> *Pensemos de forma extrema: se o essencial da imagem que os alunos têm de si (e querem que os outros tenham deles), inclui poucos valores morais, se seu 'orgulho' alimenta-se de outras características, é de se*

> *esperar que sejam pouco inclinados a ver no respeito pela dignidade alheia um valor a ser reverenciado, e nem a considerar seus atos de desobediência como correspondentes a uma imagem positiva de si (afirmação da própria dignidade, como no caso da revolta contra a autoridade). Não sentirão nem vergonha, nem orgulho de suas balbúrdias. Não sentirão nada. O olhar reprovador do professor não terá mais efeito: seus cenários são outros, suas platéias são outras (Ibid.* p.20)

É feita uma comparação entre a sala de aula e o caos do trânsito nas ruas, onde cada motorista quer que as pessoas admirem seu carro, mas não admite que julguem a maneira, cada vez mais desregrada, que ele o está dirigindo. "Cada aluno quer ser admirado pessoalmente, mas não concebe que alguém possa condenar seus comportamentos associais. Quem o fizer não passará de um 'moralista', supremo insulto!" (*Ibid.Idem*). A partir desses estudos percebe-se que é uma visão muito restrita atribuir o problema da indisciplina **somente** a "falhas pedagógicas".

Todavia, questiona o autor: "Que imagem de si, que desprezos, que elogios, que olhar nós temos em relação as nossas crianças e ao nossos alunos?". A associação entre moralidade e imagem de si, ou melhor, entre moralidade e dignidade, não é natural ou inata; mas sim, fruto de uma interação social que permite essa associação. Todavia, dependendo da cultura, do ambiente em que a criança vive, pode ser que essa associação não ocorra, não se dê; pode ser que a associação com imagem positiva aconteça com outros conteúdos não morais. Por isso, os educadores precisam preocupar-se seriamente com a qualidade e a riqueza do ambiente que está sendo proporcionado para as crianças, a linguagem, as relações estabelecidas, as

atividades propostas... Mas também é necessário prestar atenção a "uma outra dimensão dessa interação com os pequenos, que é a dimensão do nosso olhar, como olhamos para essas crianças?" De La Taille, considera que o olhar do educador, admirado e respeitado pela criança, é extremamente importante para a constituição da sua identidade e notadamente da dimensão moral dessa identidade. Assim sendo, precisamos refletir seriamente sobre o que o nosso olhar contempla!

De La Taille apresenta o homem pós-moderno sofrendo as *tiranias da intimidade*, interessando-se apenas para o que é privado, íntimo, a sua personalidade, sua família, seus afetos, incessantemente debruçado em si mesmo. Esse homem interessa-se por seus amigos e familiares, mas não pela sociedade, restringindo seu espaço social, e relutando em assumir quaisquer valores que pareçam contradizer a busca do prazer pessoal, acreditando ainda que a moralidade é individual. Mas isto não significa que o olhar do outro deixe de ter força, ocorre que o olhar do outro está voltado na singularidade pessoal, menosprezando a personalidade social. Dessa forma, a pessoa associa a vergonha a fracassos pessoais e as demais "decepções do homem individualista", dando pouca ênfase a dimensão moral da vergonha. Assim,

> *o binômio moral/vergonha se desfaz, ou, pelo menos, se enfraquece seja porque os valores como 'sucesso' na vida, o dinheiro, etc. acabam por ocupar tal destaque que invadem a imagem que cada um almeja ter de si, seja porque a moral acaba por ser representada nos limites dos Eu, este Eu sendo então o único olhar considerado legítimo para avaliá-la (não mais opinião pública). Privado de seu diálogo com o olhar do outro, o olhar próprio vai perdendo força, caindo na complacência moral aplicada a si mesmo, caindo na 'tentação da inocência' bem diagnosticada por Pascal Bruckner em ensaio recente. (Ibid. Idem).*

Somente interessa ao homem contemporâneo o que é privado, íntimo. Percebe-se isso com o descaso com o espaço público (por exemplo, o jogar lixo na rua), e com isso, na vergonha moral leva-se em conta principalmente os olhares de sua esfera privada, tornando ilegítimo o 'olhar público'. "Evidentemente que a escola padece dessa situação. Ou o professor impõe-se pessoalmente, por suas características próprias, ou nada consegue, uma vez que os alunos desprezam sua função (pública por definição)" (*Ibid.* p.21). O público é entendido como oposição ao privado, isto é, ao que é do indivíduo ou da família; assim, mesmo a escola particular é um espaço público.

Em algumas escolas particulares procuram 'personalizar' o ensino, sendo que a escola se torna um 'produto' e o aluno é um 'cliente' (com todos os 'direitos' que isso significa, afinal o cliente é quem manda). Dessa forma "inverte-se radicalmente a legitimidade dos olhares: é o aluno quem olha e julga. A vergonha possível fica por conta da escola e de seus professores" (*Ibid. Idem*). Alguns alunos até dizem aos professores quem eles pensam que são para dar ordens ou para repreendê-los, pois afinal são os alunos quem estão pagando seus salários. "E estes, destituídos de autoridade e cujo olhar não tem o poder de censurar, abandonam a tarefa de disciplinar. A tarefa torna-se outra: trata-se de 'segurar' o aluno, vale dizer motivá-lo" (*Ibid. Idem*).

Para De La Taille, "**toda moral pede disciplina, mas toda disciplina não é moral. O que há de moral em permanecer em silêncio horas a fio, ou em fazer fila?** Nada evidentemente" (*Ibid.* p.20, grifo nosso). O autor afirma que não crê que toda indisciplina seja condenável do ponto de vista moral, e nem que, aquele aluno que segue normas escolares de comportamento seja

necessariamente um modelo de virtudes, pois ele pode agir dessa forma simplesmente por medo de ser punido, ou por achar que não vale a pena enfrentar os professores ou diretores. E acrescenta dizendo que "certos atos de **indisciplina** podem ser genuinamente morais, quando por exemplo um estudante é humilhado ou injustiçado e se revolta contra as autoridades que o vitimizam" (*Ibid. Idem*). E preciso ter cuidado ao avaliar as situações de indisciplina, sendo necessário considerar "as razões de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados (e a idade dos alunos, não se pode esperar o mesmo comportamento de crianças de 8 e de adolescentes de 14)" (*Ibid. Idem*).

Em concordância com essa afirmação, Araújo (1996, p.110) a complementa ao afirmar que:

> *apesar da moralidade estar relacionada às regras, nem todas as regras têm vínculos com a moralidade. Em primeiro lugar, deve-se observar o princípio subjacente à regra, porque se este não for de justiça, a regra será imoral e, portanto, a indisciplina poderá ser sinal de autonomia. Outro aspecto relevante a ser observado é a forma com que foi estabelecida: se imposta coercivamente, ou estabelecida com base em princípios democráticos. Se imposta autoritariamente, o sujeito pode não se sentir obrigado a cumpri-la, e a indisciplina pode ser um protesto em relação à autoridade* (grifo nosso)

Araújo ressalta ainda que é necessário analisar com cuidado o fato de o sujeito não cumprir as regras da escola. É preciso observar a natureza e a maneira pelo qual estas regras foram estabelecidas. "Ou seja, o aluno considerado indisciplinado não necessariamente é imoral. Pelo contrário, imoral

pode ser o professor, supervisor ou diretor, que impõe regras em benefício próprio, e espera que os outros obedeçam!" (*Ibid. Idem*).

Porém, feitas essas ressalvas, é óbvio que existe um vínculo entre a moral e a disciplina em sala de aula, visto que o que ambas referem-se a relação do sujeito com um conjunto de normas, e também, porque vários atos de indisciplina são também atos de desrespeito (pelo patrimônio, colega, professor, etc.). "Muitos professores receiam entrar em sala de aula não por temerem não ter êxito na tarefa de ensinar, mas, sobretudo por não saberem se receberão tratamento digno por parte de seus alunos. A indisciplina é freqüentemente sentida como humilhante" (De La Taille, 1996, p.20).

Ao estudar a relação entre vergonha e moralidade, muitos professores podem chegar a conclusão de que com a humilhação, fazendo o aluno passar vergonha, a criança se disciplinará (ver IV). Visando esclarecer melhor suas considerações e comentando a afirmação anterior, De La Taille apresenta a fala de uma criança de 12 anos que disse: "Se fosse eu, pensava assim: estou todo danado mesmo, posso fazer o que eu quero". O garoto resume numa frase os efeitos da humilhação, que longe de prevenir delitos, os promove.

> ***Temer decair perante os olhos alheios e ser humilhado não são a mesma coisa. No primeiro caso, age-se de forma a manter a dignidade; no segundo, ela já está perdida**, e tem-se ou pessoas acanhadas ou que rompem com o olhar alheio, passando a ser 'desarvegonhadas'. **A solução é exatamente contrária: reforçar, no aluno, o sentimento de sua dignidade como ser moral.** (...)* (a solução para a escola seria) *lembrar e fazer lembrar em alto e bom tom, a seus alunos e à sociedade como um todo, que sua finalidade*

> *principal é a* ***preparação para o exercício da cidadania****. E, para ser cidadão, são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais, e diálogo franco entre os olhares éticos.* ***Não há democracia se houver completo desprezo pela opinião pública.*** *(Ibid. p.23,* grifo nosso).

Em resumo, De La Taille, que está desenvolvendo valiosos estudos na área da "fronteira moral da intimidade", mostra que é importante que os educadores revejam aquilo que, mesmo sem perceber, valorizam ou o que "seus olhares contemplam", pois transmitirão isso às crianças. Hoje em dia nem sempre é dado importância às ações morais (honestidade, respeito mútuo, lealdade, justiça, etc.), sendo que o que é valorizado geralmente não está associado a moralidade, como a beleza, o sucesso, a riqueza, a esperteza, a ostentação, o ganhar sempre, etc. Uma criança cujos pais ou professores, colocaram-lhe poucas proibições morais ou normas claras de conduta, pode vir a formar uma auto-imagem embasada nesses aspectos, sentindo-se diminuída ou envergonhada apenas quando não "corresponder" a tais valores, não se mostrando bonita, bem sucedida, forte, rica, vitoriosa, etc. Muitas vezes, ela sentirá até orgulho de ter sido bem sucedida, mesmo desonestamente, pois no ambiente em que interagiu foi valorizado aspectos que não incluem o respeito mútuo, a reciprocidade, a cooperação.

A associação aos valores morais (honestidade, respeito mútuo, solidariedade, etc.) e a imagem que a pessoa tem de si mesmo não é inata, mas resultante de uma interação que permite essa associação. A "qualidade moral" do ambiente social em que o indivíduo está cercado e a educação moral

recebida, influenciarão nessa associação. É necessário cuidarmos das interações que essa criança está tendo com o ambiente em que vive (familiar e escolar), ficarmos atentos ao que dizemos, aquilo que assiste, o que valorizamos, as respostas que damos aos conflitos, etc. Assim, mais uma vez, evidencia-se a importância do ambiente em que a criança vive, a educação moral recebida e as trocas sociais que estabelecerá durante seu desenvolvimento. Essas conclusões também conferem ao professor um papel muito mais importante do que o de mero transmissor de conhecimentos, portanto, é preciso urgentemente, investir em sua formação, aperfeiçoando e qualificando cada vez mais esse profissional da educação.

III

OS PROCEDIMENTOS DA EDUCAÇÃO MORAL

Considerações:

No início de cada item será apresentado resumidamente a maneira como foi trabalhado com os professores ou a forma pela qual foi introduzida a discussão sobre o tema; em seguida serão descritos detalhadamente os conteúdos ministrados no curso, ilustrando-os com exemplos observados nas classes ou relatados pelos educadores. Como foi visto no capítulo I, geralmente, em todos os temas estudados havia uma grande preocupação de nossa parte de o trabalharmos de tal forma que os professores tivessem uma participação ativa nesse processo. Assim sendo, embasando os procedimentos e dinâmicas utilizados no curso, na compreensão do professor como sendo o agente da (re)construção dos conhecimentos, deu-se início (após a apresentação, discussão, observação das crianças e o estudo dos textos da parte teórica) à análise e a reflexão sobre os procedimentos pedagógicos, a postura do professor, as técnicas e estratégias que poderão ser utilizadas na organização de um ambiente cooperativo em classe, e assim, conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento de uma moral autônoma nas crianças.

1 - O AMBIENTE COOPERATIVO[1] E A POSTURA DO PROFESSOR

Ao tomar conhecimento de como a criança se desenvolve, quais são as características do estágio de desenvolvimento em que se encontra, o professor passa a "vê-la com outros olhos", e, conseqüentemente, compreender melhor suas respostas e ações (Elkind, 1972). Uma diretora de escola, disse que após estudar a teoria, "... a gente passa a ter outro sentimento com relação à criança". Dessa forma, é muito importante que o professor saiba o que se passa com "sua" criança, e sinta-se preparado para lidar com as situações relacionadas ao ato educativo, sem agredi-la ou agredir-se.

Mais especificamente na área do desenvolvimento moral, é comum encontrarmos adultos que por desconhecerem essa construção, confundem por exemplo, egocentrismo com exclusivismo ou voluntariedade. Tais pessoas ensinam os valores, impõe regras, criticam, sempre com boa intenção procurando oferecer o melhor, mas baseando-se apenas no senso comum.

---

[1] As características de ambiente cooperativo sociomoral, são indissociáveis. Porém, somente para efeito de estudo, serão analisadas isoladamente.

Ginott (1989), afirma que a criança constrói uma auto-imagem realista e positiva progressivamente, a partir de suas experiências diárias. O professor no seu trabalho com as crianças defronta-se constantemente com pequenas dificuldades, conflitos, problemas repentinos, momentos de crises que requerem uma resposta por parte dele. Segundo esse autor, essa resposta não pode ser inconseqüente, pois afeta a personalidade da criança para melhor ou pior. Em geral, educadores, não querem repetir o modelo autoritário em que foram educados, mas sentem-se confusos e inseguros diante de tantas teorias que eles não compreendem bem e as aplicam de maneira inadequada ou distorcida. Por outro lado, ainda ocorre que nem sempre essas teorias permitem o alcance de objetivos que os professores julgam válidos. Diante de um mau comportamento da criança, os educadores não sabem o que fazer, ficando sem ação. Permanecem em dúvida sobre qual seria a maneira mais adequada de agir, de educar: conversar, tomar uma atitude mais autoritária, colocar de castigo, e outras alternativas mais. É o que Zagury (1994) chama de "reféns do psicologismo", do pedagogismo. Isto é, a vulgarização dos conhecimentos da psicologia, da pedagogia. Alguns educadores, sentem-se inseguros, sem saber como agir, ficando com medo de traumatizar, de errar. Quando tomam alguma atitude mais autoritária, sentem-se culpados. Assim, muitas vezes, as crianças tornam-se "tiranas" por falta de limites, ou ao contrário, "passivas" devido ao excesso de autoritarismo por parte dos adultos.

Em toda sociedade há os limites, que são necessários. Mas como estabelecê-los em sala de aula? As crianças, com certeza, testarão constantemente os limites estabelecidos, tentando ampliá-los ou mesmo tentando "medir forças" com o adulto. Qual a melhor atitude a ser tomada nesse

caso? Esses e outros questionamentos refletem a insegurança de muitos educadores diante desses fatos.

Queremos que a criança que educamos seja um homem verdadeiro, que seja solidário, saiba decidir, assumir as conseqüências de seus atos, seja atuante, possuidor de um código de integridade que orientará suas atitudes. Piaget acreditava numa "auto - disciplina", não uma disciplina exterior, imposta de fora, "mas inspirada pela busca pessoal de equilíbrio: do autogoverno das crianças nasceria uma disciplina muito mais estável e, aparente paradoxo, livre". (De La Taille, 1996, p.11). De acordo com esses princípios, queremos formar indivíduos autônomos, críticos e cooperativos. Se em nossos ideais está a formação de pessoas humanitárias, precisamos nos valer de métodos humanos (Ginott,1989). Pois, se nos valermos de gritos e agressões, a criança aprenderá a gritar e a agredir para resolver seus problemas. Para Ginott (*apud* Faber e Mazlish, 1985) amor não é o bastante. Bom senso e discernimento são insuficientes. Bons educadores precisam de habilidades, de procedimentos específicos, para traduzirem seus ideais e objetivos em práticas diárias efetivas. Antes de analisarmos essas questões, é fundamental esclarecer que não existem receitas. É muito difícil compreender isso. Cada situação é única. E cada criança também. Se determinada atitude conduziu a um resultado feliz uma vez, pode ser que o mesmo não aconteça da próxima vez. É necessário discernimento e bom senso para não sucumbir a tendência de "encarar uma determinada técnica com panacéia. Raramente as relações humanos são simplistas" (*Ibid.* p.193).

Há diversas sugestões de procedimentos pedagógicos das quais o professor poderá valer-se para que o ambiente escolar se torne propício à conquista da autonomia moral e intelectual pela criança (ambiente cooperativo). Porém não existe um tipo de atitude que faça com que a criança aprenda uma regra, ou "desaprenda" um comportamento de uma vez por todas. Ginott (Faber & Mazlish, 1985, p.195) diz que as crianças não aprendem em termos de "uma vez por todas, aprendem em termos de agora, e daqui a pouco outra vez". Uma atitude, por mais adequada que seja, não significa a solução final. É uma medida temporária, "apenas uma das muitas ferramentas de nossa oficina" (*Ibid.)*. Sem dúvida alguma que essas "ferramentas" são valiosas, porém nunca devem ser usadas indiscriminadamente. Esses procedimentos devem ser empregados na medida certa, com discernimento, e nunca em excesso, pois cada ato de relacionamento do professor com seu aluno é significativo, tem um sentido, servindo para alguma coisa, fazendo parte da construção do futuro adulto. Mas não se pode exagerar. O importante é questionar-se, é refletir sobre a atitude adotada, se essa foi adequada ou se não haveria uma outra maneira melhor de ter agido. E, dessa forma, além do estudo constante, essencial para poder-se intervir de maneira apropriada; procurar, em outra ocasião análoga, realmente modificar sua atitude, se necessário. O saldo das respostas positivas ou negativas que emitimos no nosso relacionamento com a criança, a interação que ela estabelecerá com as pessoas e as situações é que será determinante para a pessoa final que ela irá tornar-se.

Relembrando, a moralidade não é ensinada diretamente, pos é construída pelo sujeito. Não existe um momento específico em que se trabalhará a educação moral. Será durante a convivência diária com o adulto,

com seus pares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança constrói seus valores, princípios e normas morais.

Não adianta o professor empregar apenas um procedimento ou outro. Um ambiente cooperativo é formado por diversos fatores simultâneos, todos são importantes e necessários, fazendo parte de um conjunto[2]. É ilusão pensar que o fato de organizar esse ambiente significa que se estará isento de conflitos. Os conflitos estarão sempre presentes, levando o professor a trabalhar cada um no momento específico, pensando no "agora", todos os dias (esse assunto será aprofundado no capítulo III - 5). Como afirma Mantovani de Assis, o ambiente da sala de aula deve ter o autoritarismo do adulto minimizado, ser livre de pressão e coação. A criança tem que perceber que seus sentimentos e idéias são respeitados e valorizados. Em uma pré-escola, uma professora perguntou a um grupo de alunos o que eles não gostavam que acontecesse na casa deles, e entre outras coisas, responderam que gostariam que, quando falassem, os pais os ouvissem realmente, pois "ninguém leva criança a sério". No ambiente escolar deve haver liberdade e estímulo para os alunos expressarem seus sentimentos, trocarem pontos de vista e sentirem que estes são considerados.

[2] Muitas das sugestões de atividades propostas nesse trabalho, foram extraídas do Programa de Educação Pré-Escolar (Proepre), elaborado pela Profª. Drª Orly Zucatto Mantovani de Assis, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

1.1 - O RESPEITO MÚTUO

É fundamental, para construir-se uma atmosfera de cooperação em sala de aula, que o ambiente escolar seja propício. Para tanto, o respeito mútuo constituirá o fundamento da relação professor-aluno. Um dos princípios da educação construtivista é haver na classe uma atmosfera sociomoral, na qual o respeito pelos outros é continuamente cultivado e praticado. Nesse ambiente, os indivíduos interagem, respeitando-se reciprocamente como pessoas iguais. Tanto entre as crianças, como com relação ao professor e o aluno. É claro que não se pode esperar que a criança pequena se relacione com o professor de igual para igual, pois como foi visto, ela ainda é heterônoma, nutrindo pelo adulto um respeito todo unilateral. Ela é incapaz de vê-lo como a um igual. Porém, isso não o impede de tratá-la num mesmo plano, de relacionar-se com ela respeitando-a, isto é, considerando-a como a uma pessoa igual a ele, que merece ser respeitada e suas idéias consideradas. O adulto demonstra o respeito a 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 o que é dito, procura colocar-se no lugar delas, auxilia como interlocutor mas não resolve os problemas para elas, permite que tomem pequenas decisões, procura colocar-se no mesmo nível que as crianças, não aceita privilégios por ser o professor ("furar a fila", não limpar a classe, sentar-se na cadeira enquanto as crianças sentam-se no chão, etc.), sendo que essas são

apenas algumas situações. As regras da classe e da escola valem para todos, principalmente para o professor que deve dar o exemplo. É interessante que ao refletir sobre essas questões, os professores vão percebendo que é no dia-a-dia, nas pequeninas ações de nosso cotidiano que damos demonstração de que nossas relações são embasadas no respeito mútuo ou não. Uma professora contou-nos que havia combinado com a turma de que "eles", ao pegarem os pratos para servirem-se na merenda, deveriam pegar aquele que estivesse em cima (ficavam empilhados) pois, se todos escolhessem os do meio da pilha, haveria uma grande confusão. Porém, quando a professora também ia merendar, o que ocorria ocasionalmente, ela não pegava o primeiro, pois, ou as crianças já tinham colocado a mão nele ou já tinham ficado algum tempo exposto, retirando um prato do meio. Até que uma aluna veio lhe perguntar porque ela fazia isso, se tinham combinado que não podia. Essa professora ao relatar-nos esse fato, disse que não havia se dado conta de que algumas regras valiam só para seus alunos, e não para ela. Concluiu que, se quisesse tratá-los com respeito mútuo, precisava ficar atenta à essas pequenas atitudes diárias, que geralmente passam despercebidas. "Um outro exemplo disso", acrescentou a professora, "é o uso do uniforme. Nós estabelecemos que as crianças o devam usar obrigatoriamente. E quando elas vêm à escola sem o uniforme, cobramos o cumprimento da regra da criança e dos pais. Porém, nós, professores, também deveríamos a ser os primeiros a respeitar a norma da escola, usando-o diariamente, e infelizmente, não o fazemos. Antes, eu agia como se algumas regras fossem feitas apenas para os outros, sem incluir-me, e ainda por cima, julgava estarem erradas aquelas crianças que demonstrava dificuldade em cumpri-las, sendo que eu mesma não o fazia". Içami Tiba (1996)

ao refletir sobre a educação que as crianças recebem na escola, considera que: alegria, bom humor, respeito humano, conhecimento e disciplina são elementos fundamentais para o professor exercer um bom trabalho.

De La Taille (1995) afirma que antigamente as relações sociais entre as pessoas eram baseadam na transcendência, na autoridade. O professor era visto como alguém "superior" (sendo que muitas vezes, essa autoridade era conseguida por meio de práticas coercitivas, isto é desejável?). Porém, hoje, o grande paradigma das relações sociais não é mais a transcendência, mas sim o contrato entre as pessoas, a democracia, a igualdade. Piaget (1932/1977, p.172) nos ensina que 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".

Deste modo, o ambiente da de sala de aula deve refletir o profundo respeito pelos indivíduos como seres humanos únicos, portanto, diferentes. Segundo Rhats (Raths *et alii*, 1977, p.324), "quando o professor respeita os alunos, estimula-os ao respeito mútuo e ao auto-respeito". Porém, faz um alerta dizendo que isso não significa que não são necessários os limites para os comportamentos na sala de aula. Os limites precisam existir desde que sejam claros e justamente estabelecidos pelo grupo (ver III - 3). Para Raths,

> *Os limites refletem o objetivo da atividade. Quando variam os objetivos, as atividades podem variar, e o comportamento dos alunos pode variar com as atividades. Quando os professores e alunos concordam quanto ao objetivo, este pode controlar o comportamento. É possível pedir aos alunos que estabeleçam a relação entre seu comportamento e seu objetivo. Dentro de certos limites, existe um respeito básico pelas crianças.* (*Ibid. Idem*),

1.2 - A ORIENTAÇÃO CONSTRUTIVISTA

Durante o curso, foram propostas aos professores, algumas questões sobre o construtivismo, procurando levá-los a refletir sobre alguns princípios importantes dessa teoria e as suas decorrências para a educação escolar. Como os sujeitos dessa pesquisa já haviam feito o curso do Proepre, estávamos apenas retomando e aprofundando alguns preceitos estudados anteriormente. Essas questões visavam também, trabalhar algumas interpretações distorcidas; afirmações oriundas do senso comum sem muita "consistência" teórica ("Tem que trabalhar no concreto"); e os "pré"-conceitos sobre o construtivismo piagetiano ("No construtivismo, não pode ensinar mais nada"). A partir das respostas debatidas oralmente, surgiam novas contra-argumentações, reflexões sobre as idéias preconcebidas, outras respostas, troca de pontos de vista, outras perguntas, e assim sucessivamente, suscitando o interesse em investigar, pesquisar, conhecer. São exemplos do tipo de questões que foram formuladas:

> *O que é o construtivismo? (...) Mas, o que significa "construção"? Construir o quê?; Como ocorre essa construção? (...) Então, depende apenas dos estímulos que a criança receberá do meio ambiente? (...) O que é o "meio"?; Quais são os princípios do construtivismo?; De onde surgiu o construtivismo? É um modismo?; Qual o problema ou a questão principal que orientou as investigações de Piaget?; O que é "inteligência" para Piaget? (...) Conteúdos e conhecimentos? (...) O ser humano nasce inteligente? (...) Como ele torna-se inteligente?; Se existe um início, há um término da construção da inteligência ou a pessoa está sempre*

"ampliando" sua inteligência?; Todo mundo constrói as estruturas do pensamento formal? (...) E uma pessoa de 30 anos que não as construiu, ainda pode vir a construí-las? Por quê?; Mas, será que as conclusões de Piaget também são válidas para as crianças brasileiras, já que a realidade aqui é tão diferente da de lá?; Qual é o sujeito que Piaget nos ajudou a conhecer?; O construtivismo é uma teoria voltada à pedagogia?; O construtivismo é um "método" de educação?; Como é uma escola construtivista?; Quais os principais objetivos de uma escola construtivista? (...) De quais procedimentos ela se vale para atingir esses objetivos?; O que difere uma escola construtivista de outra "não-construtivista"?; A criança na escola tradicional também "constrói"?; Quais são as características principais de uma "classe construtivista"? (...) "A criança tem liberdade": Liberdade para fazer o quê? (...) E se ela não quiser fazer nada naquele dia de aula, deve-se respeitar sua vontade?; Qual a postura de um professor construtivista? (...) Mas, o que significa "trabalhar no concreto"? (...) Para que "trabalhar no concreto"? (...) O que vocês entendem por "agir sobre o objeto"? (...) Qual o sentido de "agir"? (...) Que "objeto" vai receber essa ação? (...) Qual sentido de "objeto" para Piaget?; O professor construtivista pode ensinar?; Ensinar o quê?; E se a criança erra, o que o professor construtivista faz? Ignora?; Que atividades podem ser consideradas construtivistas? (...) Qualquer atividade, dependendo de como o professor trabalha?; Como o professor construtivista lida com os conteúdos obrigatórios? (...) Então, se o professor trabalhar com situações concretas e interessantes, a criança aprende qualquer conteúdo? (...) Mas, por que não? Afinal ele está trabalhando no concreto, com atividades desafiadoras, o que está errado?; Numa escola construtivista não há a necessidade de planejamento do professor?; Na escola construtivista não há a necessidade de avaliações? (...) Como o professor construtivista avalia seus alunos?; Como o educador construtivista lida com a indisciplina de sala de aula?; Os limites existem numa classe construtivista?; etc., etc.

Essas e outras questões foram discutidas e analisadas durante o curso porém, devido a necessidade de limitarmos nosso enfoque ao desenvolvimento da moralidade infantil, essas reflexões sobre os princípios fundamentais da educação construtivista serão apenas comentadas superficialmente, embasando teoricamente os procedimentos apresentados nesse trabalho.

A pedagogia tradicional transmite-nos muitas mensagens, como por exemplo, que o erro é vergonhoso, é ruim e precisa ser evitado a qualquer custo. Sob este ponto de vista, o indivíduo fica sem coragem de expressar seu pensamento, por medo de falar alguma coisa errada, alguma "besteira". A dificuldade de falar nos grandes grupos, pode ser explicada em parte pelo medo da crítica, do erro. Há também o receio da exposição, do "olhar de outrem", do juízo do grupo, do que as pessoas vão pensar do que foi dito (das gozações, dos julgamentos). Assim, também se aprende, desde pequeno a dar respostas certas, a satisfazer o professor ou o grupo, geralmente dizendo mais o que imaginam que deva ser dito e não o que se crê, fazendo com que o indivíduo se torne uma pessoa dependente da aprovação exterior. Não raro, é só alguma pessoa que detém autoridade perguntar a um estudante: "você tem certeza?", que, imediatamente, ele se sente inseguro ou procura modificar sua resposta. A criança aprende a tentar adivinhar o desejo do professor, nem sempre sendo sincera. É comum estudantes colocarem nas avaliações aquilo que acham que o docente quer que eles respondam, não o que realmente pensam ou compreendem.

Constance Kamii (1982) afirma que colocar a autonomia como objetivo da educação implica na necessidade de reformular nossa atuação pedagógica. Diz a autora:

> *Nada tenho contra o "bom comportamento", "respostas certas" ou notas máximas. Pelo contrário, aprovo tudo isso. Mas há uma enorme diferença entre uma resposta certa proferida com autonomia, com convicção pessoal e outra proferida heteronomamente através da obediência (...) Do mesmo modo há uma enorme diferença entre "bom comportamento" adotado autonomamente e o "bom comportamento" resultante da conformidade cega.*

Para Tiba (1996), a criança aprende fazendo tentativas, dessa forma ela erra e acerta. Se os adultos não aceitarem os erros, criticando duramente a criança, ela própria deixará de aceitar seus erros, perdendo assim, a liberdade de tentar acertar, restando-lhe a obrigação de acertar sempre (como se isso fosse possível).

Num ambiente educacional é preciso evitar cair nos extremos do certo e errado. As crianças precisam cometer erros antes de acertar e esses erros, que refletem suas estruturas de pensamento, são necessários para que elas se desenvolvam. Moreno (*apud* Oliveira, 1994b) afirma que o conhecimento é utilizado como forma de submissão quando o aluno é obrigado a aceitar como ato de fé aquilo que não compreende, dessa forma a criança habitua-se a substituir a razão pela crença. Essa submissão "se manifesta também quando na teoria ou na prática pedagógica e psicológica, se confunde a rapidez com a capacidade intelectual..." (p.9). De acordo com a concepção construtivista, o erro faz parte do processo da aprendizagem, sendo fundamental para que a criança construa seu conhecimento; é um erro necessário, não aprendido, no sentido de que as crianças não ouvem os adultos falarem em volta dela, por exemplo, "eu di, eu comei" ou que "a lua nos acompanha quando andamos" (erro construtivo). Nem tampouco que "a árvore é viva porque suas folhas se movimentam quando o vento bate nelas"; nenhum adulto ensina-lhe que escreve-se uma letra para cada sílaba. No entanto, a criança regulariza os verbos, constrói hipóteses sobre como se escreve e interpreta os fenômenos da natureza à sua maneira e, do ponto de vista dela, está correto, porque chega a essas conclusões a partir das estruturas de conhecimento de que dispõe. O "erro" superado não se fixa. Segundo a teoria piagetiana, a criança não vê o

mundo como ele é, mas sim, de acordo com o que as suas estruturas cognitivas permitem. Assim, por exemplo, a criança afirma a igualdade existente em dois copos iguais que contenham a mesma quantidade de água, porém, ao transvazar o líquido de um dos copos para outro diferente, mais fino e comprido, alterando o nível, ela passa a negar a igualdade. Do ponto de vista do observador, isso constitui um erro, mas não da ótica da criança, pois as estruturas cognitivas que possui não lhe possibilitam chegar a uma outra conclusão. Essa maneira de explicar os fatos é típica da criança pré-operatória cujo pensamento, se deixa dominar pela percepção. Sendo os dados perceptivos mais fortes do que seu raciocínio, a criança deixa levar-se pelo que percebe no momento, em detrimento do que ela própria afirmou na situação anterior, quando disse que as quantidades de água existentes nos dois copos eram iguais. Assim, esse tipo de erro, é observável apenas pelo adulto que a julga, mas não pela criança que o cometeu, por ser ainda incapaz de compreender essas relações entre os objetos de outra forma. Kamii (1976, p.185), ao realizar uma reflexão entre o aspecto cognitivo e o moral, afirma que "...contradizer a criança é fazê-la duvidar de si mesma, porque, privada da estrutura cognitiva necessária, a criança não tem meios de compreender o seu erro. (...) A ligação indissolúvel entre o desenvolvimento cognitivo da criança e o do desenvolvimento do seu ego apareceu-nos em toda a sua evidência".

Lino de Macedo (1994) explica que há vários tipo de erros, que não nos cabe analisar na presente dissertação. Um exemplo disso, são os erros relacionados aos sistemas cognitivos do *fazer* e do *compreender*. A relação solidária entre esses sistemas acarreta dois tipos de erros: os *sistemáticos*, que são de ordem estrutural, correspondentes ao *compreender*; e os *funcionais*, que

referem-se ao *fazer*. Para esse autor, os primeiros "são erros que todas as crianças, em um certo momento de seu desenvolvimento, fazem" (p.75). Cada um precisa ser identificado e resulta em uma estratégia, ou intervenção, diferente por parte do professor. Macedo (1996) considera que em síntese, o grande desafio nos processos de desenvolvimento é coordenar essas duas perspectivas: a funcional e a estrutural.

É importante que as crianças percebam que podem errar, que não precisam dar a resposta certa para satisfazer o professor, que podem realmente dizer aquilo que pensam, sem medo de serem corrigidas. O professor construtivista respeita os erros das crianças, e estas sentem-se livres para expressar suas opiniões sinceras e emitir respostas honestas sem o temor de estarem erradas ou falando "alguma besteira". Para isso, é preciso sempre questionar tantos os erros como os acertos de seus alunos. Questionando tanto os erros quantos os acertos, o professor emite a mensagem de que a criança precisa comprovar aquilo que diz, justificar suas respostas. Todavia, se ele limita-se a fazer isso apenas quando a criança erra, ela já saberá ao ser questionada que está errada. Não porque a criança tomou consciência do erro, mas sim, porque o adulto fez com que ela percebesse isso. Para Piaget, um erro corrigido vale mais do que um acerto imediato. Segundo Kamii (1992) na visão tradicional de educação, acredita-se que a criança adquira o conhecimento e os valores morais internalizando-os a partir do meio ambiente. Para essa autora, as crianças podem internalizar o conhecimento ensinado por um determinado momento, "mas elas não são recipientes que meramente retêm o que é entornado em suas cabeças" (p.124). Ela considera que um modo mais preciso de discutir o construtivismo é o de dizer que as crianças constroem o conhecimento criando e

coordenando relações. Ao interagirem num ambiente educacional construtivista, observa-se que as próprias crianças passam a encarar os seus próprios erros e os de seus pares de maneira diferente.

Em uma sala de pré-escola, no "canto da história", as crianças realizavam a atividade em pequenos grupos, confeccionando um livro de história em conjunto, mas desenhando e escrevendo, cada uma a sua maneira. AMA estava explicando a uma nova aluna recém-chegada que ela podia escrever (a parte que lhe cabia na história) do jeito dela, para não se preocupar que cada um escrevia do seu jeito, e completou: "A CAM já sabe escrever certo, mas eu ainda estou aprendendo, então eu escrevo do meu jeito. A professora falou para a gente pensar como a gente acha que escreve e escrever". O interessante é que, quando AMA chegou na classe, logo no início do ano, ela não queria escrever de jeito algum, nem seu nome, porque não sabia "escrever certo". Após o encorajamento, a professora disse-lhe que escrever e ler era difícil, mas que ela só aprenderia se escrevesse, se tentasse. Perguntou-lhe, já que ela não sabia escrever seu nome, se ela não saberia "desenhar" o nome. Ela respondeu: "Ah, desenhar o nome eu sei". "E você não poderia desenhar as letras também?", contra-argumentou a professora. Após refletir um pouco AMA falou: "Acho que desenhar eu posso", e assim, aos poucos, ela foi perdendo o medo de errar. Geralmente as crianças mais novas têm medo de escrever do jeito delas e errar (pois sabem que ainda não sabem "escrever corretamente"), ainda mais se percebem que há outras crianças no grupo que sabem escrever "direito". Esse exemplo, que ocorreu no 2º semestre, ilustra bem o ambiente cooperativo existente nessa classe do grupo experimental. Foi gratificante ver que as outras crianças pertencentes ao grupo, que sabiam ler e escrever,

"permitiram" que a colega escrevesse "do jeito dela", mesmo estando errado, sem interferir, respeitando-a, ou melhor considerando essas diferenças de maneira natural. Um outro fato interessante ocorreu em uma outra escola, numa classe de pré-escola. A CAR veio mostrar para a professora, toda satisfeita, uma frase escrita de maneira correta. A educadora perguntou-lhe o que estava escrito, e ela não soube responder. Diante disso, questionou CAR se havia sido ela quem tinha feito sozinha, do jeito dela, ou se havia copiado de algum lugar. CAR falou: "Desta vez eu copiei, mas da próxima vez eu faço do meu jeito. O que está escrito aqui?". Devries e Zan (1995, p.13) afirmam que "o professor construtivista aceita as idéias incorretas ou parcialmente corretas como necessárias ao processo de construção que termina eventualmente (mas de maneira alguma imediatamente) em um conhecimento correto". As autoras mostram que sentimentos de contradição, ou seja, a constatação do próprio erro na ação, levarão as crianças a corrigir suas próprias lógicas (tomada de consciência do erro). É o processo de equilibração (no qual se distingue os dois aspectos: assimilação e acomodação); é o esforço do sujeito tentando resolver os problemas, adaptar-se as solicitações do meio. Assim, o educador construtivista dá um enfoque muito maior ao *processo* do que ao *resultado*; conhece processo de equilibração e busca gerar conflitos cognitivos (não confundir com conflitos ou bloqueios afetivos), necessários à construção do conhecimento. Esse professor também sabe que, às vezes, o equilíbrio virá rapidamente ao interagir com o objeto do conhecimento, mas que em outras, será necessário inúmeros desequilíbrios e equilíbrios (compensações e regulações), muito tempo, estímulos adequados do meio e a interação da criança, até que se conclua a construção do conhecimento ou da estrutura (por

exemplo: a estrutura de classificação operatória ou a apropriação de um objeto conceitual, como a leitura e a escrita). A interação da criança com o objeto físico dependerá de suas necessidades e de suas possibilidades.

O professor construtivista, por conhecer o processo de construção da inteligência, demonstra um grande respeito pelo aluno e por seus esforços de pensamento. Para Raths (Raths *et alii*, 1977), os professores que ensinam, corrigem, instruem, dirigem, explicam, demonstram, induzem, etc., enfim, que atuam de maneira que os seus alunos se conformem sempre, demonstram falta de respeito por eles e por sua inteligência.

> *Quando os alunos estão fazendo comparações, é admissível que dois deles não trabalhem exatamente da mesma forma. Pode haver tantas comparações diferentes quantos forem os alunos na classe. Qual deles está "certo"? Qual deles é o "melhor"? A resposta depende do objetivo da atividade. Por que é que os estudantes foram solicitados a fazer a comparação? Era desejável ter a mais brilhante comparação? Ou a mais inteligente? Ou a mais engraçada? Ou a mais vulgar? Ou, ao contrário, o que se desejava era dar a cada aluno uma oportunidade para comparar - para participar de um ato de pensamento? Quando ocorre pensamento existe abertura, e não uma finalidade. Há possibilidades para o "novo" e para o "único" - e estas nem sempre podem ser previstas. A contribuição de cada aluno é preciosa, pois representa um esforço para pensar. Se cada aluno comparasse da mesma forma, ou se o professor tivesse uma lista dos resultados esperados, o processo de pensamento seria sacrificado a algum tipo de jogo de palpites, no qual a resposta certa seria o objetivo.* (p.325)

Um outro aspecto importante ligado a educação construtivista, é que o professor precisa distinguir o que deve ser *construído* (inventado ou descoberto) e o que deve ser *instruído*. O estudo da teoria piagetiana auxiliará

sobremaneira o professor a fazer essa distinção. Assim, ele irá propiciar situações e atividades interessantes e oportunas em que as crianças precisarão agir sobre os objetos, manipulá-los e transformá-los, encorajando-as a refletir sobre suas reações, extraindo o conhecimento físico (as propriedades: objetos que afundam ou não, consistência, sabor, textura, etc.). O conhecimento social, isto é, aquilo que terá que ser transmitido, a cultura, os hábitos sociais, os nomes das coisas, enfim o que é arbitrário ou convencional, será também fonte de brincadeiras, pesquisas, debates, busca, investigação, atividades interessantes (datas comemorativas, que a letra "A" é lida como "a", que comemos com talheres, etc.) e, nessas situações, o professor não deve hesitar em informar seus alunos, crendo, erroneamente, que "tudo" deva ser descoberto. Sabe-se que todo assunto envolve um quadro lógico matemático, e para trabalhar este conhecimento em sala de aula, o professor deve encorajar as crianças a colocarem as coisas dentro de uma relação, fazer comparações, generalizações e testar suas hipóteses, proporcionando experiências e desafios que exigirão a coordenação das ações, que envolvam a compreensão e a invenção (a classe dos cães é formada pelos *poodles* e pelos dálmatas; nos dois vidros de formatos diferentes tem a mesma quantidade de bolinhas; a criança arruma oito balas de inúmeras maneiras diferentes e percebe que, independente do arranjo espacial, continua havendo a mesma quantidade, etc.). Segundo Macedo (1994, p.64) a questão é, portanto, de invenção e de descoberta ("e não de acerto ou erro, como considera muitas vezes uma visão formal do adulto"), assim os erros e acertos são inevitáveis, fazendo parte do processo de construção do conhecimento. Para haver a autonomia intelectual é necessário que o professor distinga claramente os três tipos de conhecimentos

(físico, lógico-matemático e social), suas fontes (objeto, sujeito e pessoas) e processos (descoberta, invenção e transmissão), as abstrações no processo de descoberta e invenção (empírica, pseudo-empírica, reflexionante e refletida), a tomada de consciência, o processo de equilibração, as características do desenvolvimento das crianças e como se dá a construção do conhecimento, pois assim, ele terá maiores condições de auxiliá-las na busca dessa autonomia. "No construtivismo, o saber do aluno, suas teorias, as regras que inventa, que utiliza para resolver suas dificuldades, são tão relevantes quanto os conhecimentos ou as teorias científicas assumidas pelo professor". (*Ibid.*, p.90)

Dessa forma, há um profundo respeito do educador construtivista para com a criança, pois ele compreende que é ela quem constrói seu conhecimento, é agente de seu desenvolvimento, sujeito de sua formação. Para De La Taille (1996a) a decorrência educacional, a partir dos estudos sobre a teoria construtivista, é clara: "optar por práticas pedagógicas que vão ao encontro dos mecanismos reais de desenvolvimento e aprendizagem" (p.93).

À guisa de conclusão, mencionamos algumas características que consideramos importantes estarem presentes numa escola que adota uma orientação construtivista (a maioria delas serão aprofundadas no decorrer dessa dissertação):

- o centro pedagógico (trabalho) é o grupo de alunos;
- favorece a interação social entre os pares e entre os adultos e as crianças;

- propõe apenas atividades coerentes com o desenvolvimento intelectual, social, físico e afetivo da criança, e as decisões pedagógicas são fundamentadas no estudo do seu desenvolvimento e no processo de construção do conhecimento;
- trabalha-se os três tipos de conhecimentos de maneira coerente com seus processos de aquisição, e compreende que os erros e os acertos são sempre relativos a um problema ou sistema considerando-os como necessários, ou até inevitáveis, à construção do conhecimento (Macedo, 1994);
- as atividades propiciam a ação efetiva sobre o objeto (da ação à operação), trabalhando muito mais com jogos, desafios, experimentação ativa, materiais concretos, pesquisas (em pequenos grupos) do que com folhas de exercício ou apostilas prontas;
- há o respeito ao ritmo, ao desenvolvimento e as diferenças individuais;
- o ambiente favorece o desenvolvimento de crianças criativas, curiosas, questionadoras e críticas;
- a participação dos alunos é ativa e não passiva;
- o grupo de crianças sob a orientação do professor planeja os trabalhos diários, avalia as atividades realizadas e auto-avalia-se constantemente;

- as crianças tomam pequenas decisões, assumem responsabilidades e resolvem os problemas sozinhas;
- a disciplina é indutiva: os limites ou as regras são construídas pelas crianças;
- o ambiente é embasado no respeito mútuo, sendo que as regras valem para todos;
- o educador utiliza uma linguagem adequada e quando necessário emprega sanções por reciprocidade;
- há o estudo sistemático dos profissionais-educadores envolvidos e a constante reflexão sobre a postura do professor e suas responsabilidades.

1.3 - A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

1.3.1 - A TOMADA DE DECISÕES

Para que conquiste a autonomia 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 (decidir sobre aonde vão realizar a visita do mês, quais as comidas que serão servidas na festa dos aniversariantes, o que será feito na formatura, etc.). Não se trata de uma liberdade total, mas responsavelmente administrada. Na escola por exemplo, o aluno, não vai escolher se quer trabalhar nos "cantinhos" ou não, mas sim em quais "cantinhos" vai trabalhar. A criança decide quando deve ir ao banheiro ou beber água (se preferir ficar mais tempo "no banheiro", do que na sala de aula, com certeza a classe está mais desinteressante do que lá fora). Para isso os professores confeccionam diferentes cartazes para "organizar essa

ida". Em um deles, a criança coloca seu nome antes de ir ao banheiro, e ao chegar o retira. Dessa maneira vai apenas um menino ou menina de cada vez. É trabalhado com a criança para que serve o cartaz, como usá-lo, etc. Não se aceita tudo, a criança não vai fazer só o que deseja e quando quiser. É dado um direcionamento. Aos poucos, elas vão construindo noções sobre o que é viver em comunidade e a divisão de responsabilidades para a realização dos trabalhos.

A criança não escolhe o que quer, mas sim, dentre as opções existentes aquilo que prefere. São os alunos quem escolhem uma atividade para jogar coletivamente, conseqüentemente, se a maioria optar por um determinado jogo, todos têm que participar. Porém, o professor precisa tomar cuidado para não acabar oferecendo apenas opções muito limitadas, como o exemplo ocorrido numa classe de 3ª série. Nessa classe, a criança pediu à professora uma folha de sulfite. Em vez da educadora questionar a aluna se era necessário sua autorização para buscar o material, ela mesma foi até o armário, pegou três folhas de sulfite de cores diferentes, levou até o "cantinho" em que a criança estava trabalhando e perguntou qual cor ela preferia, em seguida entregou-lhe o papel, achando que, ao proceder desta forma, estava propiciando situações de "escolha" a seus alunos. Ao invés de agir assim, essa professora poderia ter deixado as folhas ao alcance das crianças e incentivá-las a pegar os materiais por si mesmas sempre que necessário.

Em sua casa também é importante que a criança tenha oportunidade para tomar pequenas decisões, por exemplo, em um dia de frio, a criança não vai escolher se quer colocar casaco ou não, mas se prefere o vermelho, o verde

ou o azul; dos dois tipos de legumes, qual ela prefere comer; quais sapatos quer calçar, se prefere o tênis ou o chinelo. Mesmo que sua escolha não seja a mais adequada (para os adultos), se razoável, é melhor permiti-la, como também incentivá-la, para que a própria criança perceba as conseqüências e os resultados de sua ação. Por exemplo, se ela quer usar uma calça comprida ao invés da bermuda para ir à escola, em um dia de calor, talvez ela mesmo perceba que esta limita seus movimentos, na hora de brincar no parque, além de deixá-la com calor.

Percebemos que quando o educador propicia oportunidades para as crianças tomarem pequenas decisões, elas tornam-se mais atuantes, críticas, questionadoras e responsáveis. E essas características muitas vezes colocam os adultos em situações embaraçosas, pois elas passam a cobrar deles coerência em suas atitudes. As crianças de uma classe de pré-escola ("Pré II") combinaram que decidiriam a apresentação que fariam na "formatura". A professora lhes havia dito que elas escolheriam a música, fariam a "coreografia" e decidiriam os papéis. Porém, a direção e as outras professoras da escola escolheram um tema para a formatura da escola, que seria o "Circo" e decidiram que cada turma faria uma apresentação relacionada a esse assunto. As próprias professoras designaram, sem a participação das crianças, quais as músicas e o tema ligado ao circo, que cada classe iria apresentar. A professora então, sabendo que não iriam mais organizar a "formatura" como havia combinado com seus alunos, pensou em como comunicar isso a eles sem parecer que haviam sido os próprios professores que haviam decidido tudo. Assim tentou "dourar a pílula", ou seja, ao apresentar a proposta, procurou induzi-los de forma a chegarem a mesma decisão que as professoras já haviam tomado, mas fazendo

com que acreditassem ingenuamente que foram eles mesmos que haviam decidido tudo. A docente disse-lhes que a escola havia escolhido o tema "circo", que o "Pré II" iria produzir uma coreografia baseada no tema "animais", e que agora eles iriam "escolher" a música. Colocou o disco no aparelho de som, para as crianças ouvirem uma música (que já havia sido selecionada previamente pelas outras docentes, mas os alunos desconheciam tal fato) e ver se gostavam. Enquanto a música tocava, a professora animada, vibrava, dançava e sorria. Quando acabou, a professora disse: "O que vocês acham dessa música? Não é bonita? Imaginem vocês fantasiados de bichinhos e dançando essa música!". A maior parte das crianças concordou e ela então afirmou: "Então, vocês têm certeza que querem essa música, não é? Eu achei bem bonita...". Nesse momento MAR, demonstrando contrariedade, disse: "Isso não está certo. Você disse que nós é quem iríamos escolher a música, mas só ouvimos essa. Você também falou que a gente ia decidir o que gostaríamos de apresentar na nossa formatura e agora diz que vamos ter que ser os animais do circo! Eu pensei que era a gente que ia preparar nossa formatura. Eu achei que nós íamos decidir tudo juntos!". A professora disfarçou, enrolou, colocou uma outra música não tão bonita (propositalmente) para votarem e ao escutá-la, ela não demonstrou nenhum tipo de animação. Fizeram nova votação e obviamente, ganhou a música anterior. Ela também questionou-os se "somente sua classe" iria querer ficar fora da encenação do "circo", mas que, se eles "quisessem fazer outra coisa, se quisessem ser diferentes de todo mundo", ela não iria ser a "do contra", só que ela achava a idéia do circo e dos animais muito interessante, porque cada um podia escolher que bicho gostaria de ser, etc. etc. No final, conseguiu que, satisfeitos, fizessem o que ela queria, aparentando ainda uma

falsa "democracia". Porém, ao nos relatar essa situação, a professora disse-nos que sabia não ter agido de maneira coerente com o que havia trabalhado no decorrer do ano, que MAR tinha toda a razão de aborrecer-se e de ter cobrado o que haviam combinado inicialmente, e que ela havia cedido à pressão das colegas e da diretora, sem grandes resistências e reflexões, mas que tal fato não mais ocorreria. Ela ainda afirmou: "Eu acho que nós, professores, ainda somos muito heterônomos. Deveríamos pensar, primeiramente, em atender as necessidades das crianças, e não as dos pais, e procurar sempre tomar decisões coerentes com os objetivos que nos propusemos alcançar. Creio que isso é bem mais amplo do que a nossa necessidade de exibir as crianças para os outros, de querer que tudo saía certinho porque o prefeito, vereador, diretor, etc. estarão assistindo. Por causa dessa necessidade que é nossa e não dela, acabamos realizando eventos bonitos, mas, completamente elaborado pelos professores. Os alunos, principais interessados, têm um papel passivo nesses momentos, sendo que sua única participação é a de ensaiar exaustivamente a coreografia feita pelos adultos... Creio que estamos transmitindo a mensagem de que nossas crianças não são capazes de realizar uma boa apresentação, de criar algo diferente, já que, nessas horas, somos nós quem dizemos como elas devem atuar, o que fazer, etc. E o tempo que "perdemos" ensaiando? Dias e dias. Agora percebo que esse tipo de formatura é destituída de significado, não havendo a legítima participação das crianças. No fundo, o que queremos é exibi-las aos parentes e autoridades. Realizamos todo um trabalho tão ativo e construtivo nesse ano, para depois, sermos contraditórias, ao encerrá-lo".

1.3.2 - O ASSUMIR PEQUENAS RESPONSABILIDADES E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Visando propiciar a independência e autonomia das crianças, não se faz nada pela criança que ela mesma tenha condições de realizar sozinha. O professor vai, aos poucos, delegando-lhes pequenas responsabilidades e tarefas que as crianças já têm condições de executar. São elas quem irão realizar o planejamento das atividades diárias, montar os "cantinhos" onde vão trabalhar, limpar a classe, servirem-se sozinhas à hora da merenda, colocarem ou tirarem o casaco quando sentirem frio ou calor, colocar pasta de dentes na escova, guardarem seus trabalhos sozinhas, enfim tudo que elas tenham condições de fazerem por si mesmas. "Nada é mais gratificante para a criança do que a sensação de ser capaz de realizar algumas coisas, principalmente quando o benefício é para ela mesma" (Tiba, 1996, p.35). Ela demonstra sentir satisfação e até um certo orgulho quando consegue amarrar o tênis, resolver um desafio, servir-se sozinha, etc. Dessa forma, a responsabilidade é a conseqüência da confiança que o adulto deposita na criança para a realização de algo que lhe cabe naturalmente. Ele não só reconhece a capacidade da

criança de desempenhar determinada tarefa, como passa a contar com sua colaboração (*Ibid.*). Em uma dada escola, as crianças estavam acostumadas à servirem-se sozinhas na hora da merenda. Iniciara o mês de agosto e naquele dia havia bananas como sobremesa. As crianças, ao acabarem de merendar, pegavam a fruta e dirigiam-se à classe, para iniciarem a próxima atividade que tinha sido previamente planejada. Era o primeiro dia de um garoto, que foi transferido de uma outra escola para aquela. Provavelmente esta criança estava acostumada a só fazer as coisas mediante a autorização ou anuência do antigo professor, pois ela também queria uma banana, mas ficou sentada olhando para as frutas e para a professora, para a professora e para as frutas... Sem coragem de pegá-la, nem de pedir. Mesmo vendo as outras crianças pegando, não o fazia. A educadora aguardou para ver o que ele faria, e depois de um tempo, explicou-lhe a organização do trabalho diário, esclarecendo também que, naquela escola, havia várias coisas que as crianças não precisavam pedir, que a participação das crianças decidindo o que e como fazer era muito importante, etc., etc.

Porém, é evidente que a própria organização da sala de aula deve contribuir para que isso ocorra. Por exemplo, no caso de a criança guardar seus próprios trabalhos. Isso dá certo apenas se o espaço físico for estruturado para tal. Há nas salas de aula, um varal preso na parede na altura das crianças, onde ficam pendurados por prendedores, sacos plásticos com o nome de cada aluno. É no seu saco plástico, que a criança guarda sua atividade após tê-la concluído, sem necessitar ajuda do professor. Quando há uma certa quantidade de trabalhos no saco plástico, a criança retira-os e coloca-os na sua pasta que fica guardada, mas de fácil acesso, na prateleira ou no armário.

O professor supervisiona, ficando atento ao que acontece, auxiliando apenas quando necessário, cabendo-lhe facilitar a interação da criança com os pares e com os objetos, mas sem fazer por ela aquilo que já pode fazer por si mesma. É comum subestimar-se a capacidade das crianças. Se um aluno está com dificuldade para realizar algo sozinho, o professor o auxiliará, mas não fará por ele. Como, por exemplo, quando a criança vai tentar abrir a garrafa de suco que está muito apertada, o educador apenas a ajudará, "afrouxando" a tampa, e deixará que a criança faça o restante. Para isso, é fundamental que o ambiente da sala de aula seja bem organizado, com todos os materiais guardados em prateleiras baixas, acessíveis aos alunos. Mas se, por exemplo, um objeto qualquer estiver muito alto para a criança alcançar, e ela pedir o auxílio do professor, uma das opções seria perguntar se não teria uma maneira de resolver esse problema sozinha ou com a ajuda de um colega; se for algo grande que, caso a criança suba em uma cadeira para pegá-lo esteja correndo risco de cair, o professor poderia ajudá-la descendo o objeto ao nível da criança, para que ela pudesse fazer o restante.

Muitos professores, possuem dificuldades em conseguir deixar com que as crianças façam as coisas por si mesmas. Sentem-se apreensivos e negligentes, pois, têm a falsa idéia de que elas precisam de cuidados o tempo todo. Geralmente, esses educadores de tão protetores, não agem (nesse contexto) de maneira a favorecer a autonomia de seus alunos. Nesses casos, recomenda-se que o professor faça uma relação de tudo que faz pelas crianças durante a aula, e comece a ir "eliminando" os itens da lista, gradativamente, deixando elas irem assumindo essas "atribuições".

Ao propiciar oportunidades em que as crianças têm que fazer as coisas por si mesmas e tomar pequenas decisões, o educador está auxiliando-as na construção de uma auto-estima positiva. Existem dois tipos de auto-estima, que faz com que a pessoa goste de si mesma (apesar de suas limitações), e aprove suas atitudes. O primeiro tipo é a auto-estima *essencial,* que é gratuita e provém do fato da criança ser amada pelos pais. O segundo é a auto-estima *fundamental,* que é "conquistada quando somos bem-sucedidos e apreciamos algo que realizamos" (Tiba, 1996, p.157*)*. Quando a criança consegue realizar coisas sem depender dos outros, principalmente dos adultos, demonstrando ter competência, essa realização alimenta sua aprovação íntima, havendo uma satisfação pessoal pelo feito. Tiba (*Ibid.* p.35) afirma que de nada adianta ser amada pelos pais se a criança "não se sentir capaz de merecer seu próprio elogio por ter sido capaz de satisfazer suas vontades ou necessidades. É a auto-realização. Cada tarefa resolvida funciona como um brinquedo novo que a criança se dá de presente e quer mostrar para todo mundo".

Na maioria das vezes, quando possível, os problemas serão resolvidos pela própria criança. Para isso, o adulto a encoraja a encontrar sozinha os meios para resolver as dificuldades. Isso é muito difícil, pois o educador tem que, pelo menos no início, se policiar o tempo inteiro para não dar respostas prontas, até que, ao se habituar com esse tipo de postura, esta passe a fazer parte do seu comportamento e torna-se espontânea. O professor deve lembrar-se de que, ao contrário do que comumente se acredita, não há mérito algum em solucionar os problemas cotidianos que a criança enfrenta. É ela quem precisa aprender a resolvê-los, e aos poucos, ir coordenando os diferentes pontos de vista e as ações. Quando o adulto os soluciona para ela,

está perdendo a oportunidade de auxiliar a criança em sua descentração e na construção de sua autonomia moral.

Em uma sala do Jardim, a professora colocou no canto do recorte e colagem vários tipos de papéis como crepom, sulfite, dobradura, camurça, laminado, seda, entre outros. Dois garotos pegaram o papel-camurça e começaram uma discussão. Um deles afirmava que era papel, e o outro achava que era pano. A professora aproximou-se e, ao invés de incentivar cada um a dizer porque um achava que era tecido e porque o outro achava que era papel, e perguntar o que eles poderiam fazer para descobrir, ela simplesmente disse: "Não, não é pano. Todos esses são papéis, inclusive este, que chama papel-camurça". Assim, acabou-se qualquer tipo de discussão, pois como as crianças são heterônomas, não questionam o que a professora diz, afinal é ela quem "sabe das coisas". Sem perceber, a professora perdeu uma oportunidade de fazer com que as crianças trocassem idéias e descobrissem algo por elas próprias.

A atitude de mediar, mas não resolver, deve prevalecer mesmo quando a solução encontrada pelas crianças não seja aquela que o professor considera mais adequada. Em uma escola de educação infantil, certa vez, duas crianças, estavam discutindo por causa do balanço. Elas chamaram a professora para resolver quem iria balançar. A professora disse-lhes: "É, temos um problema. Apenas um balanço e duas crianças querendo balançar... Como faremos para resolver isso?". Após troca de sugestões entre as crianças e a interlocução (mas não indução) da professora, uma das crianças sugeriu: "Já sei, vamos balançar um pouco cada um. Eu balanço cinco vezes e depois ele

cinco, aí eu vou mais cinco...". A educadora pensou que isso não iria dar muito certo pois, balançariam muito pouco e já trocariam, perdendo-se mais tempo nas trocas do que balançando. Perguntou a outra criança se concordava com a proposta do primeiro, após sua confirmação, questionou-os se não haveria uma solução melhor. As crianças disseram que não, que assim "ficaria legal". A professora então afastou-se e ficou observando. Um garoto balançava exatamente cinco vezes, enquanto o outro o empurrava e depois, rapidamente, revezavam. Chegou uma terceira criança e continuaram da mesma maneira, isto é, mais revezando do que balançando. Para o adulto não foi a melhor solução, mas foi a maneira que elas mesmas encontraram para resolver, e isto que é importante. Ajudar a pessoa a buscar as soluções por si mesma é um grande presente que poderemos dar à ela. No dia seguinte, as mesmas crianças foram ao balanço e já modificaram a forma de contar: enquanto uma delas balançava, as outras contavam suas "balançadas" de um a cinco por três vezes seguidas. Quer dizer, cada uma balançava quinze vezes antes da mudança, mas elas mantiveram a contagem de cinco em cinco, já permanecendo mais tempo antes de trocar e sem que uma balançasse mais vezes que as outras.

Para que isso ocorra, é necessário, antes de mais nada, que o professor tenha paciência, policie-se antes de apontar ou induzir a solução que julga mais acertada. Numa situação parecida, a professora, ao questionar as crianças, percebeu que elas iriam demorar muito para chegarem a uma resolução, acabou dizendo: "Bem, então vamos fazer assim, eu marco cinco minutos de balanço para cada um, certo?". E assim o fez, perdendo uma ótima oportunidade para auxiliá-las nessa coordenação de diferentes pontos de vista e ações, já que a professora facilmente conseguia fazê-lo, mas as crianças

precisam de oportunidades para aprender, para descentrarem-se, e não será resolvendo os pequenos conflitos para elas que o educador as estará ajudando. Ao refletirmos sobre esse tema no curso, uma professora redargüir dizendo que "não achava que, o fato de resolver um conflito com o balanço no parque, iria prejudicar o desenvolvimento da autonomia nas crianças". O problema é que o adulto não resolve somente esse conflito, mas também esse conflito. Freqüentemente, o educador que soluciona tal pequeno desentendimento, age da mesma maneira em todas as outras situações análogas, situações estas em que as crianças possuem condições de buscar, por si mesmas, as resoluções dos mesmos. Em tais circunstâncias, o adulto tem como importante atribuição, a de mediar esse processo de coordenação dos pontos de vista divergentes. Ao colocarmos situações ocorridas nas classes para as professoras analisarem e discutirem, procurando refletir sobre a postura do educador, essa professora, tentando solucionar as "situações-problemas" apresentadas, freqüentemente propunha atitudes em que o adulto oferecia as soluções imediatas para as crianças, decidia "o que era melhor" para e por elas, dava respostas prontas, enfim, apresentava uma atitude autoritária, no sentido de dirigir, solucionar, "paparicar", fazer pelas crianças o que elas já têm condições de fazerem por si mesmas, visando "protegê-las". Assim, ficava evidente, que o problema não estava "apenas" na resolução do conflito no balanço, que por si mesmo seria apenas um fato isolado, mas em inúmeras outras situações cotidianas em que também apresentava tais atitudes.

Quando o adulto permite à criança tomar decisões e resolver seus problemas sozinha, está transmitindo a mensagem de que ele confia nela, de que ela é capaz. O problema é que, muitas vezes, o educador não tem

confiança suficiente para permitir-lhe que tente, pois tem medo dos erros que a criança poderá cometer (e do malogro que pode vir a experimentar). Ou então, quando o faz, quer que a criança tenha atitudes ou tome as decisões que ele considera como sendo as melhores. Outras vezes, diante do primeiro insucesso ou dificuldade da criança, volta atrás, justificando que tentou, mas que a criança ainda não está "preparada" para esse tipo de "liberdade" (como se esse "preparo" se desse em pouco tempo, de uma hora para outra), porém, é preciso considerar que, se ela não tiver a oportunidade de experimentar essas situações democráticas, dificilmente estará "preparada" um dia. O educador não deve subestimar a capacidade das crianças, que são muito mais competentes e auto-suficientes do que aparentam. Esse excesso de proteção apenas a prejudica (consistindo-se numa forma de autoritarismo do adulto). Equivocadamente, o erro é encarado como sendo sinônimo de fracasso. Nesse processo, com certeza, a criança errará, mas o erro é necessário e bem-vindo, pois irá servir de "mola propulsora" para um acerto posterior. Muitas pessoas deixam de aceitar novos desafios, tentar fazer algo diferente, pois temem os possíveis insucessos ou erros. Esse medo bloqueia, inibe (mas só erra quem tenta). Talvez evitá-los seja mais cômodo e menos arriscado, mas com isso impede-se, de certa forma o crescimento pessoal, a aprendizagem que o erros possibilitam, o prazer de ter conseguido superar um desafio, a sensação de ter tido êxito, o fazer novas descobertas, o conhecer-se e o sentir confiança em si mesma. Na tentativa de evitar que as crianças errem, o adulto, intencionalmente, também evita que elas aprendam, que se tornem responsáveis. Samalin (1995, p.142) reconhece que "às vezes, não fazer as coisas pelas crianças, exigem um grande esforço".

1.3.3 - AS RESPOSTAS PRONTAS

Um outro ponto importante, é o que se refere às respostas às perguntas das crianças, nestas situações, o professor procura, sempre que possível, devolver a questão, às vezes simplesmente perguntando: "O que você acha?", "O que você pensa a respeito disso que me perguntou?" ou mesmo "Como poderemos descobrir?". Isso não quer dizer que o professor ignore simplesmente a pergunta feita, mas sim trata-se de incentivar a criança a refletir um pouco mais sobre a questão que formulou. Muitas vezes o adulto dá uma resposta que demonstra não ter compreendido o sentido da pergunta feita. Outro dia, uma garota perguntou à professora se, para fazer a cor laranja, teria que misturar as tintas rosa, vermelha e a branca. Ela respondeu dizendo: "Você acha que se misturarmos o rosa, o vermelho e o branco teremos a cor laranja. Será? O que você precisa fazer para descobrir?". "Misturar as três", respondeu a criança. "Então tente misturá-las e venha me contar se você conseguiu a cor laranja". Logo em seguida a garota voltou, afirmando que "não deu laranja não, que deu um rosa mais escuro", mas que "a CIN falou que se a gente misturar o vermelho com o amarelo vai dá certo". A professora continuou: "Será que o vermelho com amarelo dá a cor laranja mesmo? Eu acho que não. Eu acho que

vai dar um vermelho mais claro...". A CIN interveio dizendo: "Dá laranja sim professora, eu já fiz". A professora continuou perguntando: "Como poderemos saber com certeza?" e as duas meninas foram correndo ao "cantinho da pintura" fazer a mistura para descobrirem o resultado.

É imprescindível que essa postura prevaleça em qualquer situação, por exemplo, quando as crianças estão brigando e solicitam a intervenção do professor, ele atua como mediador, questionando-as de que maneira elas podem resolver esse problema, o que precisam fazer para que isso não ocorra novamente. Ou mesmo quando uma criança vem chorando dizer que uma outra tirou-lhe o brinquedo, antes de interpelar a outra criança, o professor pode perguntar-lhe porque permitiu que alguém tirasse o seu brinquedo, e o que ela poderia fazer em uma próxima vez para que isso não acontecesse, trabalhando assim com aquela que foi agredida e não simplesmente com a que agrediu. Essa maneira de posicionar-se diante dessa situação poderá levar a criança a tomar consciência de que ela pode se defender e não deixar que os outros a agridam ou tirem os seus brinquedos. É comum a criança dizer que vai dar um "soco" no colega, o professor então poderá questioná-la se não existiria uma maneira melhor de solucionar o problema sem agredir, sem bater. Solicitar que a criança pense o que aconteceria se as pessoas passassem a resolver seus problemas batendo uma nas outras. Demonstrar a compreensão de que seus sentimentos de raiva e aborrecimento serão aceitos, mas que as agressões físicas não serão permitidas.

Constatamos, ao realizar a supervisão pedagógica, que muitos professores se queixam das constantes solicitações feitas pelas crianças. Ta

situação provavelmente acontece porque o professor, sem perceber, acaba incentivando esse tipo de atitude por parte das crianças. Por exemplo, quando um aluno se aproxima do professor que está conversando com o supervisor pedagógico, pedindo para que amarre seu tênis, ele amarra-o, sem perceber que está fazendo algo que a criança poderia estar fazendo sozinha ou mesmo pedindo ajuda a um colega para que a ensinasse. Ou quando uma criança pergunta se pode ir ao banheiro, mudar de "cantinho", pegar mais folha ou tinta, o professor, ao invés de auxiliá-la a resolver os pequenos problemas diários, dizendo "o que você acha que deve fazer?", ele automaticamente responde que "pode", incentivando-a assim a continuar pedindo sua anuência para essas pequeninas coisas.

2 - OS TRABALHOS DIÁRIOS

2.1 - O PLANEJAMENTO DO DIA E A RODA INICIAL

Antes de revermos com as professoras a importância de realizar todos os dias o planejamento da rotina diária em conjunto com as crianças, fizemos um planejamento dos próximos temas que seriam abordados durante o curso, organizando a seqüência em que seriam apresentados, de acordo com a preferência da maioria, o tempo que levaríamos para aprofundarmos esses assuntos e a forma como julgavam mais interessante trabalharmos esses conteúdos.

É muito importante que todos os dias o professor, juntamente com as crianças, realizem a roda inicial, pois é nesse momento que elas contam os acontecimentos do dia anterior, dividem seus sentimentos e descobertas com os outros; elaboram as regras e tomam decisões que afetam suas vidas nas salas

É muito importante que todos os dias o professor, juntamente com as crianças, realizem a roda inicial, pois é nesse momento que elas contam os acontecimentos do dia anterior, dividem seus sentimentos e descobertas com os outros; elaboram as regras e tomam decisões que afetam suas vidas nas salas de aula, realizam o calendário, planejam o dia, trabalha-se o conhecimento social, etc. Para Devries e Zan (1995, p.10) "a professora deve exercitar uma sutil liderança para guiar esse processo. Sem liderança, a hora do grupo deteriora-se no caos. Com muita liderança, a hora do grupo fica sendo dirigida pelas instruções da professora. Ela deve empenhar-se em uma delicada balança".

Um outro momento muito importante, que favorece a construção da autonomia nas crianças é o planejamento diário. Ou seja, todos os dias, é realizado pelo grupo durante a roda inicial, o planejamento das atividades que deverão acontecer durante o período escolar. No início dos trabalhos, as crianças juntamente com o professor decidem o que será feito naquele dia, qual a seqüência em que as diferentes atividades acontecerão. As rotinas como: roda inicial, atividades diversificadas, calendário, música, história, escovar os dentes, merenda, parque, atividade coletiva, avaliação do dia, etc., poderão estar escritas em pequenos cartazes com alguma gravura ou desenho das próprias crianças que representam as atividades que caracterizam essas rotinas, e serão dispostos pelo grupo de acordo com a ordem em que ocorrerão. As crianças farão escolhas a partir das alternativas que lhe foram apresentadas; terão que optar por uma ou outra atividade entre as muitas possíveis. Cabe ao professor as estimular para escolherem atividades diferentes das usuais e auxiliá-las a organizarem-se em relação as suas escolhas.

Assim, as crianças planejam como vai ser o dia de aula, sabendo com antecedência a sucessão das atividades a serem realizadas, e uma vez que, o que foi planejado, tem que ser cumprido por todos. Dessa forma, tornam-se aos poucos cada vez mais responsáveis por suas decisões. Elas não precisam ficar esperando o professor dizer qual será a próxima atividade, pois assim que terminam uma, basta olhar no planejamento do dia para iniciar a outra, sem intervenção do docente.

Em uma pré-escola municipal proepreana, a professora teve um problema e precisou atrasar-se, só conseguindo chegar na classe na hora do recreio. Como não havia substituta disponível, as crianças sozinhas realizaram, sem nenhuma intervenção do adulto, o planejamento diário, a chamada, o calendário e os "cantinhos". Elas só pediram ajuda a uma estagiária, que nos relatou esse fato, na hora de contar a história, já que elas não sabiam ler ainda. O professor pode considerar que sua classe está independente, quando ele tiver que se ausentar e as crianças iniciarem os trabalhos diários ou continuarem as atividades, independente da sua presença. Podemos perceber que o professor é o centro da classe, quando, por algum motivo, ele tem que se ausentar ou atender alguém e a sala vira uma bagunça. Isso demonstra que ele é a figura central, pois sem ele os trabalhos não acontecem, e a turma só se "comporta" na sua presença. É visível em salas em que o ambiente é cooperativo, e por conseguinte a autoridade do adulto é minimizada, e os alunos estão acostumados a tomar pequenas decisões, resolver seus problemas, e realizar atividades sozinhos, isto é, onde, ao contrário do exemplo anterior, as crianças são os personagens centrais (o centro pedagógico é o grupo formado pelas crianças), que esse tipo de "reação" não aconteça. O professor pode receber

uma "visita" ou ter que se ausentar da classe que elas continuam trabalhando normalmente, pois o andamento das atividades, assim como a disciplina, não estão vinculados a sua pessoa. E se crianças de 6 anos de idade são capazes de realizar uma "autogestão" em suas classes, é esperado que quanto mais velhas, mais capacidade possuam de governarem-se. A questão é: Por que isso não acontece? Talvez porque muito de seus professores, apesar de reclamarem que seus alunos não sabem trabalhar sozinhos, não permitem que isso ocorra, pois não conseguem diminuir sua autoridade ou modificar a maneira como trabalham, organizando melhor as relações, não construindo em suas classes um ambiente cooperativo, com uma atmosfera sociomoral adequada para que isso se dê.

Devries e Zan (1995) afirmam que se as crianças pequenas tiverem oportunidades de lidar com diversidades de todos os tipos na classe e forem construindo atitudes sociomorais no seu restrito espaço da sala de aula, talvez elas estejam aptas para expandirem isso para grupos maiores na sociedade. A partir da interação social, e oferecendo oportunidades às crianças de desenvolver a competência sociomoral, o professor está auxiliando na formação de futuros adultos que poderão vir a assumir responsabilidades de democracia, cidadania e que trabalhem para a igualdade nos relacionamentos entre as pessoas.

Do mesmo modo que as outras rotinas existentes na classe, o planejamento do dia pode ser realizado de inúmeras maneiras diferentes, evitando-se assim, que se torne automático ou que seu sentido se esvazie. Quando é realizado em forma de jogo ou brincadeira, as crianças participam

espontaneamente com muito entusiasmo. Segundo Mantovani de Assis (1992, p.2), o planejamento do dia oferece à criança "a oportunidade de 'refletir antes de agir' e também perceber a duração e a ordem de sucessão das atividades que serão realizadas e, conseqüentemente, estruturar progressivamente a noção de tempo". Além de a criança ir, aos poucos, aprendendo a organizar-se, a utilizar o tempo de maneira mais adequada e dosá-lo na realização de cada atividade, a realizar escolhas entre as várias alternativas apresentadas, a tomar decisões e a assumí-las com responsabilidade.

Ao realizar junto com as crianças a roda inicial e o planejamento do dia, o professor demonstra respeito pelos alunos, considerando-os parte ativa e valiosa no processo pedagógico; e, pelo fato de permitir que as crianças discutam e organizem os trabalhos, fica evidente também, o respeito do professor pelas idéias e pensamentos do aluno, demonstrando efetivamente que suas opiniões são importantes. Assim, está sendo propiciado aos alunos oportunidades para discutirem uns com os outros e com o professor: suas descobertas, seus sentimentos, seus pensamentos, seus pontos de vista, suas tentativas de análise. Ao realizar o planejamento e a roda da conversa, estimulando as discussões, dando aos alunos oportunidades para tomar decisões, examinar alternativas e agir de acordo com suas decisões, o educador está favorecendo o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual.

2.2 - A INTERAÇÃO SOCIAL E AS ATIVIDADES DIVERSIFICADAS

2.2.1 - REFLEXÕES SOBRE O ASPECTO AFETIVO

Antes de dar início ao estudo das atividades diversificadas julgamos ser necessário tratar do desenvolvimento do aspecto afetivo na criança. Isto porque um professor construtivista que pretenda criar um ambiente estimulador em sua classe não pode deixar de considerar a afetividade que, segundo Piaget, consiste na mola propulsora do comportamento.

Mantovani de Assis, no texto "O desenvolvimento da afetividade infantil" (1982c), afirma que a afetividade da criança pré-operatória é manifestada a partir dos sentimentos de antipatias e simpatias ligadas à valorização dos outros e do aparecimento de sentimentos de inferioridade e superioridade ligados à auto-valorização. A auto-valorização é compreendida como uma troca afetiva consigo mesmo, e essa troca poderá gerar sentimentos de inferioridade ou superioridade, cujas raízes (confiança ou angústia) estão no período sensório-motor. Nesse estágio, a criança vive as situações perceptivas atuais, sendo que o sucesso ou fracasso das ações, influencia as ações

seguintes (sendo que os fracassos são paralisantes). Porém, a criança pré-operatória já se percebe como um todo, e, dessa maneira, seus sentimentos são mais duradouros. A criança pré-operatória já começa a julgar-se então, superior ou inferior aos outros.

O ambiente escolar obviamente pode influenciar, de maneira positiva ou negativa, esse processo de auto-valorização, dependendo do tipo de relações que a criança estabeleça com seus pares e com os adultos nesse ambiente. Na escola tradicional, pelo fato de o trabalho ser realizado de forma coletiva o tempo todo, não há muitas oportunidades de ocorrerem as trocas afetivas, assim sendo, essa influência (mesmo involuntariamente há sempre uma influência no processo de auto-valorização) é mais negativa, já que tanto o professor quanto as crianças, não têm oportunidades de se conhecerem, nem de poder analisar suas características individuais, devido a dinâmica de trabalho adotada. As atividades existentes em sala de aula, são solitárias e, quando são oferecidos trabalhos e jogos que envolvam as crianças, geralmente são mais competitivos do que cooperativos, favorecendo, dessa forma, as trocas deficitárias e, por conseguinte, a antipatia. Os jogos de competição devem propiciar a oportunidade de qualquer um ganhar, assim sendo, não devem contemplar alguma habilidade específica, como a destreza física (força, rapidez, etc.), mas sim, envolver sorte ou raciocínio. A simpatia implica em compartilhar valores e interesses comuns, isto é, a mútua valorização. Para gerar esse tipo de sentimento, as pessoas têm que se conhecer, trocar idéias, compartilhar seus interesses e valores. Numa situação escolar, na qual não se permite conversas, trocas de pontos de vista, como conhecê-los?

A criança, no seu dia-a-dia, vivencia situações que a levam a experimentar sentimentos de sucesso ou fracasso. Sucesso, quando por exemplo, ela consegue executar a tarefa escolhida por ela ou quando consegue fazer algo com os materiais de sucata e sua produção é valorizada. Fracasso, quando, por exemplo, numa brincadeira na qual havia necessidade de muita destreza física para ganhar, a criança não consegue se sair bem ou quando não faz bem um desenho, a professora chama-lhe a atenção para isso, mostrando o trabalho para todos.

O professor construtivista procura criar na escola um ambiente com uma atmosfera socioemocional livre de tensões. É claro que tal ambiente nunca é isento totalmente de tensões, mas deve-se procurar evitá-las. Isso ocorre quando o professor planeja as atividades de acordo com a competência das crianças, que não devem ser expostas a situações nas quais possam fracassar, sentindo-se inferiorizadas. Não estamos nos referindo ao conflito cognitivo, ao desafio, necessário ao desenvolvimento e a construção do conhecimento, mas sim ao conflito ou bloqueio afetivo, que é quando ou a atividade está além da compreensão possível permitida pelas estruturas da criança; ou contradiz suas crenças e idéias espontâneas (peculiares ao nível intelectual em que se encontra). Devido ao desenvolvimento da criança, esse "objeto" ainda não é inassimilável por ela, portanto, por ser incapaz de compreendê-lo, resolver o desafio ou perceber seu erro, ela desanima, desinteressa-se, sente-se incapaz. Os fracassos sucessivos diminuem a auto-estima da criança. Para Piaget a autovalorização depende tanto dos sucessos e fracassos que ocorrem diariamente, quanto, naturalmente, do juízo dos outros.

Ao escolher as atividades que deseja realizar, a criança já experimenta um sentimento de liberdade. Além disso, ela mesma deve auto-avaliar-se, verificando se a realizou da melhor maneira possível, se progrediu, etc. Ao participar das decisões que dizem respeito à organização da classe ou de eventos, do planejamento e da avaliação do dia de trabalho, poderá estar manifestando sentimentos e emoções, de modo natural, sem sentir-se coagida.

As crianças pequenas geralmente são muito curiosas, querendo saber tudo sobre o mundo que as rodeia, a todo momento. Há algumas crianças mais tímidas que têm medo de expressar sua curiosidade fazendo perguntas, mas isso não significa que não sejam curiosas. As crianças estão sempre buscando satisfazer sua curiosidade, e é essa dimensão do aspecto afetivo, que as impulsiona para descobrir, inventar, aprender e portanto, construir o conhecimento (Mantovani de Assis, 1982b).

Devries e Zan (1995, p.13), recordam-nos que as "crianças pequenas são mais ativas mentalmente quando são ativas fisicamente ao tentarem descobrir como realizar alguma coisa". A maioria das crianças são inquietas, curiosas. Elas necessitam estar em movimento para haver um bom desenvolvimento físico e emocional. Porém, muito poucas, felizmente bem menos do que alguns educadores acreditam, apresentam a chamada síndrome hipercinética de raízes neurológicas. Na verdade as crianças são, em sua maioria, espontaneamente ativas e curiosas, e gostam de experimentar, investigar, manipular, até que a escola tradicional lhes ensine que aprender é um desprazer, é algo árduo, sofrido, que deve ocorrer da forma e na seqüência planejadas previamente pelo professor; que não se pode aprender qualquer

coisa, mas sim, aquilo que o docente está ensinando e na hora certa ("*a criança que não invente tentar se alfabetizar antes da hora que isso só atrapalha*"), cabendo-lhes apenas ouvir, obedecer e fazer o que ele determina, acabando, dessa forma, com o desejo, a iniciativa, a motivação e a curiosidade. Porém, algumas vezes,

> *uma curiosidade ilimitada pode ser sintoma de falta de concentração ou distração exagerada. Isso ocorre com crianças que em poucos instantes se interessam por inúmeras coisas e, conseqüentemente, não conseguem atingir seus objetivos porque não se fixam em nada. Essas crianças precisam de uma atenção especial para aprenderem a controlar a curiosidade demasiada.* (Mantovani de Assis, 1982b, p.2)

Como mostrou-nos Piaget, a resolução dos problemas, os desafios e atividades que o professor propõe, implicam no processo de equilibração. Toda ação é uma adaptação, e possui duas dimensões intimamente vinculadas: a energética, ou seja, aquilo que leva a pessoa a agir, sua motivação, seu interesse, denominada de afetividade; e a cognitiva, ou seja, a inteligência do sujeito determinando a forma, a estratégia que vai usar para resolver o problema, para solucioná-lo, para atingir o objetivo. Para Domingues de Castro (1986, p.32), ambas "manifestam-se como inseparáveis, mas no entanto destacáveis", pois, a maneira pela qual se aprende algo, a estruturação dos dados, diz respeito à dimensão cognitiva, mas é a afetividade quem determina qual é o objetivo a ser alcançado (dinamismo energético do comportamento). Afetividade e inteligência são dois aspectos indissociáveis de uma ação e, portanto, evoluem juntas, sendo possível observar transformações coerentes nesses dois aspectos conforme a criança vai desenvolvendo-se (a cada estágio constata-se tais transformações).

A curiosidade, que está vinculada ao aspecto afetivo, pode ser compreendida como a tendência para pesquisar, para querer saber e é um dos atributos que caracterizam o ser humano, que busca solucionar os problemas que surgem. Devido a curiosidade o sujeito pesquisa, estuda, cria, constrói, inventa, explora, etc., enfim, é a curiosidade que impulsiona a busca do conhecimento.

Todavia, é importante ressaltar que, para Piaget "a afetividade não é a causa da inteligência, ela não engendra nem modifica as estruturas cognitivas. A afetividade intervém no conteúdo das estruturas, não na sua construção e forma". (De La Taille, 1996a, p.161).

De La Taille (*Ibid. Idem*) explica que o termo "valor" é central para a compreensão da afetividade, pois esta é a fonte das valorizações, que representam a motivação da ação.

> *Vale dizer que o investimento afetivo se traduz por uma valorização, seja da ação realizada (autovalorização), seja de determinados objetos, notadamente de objetos-pessoas. (...) 'O valor é um caráter afetivo do objeto, isto é, um conjunto de sentimentos projetados sobre o objeto. Ele constitui uma ligação afetiva entre o objeto e o sujeito'* (Piaget). *Os valores atribuídos às pessoas constituem a base dos sentimentos morais: a moral será justamente a conservação destes valores.*

Para Piaget são os motivos intrínsecos que levam a pessoa a aprender, e que, portanto, não dependem da recompensa externa. A recompensa é encontrada quando o indivíduo consegue resolver o problema, concluí-lo de maneira satisfatória, ou na própria realização da atividade. Segundo Mantovani de Assis (1982c), o reforço interno, ou intrínseco, é a

satisfação interior do sujeito quando ele encontra por si mesmo a solução, ou quando da aquisição de um conhecimento, ou quando consegue compreender algo anteriormente incompreensível para ele. Piaget admite que a satisfação encontrada nesse situação é muito maior do que as recompensas externas que o sujeito venha a receber (daí a importância dos desafios). "É preciso evitar que as crianças façam as coisas com a finalidade de obter recompensas ou reforço externo" (*Ibid.* p.8). O reforço externo, são as recompensas que a criança recebe quando faz alguma coisa certa, os elogios valorativos, os prêmios, as notas, etc. A curiosidade e a motivação também têm relação com o aquilo que o ambiente oferece, mas pode-se observar diferentes interesses num mesmo ambiente. Uma pessoa tem interesse por determinados temas ou problemas e outras não. Se alguma atividade ou desafio desencadeia a atividade cognitiva está-se favorecendo o despertar da curiosidade.

Porém, não basta apenas um bom estímulo para a criança interessar-se. A relação estímulo-resposta para Piaget, tem outro significado, pois, para ele, o indivíduo não responde a qualquer estímulo, mas sim aos estímulos que podem ser assimilados por ele, ou seja, somente aqueles que podem ser compreendidos pelas estruturas que o sujeito dispõe. Assim, tal estímulo precisa ser incorporado pelas estruturas cognitivas do sujeito, para que possa despertar a curiosidade para aquilo que ele precisa aprender, desencadeando o processo de equilibração (compensações ativas do sujeito em resposta às estimulações exteriores), através de dois aspectos fundamentais: a assimilação[3] e a

[3] Incorporação de um elemento do meio exterior (objeto, acontecimento, etc.) a um esquema ou estrutura do sujeito.

acomodação[4]. É a partir do esforço do sujeito para adaptar-se as circunstâncias novas, sua atividade tentando compensar a resistência de um objeto a ser assimilado, que ele vai estruturando o conhecimento. É preciso lembrar que a aquisição de um conhecimento novo resulta da construção, isto é, de uma "descoberta" e de uma "invenção" por parte do sujeito. Assim sendo, os educadores devem colocar as crianças em "circunstâncias favoráveis que lhes permitam descobrir aquilo que elas devem saber e não ensinar" (*Id.* 1989, p.27). Evitar atividades muito além, ou muito aquém da capacidade da criança. Se os motivos que levassem o ser humano a aprender fossem somente extrínsecos, um mesmo estímulo serviria para todos. Daí a importância do trabalho com as atividades diversificadas. O estímulo deve ser desencadeador da atividade cognitiva da criança. Para isso é preciso propor situações interessantes em que a criança demonstre estar motivada e curiosa para resolver o problema. Quando existe o interesse, há um maior empenho e esforço da pessoa, o que auxilia na aprendizagem. Piaget mostrou que a evolução da afetividade, dos interesses, ocorre paralelamente ao desenvolvimento das estruturas cognitivas. Dessa forma, há uma estreita correlação entre a motivação da criança e as estruturas cognitivas de que ela dispõe (*Ibid.*). Assim, a criança terá interesse em fazer classificações, seriações e conservações, se estiver construindo essas estruturas. Se o professor conhece o desenvolvimento da criança, e essa relação entre o nível cognitivo e o interesse, com certeza ele terá maiores condições de propor a seus alunos atividades que sejam interessantes. O professor deve criar e oferecer oportunidades para que seus alunos possam agir

[4] Modificação do esquema ou de uma estrutura em virtude das particularidades (ou resistência) do objeto a ser assimilado, podendo dar origem a construção de um novo esquema ou estrutura.

sobre a realidade, transformando-a, pois o processo de aquisição do conhecimento na criança dá-se da mesma forma que o do pesquisador, exigindo uma invenção ou reorganização dos dados por parte do sujeito, a elaboração e a verificação de hipóteses, a coordenação dos resultados e a conclusão. Esse processo é oposto ao "ensinar". Não se ensina aquilo que buscam descobrir.

A criatividade, outra dimensão do aspecto afetivo, pode ser entendida como a capacidade de inventar, ter idéias novas, de resolver problemas de diferentes maneiras. Implica na criação de soluções novas para o sujeito, relacionando à sua maneira os dados da realidade, as coisas que antes não estavam relacionadas (*Id.* 1982b). Ao perguntar à criança se existiria outra maneira de resolver uma situação ou problema, o professor estará propiciando oportunidades para que seus alunos percebam que existem outras possibilidades de solução. Quando o educador assim o faz, ele está auxiliando a criança a construir as noções do possível e do necessário.

Um outro aspecto importante que queremos abordar é que, somente a partir do período operatório concreto, irá aparecer no plano afetivo a intervenção da vontade na regulação dos afetos, que conduzirá a uma melhor integração do eu. Quer dizer, no operatório concreto, surge a vontade no sentido piagetiano, que é o equivalente afetivo das operações da lógica. "Seu exercício real está ligado à existência de sentimentos morais autônomos" (Mantovani de Assis, 1995, p.64). A vontade para Piaget não pode ser confundida com a simples manifestação de energia do sujeito ou com o ato intencional. A vontade também é inútil quando já existe uma intenção forte de realizar algo. Mantovani de Assis (*Ibid.* p.66) afirma que,

> *ao contrário, a vontade aparece quando, diante de conflitos o sujeito oscila entre um prazer tentador e um dever. Nesse conflito ou em outros semelhantes há sempre uma tendência inferior mais forte (o prazer) e uma tendência superior, porém mais frágil naquele momento. Para Piaget, o ato da vontade consiste, portanto, não em seguir uma tendência interior e forte (ao contrário, fala-se neste caso, de um fracasso da vontade ou de uma vontade fraca), mas em reforçar a tendência superior e frágil, fazendo-a triunfar.* (grifo nosso)

O interesse e a vontade são reguladores da energia que impulsionam a conduta, isto é, da afetividade. Quando um sujeito se interessa por uma atividade, encontra forças necessárias para realizá-la, mas, ao contrário, o desinteresse faz com que essa energia cesse. A vontade é uma "regulação que se tornou reversível podendo ser comparada à uma operação de pensamento". Sobre isso Piaget explica que:

> *quando o dever é momentaneamente mais fraco que um desejo definido, a vontade restabelece os valores segundo sua hierarquia anterior e postula sua conservação ulterior, fazendo, assim, primar a tendência da menor força, reforçando-a. Ela age , então, exatamente, como operação lógica, no caso em que a dedução (= tendência superior mais fraca) está às voltas com a aparência perceptiva (= tendência inferior, mais forte) e que o raciocínio operatório corrige a aparência atual, voltando aos estados anteriores.* (*apud* Mantovani de Assis, 1995, p.66)

Nesse sentido, a vontade não poderia existir ainda no estágio pré-operatório, pois exige o mecanismo de descentração, que permitirá ao sujeito se afastar de configurações perceptivas momentâneas. Essa descentração a qual Piaget se refere é a "descentração afetiva, isto é, "consiste em reviver os valores anteriores ou a antecipar valores ulteriores, também vivendo-os" (De La Taille, 1996[a], p.170). Segundo essas explicações, ela somente pode aparecer e

desenvolver-se no mesmo estágio que as operações concretas. Mantovani de Assis (*Ibid. Idem)* afirma ainda que "ao estágio das operações concretas correspondem os afetos normativos que são regulados pela vontade, enquanto que ao estágio pré-operatório correspondem os afetos intuitivos regulados pelos interesses ou valores momentâneos".

Assim é natural que a criança pré-operatória siga sua tendência superior e forte, que é o desejo, o princípio do prazer, em detrimento do dever, da responsabilidade. Muitas vezes os professores chamam isso de desinteresse ou dispersão, mas é uma característica de toda criança que está neste estágio, pois ainda não possui a concentração psíquica necessária para perseverar em algo que não lhe interessa, sua vontade (no sentido piagetiano) ainda irá desenvolver-se quando construir as estruturas operatórias concretas. Por isso, é fundamental garantir seu envolvimento, sua motivação, pois quanto maior for o interesse da criança em alcançar o objetivo, mais empenho ela colocará na sua realização.

A partir dos estudos de Piaget sobre a complexa relação entre os afetos e inteligência, De La Taille conclui que "quanto mais complexo, e portanto mais forte, forem os sistemas de valores do indivíduo, maior será a sua "força de vontade". Por conseguinte, o sujeito autônomo será o mais disciplinado, o heterônomo (com seus sistemas de valores semi-normativos) menos, pois somente a coação externa terá poder sobre ele".

É de fundamental importância para a pedagogia o reconhecimento do aspecto afetivo como sendo a energética da ação, pois, tal compreensão faz

com que se modifique a maneira como a educação escolar é organizada. Piage (1932/1977, p.317) esclarece-nos que:

> *O esforço, como todas as estruturas, supõe uma maturação, e as formas primitivas de esforço podem ser indispensáveis ao desenvolvimento normal, se bem que diferentes das formas evoluídas, as únicas sancionadas por nossa moral adulta. Portanto, não é perder o seu tempo deixar a criança adquirir por si própria o hábito do trabalho e da disciplina interior. No domínio moral, como no campo intelectual, só possuímos realmente o que conquistamos por nós próprios. Ora, para que a criança compreenda a necessidade do trabalho e conquiste o hábito do esforço, é preciso levar em conta seus interesses e as leis de sua atividade e não impor-lhe, desde o início maneiras de agir muito semelhantes às nossas. Aliás, alguma vez na vida realizamos um esforço comparável àquele que exigimos da criança? As "corvéias[5]" que a existência cotidiana nos impõe ou os árduos deveres que as circunstâncias excepcionais provocam, nunca desencadeiam nosso esforço a não ser que os aceitamos, e só os aceitamos compreendendo-os realmente. Portanto, há uma grande distância daquela obediência tão freqüentemente desprovida de significação pela qual pretendemos preparar para a vida e que forma, afinal, para a revolta ou para a passividade.* (grifo nosso)

Piaget complementa essa explicação, afirmando que isso não significa que considera o *"deixar fazer"* como sendo a melhor das pedagogias, ou que se deva deixar o indivíduo ser levado simplesmente por seus instintos, desconsiderando o esforço, o trabalho e a disciplina. Ele acredita que uma vida social é organizada para que se constituam o trabalho e a disciplina, porém,

[5] Trabalho imposto ou pesado.

julga ser possível fundar esta vida social sem despotismo ou coação, utilizando como pedagogia a capacidade que as crianças têm de organizarem-se naturalmente numa democracia.

Em resumo, para que uma criança se desenvolva bem, é preciso que ela se mantenha adaptada afetivamente no ambiente em que interage. Mantovani de Assis no artigo "Curiosidade, Motivação e Criatividade" (1982b, p.9-10), afirma que a afetividade da criança é respeitada e a curiosidade é estimulada quando:

1. *O ambiente escolar é estimulante e o clima da sala de aula é isento de tensões.*
2. *A criança é encorajada a ser independente, ter iniciativa própria e a atender seus interesses.*
3. *A criança é encorajada a dizer exatamente o que pensa sobre as coisas e a ter idéias novas.*
4. *As respostas das crianças, mesmos as falsas, são aceitas pelo educador.*
5. *A criança é encorajada a inventar novas regras para os seus jogos.*
6. *As crianças têm a oportunidade de jogar ou trabalhar em grupo.*
7. *A criança é encorajada a dar várias respostas a uma situação-problema.*
8. *Os conteúdos e as atividades do programa interessam a criança.*

9. *São criadas situações propícias para a descoberta e a invenção.*

10. *A criança tem a oportunidade de manifestar o seu pensamento por meio de gestos, desenhos, modelos, construções, etc.*

2.2.2 - O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES PELO PROFESSOR

A realização de um planejamento das atividades que serão oferecidas às crianças durante o trabalho diversificado ou individual é fundamental para que o ambiente seja estimulador. Ao contrário do que se pensa, em um programa aberto de educação, o planejamento é muito importante. Não aquele planejamento fechado e limitado, cuja principal preocupação é: "O que eu vou ensinar hoje?"; questão essa que resulta, geralmente, em explanações proferidas pelo professor ou a realização de atividades em cima do livro didático. Assim, tradicionalmente, o professor utiliza muito mais à aula expositiva como método de ensino: explicando, indicando da maneira de fazer ou resolver as coisas, ensinado e demonstrando. Para Raths, essa pedagogia demonstra a existência da crença subjacente de que as operações da inteligência são como uma reserva de que as pessoas dispõem. "O ensino feito desse modo é um processo ativo do professor. O aluno ouve passivamente o que é apresentado na classe (...) Se os estudantes são considerados como tolos ignorantes que estão na escola apenas para receber as 'pérolas de sabedoria' que são dadas pelo manual", é duvidoso que ocorra o desenvolvimento do pensamento ou do raciocínio (Raths *et alii*, 1977 p.325). O ensino através de exposição é uma forma útil para apresentar idéias e

informações, mas não contribui para "ensinar a pensar" ou para favorecer o desenvolvimento das estruturas da inteligência.

A preocupação do professor construtivista é com o desenvolvimento da criança, então um exemplo de questão norteadora desse plano de trabalho é: "Quais situações eu vou propiciar para que as crianças construam sua inteligência e se desenvolvam bem socioemocionalmente?". Assim, muda-se o enfoque, o educador deixa de buscar o "como é que se ensina...", passando a investigar o "como se aprende...". Há, portanto, uma circulariedade entre o sujeito e o ambiente, entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Primeiramente, o professor precisa ter sempre em mente que, o progresso no desenvolvimento da criança, depende ***das ações*** *exercidas* sobre os objetos e da ***qualidade*** *da interação social* entre os pares e os adultos. É necessário ter claro, o objetivo que se pretende atingir, e conhecer a gênese das noções que estão sendo construídas, tendo assim, mais condições para intervir ou propor desafios coerentes com esse objetivo.

A seguir citaremos outros princípios básicos que também precisam ser considerados:

- O conhecimento resulta de um processo de construção;
- O desenvolvimento é um processo contínuo que se dá a partir da interação do sujeito com o ambiente, portanto, depende também das "solicitações do meio"
- Mas, não esquecer do papel do sujeito nesse processo de construção do conhecimento, na aprendizagem; considerando

o interesse, o esforço, o processo de equilibração e, um fator importantíssimo para a aprendizagem, que é o desenvolvimento;

- ◊ Assim, a assimilação do estímulo existente no meio, também dependerá do nível de desenvolvimento da criança. A afetividade (interesse, motivação) constitui a mola propulsora que a levará a agir sobre o objeto. É o esforço ativo do sujeito na tentativa de vencer o obstáculo para assimilá-lo que fará com que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorram (compensações ativas);
- ◊ Resumo: respeitar o ritmo de desenvolvimento, aprendizagem e as características individuais da criança

♦ A proposta deverá desencadear a atividade do sujeito, solicitando assim, o estabelecimento de relações de sua parte (não dar as relações prontas). Infelizmente, a escola tradicional caminha na direção contrária à atividade do sujeito, embasando a proposta pedagógica na passividade;

- ◊ Se a aprendizagem deve ser um processo ativo, portanto, o aluno deverá ter a oportunidade de: experimentar, relacionar, manipular e transformar (ação sobre o objeto do conhecimento); ver, ouvir, falar e comparar suas descobertas (trocas sociais);

♦ Visto que a construção das estruturas ocorre pelo processo de equilibração, então a atividade precisa ser desafiadora e

envolvente; quando a criança está interessada, por certo utilizará sua inteligência para resolver os problemas. Assim, estimular a motivação intrínseca e não a extrínseca. Uma forma de auxiliar o interesse é contextualizar ludicamente a atividade, utilizar jogos e brincadeiras;

- Há pouco interesse por parte da criança em algo que não seja desafiador para ela (muito fácil ou muito difícil). Segundo Piaget, a criança despreza soberbamente tudo o que ultrapassa o seu nível mental. Assim, o interesse e a participação da criança em uma atividade também vai depender do nível de seu desenvolvimento;
  - Domingues de Castro (comunicação pessoal, 1997) recorda-nos que a criança pode sentir-se ou não desafiada dependendo da relação que ela estabeleça com a didática;
- O professor deve elaborar atividades e situações que solicitam uma resolução por parte da criança, que ela sinta interesse em solucioná-la (situações que envolvem a compreensão e a invenção), estimulando assim, a construção das estruturas da inteligência. Procurar evitar "facilitar", por meio do ensino de técnicas ou estratégias para resolver o problema;
- Se um dos objetivos é ensinar a criança a pensar, é preciso priorizar a ação intelectual (operação), baseada na experiência imediata (geralmente, a "pedagogia do professor" é apoiada na linguagem - ensino verbal - e na memorização);

- As interações sociais (criança e adulto; entre os pares) e a troca de pontos de vista são fundamentais para favorecer a descentração e a cooperação;

Um programa educacional de sistema aberto, conforme a categorização de Wickens (1976), apresenta três características principais: leva em conta as diferenças individuais assim como os vários aspectos do funcionamento do psiquismo infantil; integra as variáveis relativas aos interesses dos alunos e as características particulares e étnicas de sua comunidade; e baseia-se num modelo que supõe a construção de estruturas cognitivas cada vez mais complexas, a partir das trocas que se estabelecem entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Contemplando essas categorias, Mantovani de Assis (1984, p.2), sugere ao professor considerar os seguintes critérios no planejamento das atividades: "que sejam interessantes e significativas; que tenham caráter lúdico, ao mesmo tempo que solicitem um esforço por parte da criança; que possibilitem a aquisição de conhecimento sobre o meio físico e social da criança e de outras realidades, a partir do conhecimento que ela tem da sua; que apresentem desafios ao pensamento da criança; e que propiciem a oportunidade para a criança resolver seus problemas, estabelecer relações e ter idéias novas".

Considerando os pressupostos apresentados anteriormente, e visando auxiliar o professor no planejamento de atividades construtivas, elaboramos sete questões norteadoras para que ele reflita sobre alguns princípios básicos:

1. A atividade constitui um desafio cognitivo?
2. A criança terá oportunidade de agir sobre o objeto?
3. Estou respeitando o interesse ou a escolha da criança?
4. Estou propiciando a oportunidade da criança descobrir (conhecimento físico) ou inventar o conhecimento (conhecimento lógico matemático)? Ou estarei, de alguma maneira, induzindo ou ensinando-a?
5. No caso do conhecimento social, estou propiciando a investigação ativa, a pesquisa crítica, a busca, a vivência ou o lúdico?
6. A atividade é coerente com a construção dessa estrutura, noção ou conceito pela criança? (ou vai contra essa construção?)
7. Estou favorecendo a interação social? (mesmo com atividades realizadas individualmente?)

É necessário portanto, respeitar esses princípios ao planejar e "executar" as atividades. Segundo Mantovani de Assis (comunicação pessoal, 1996), a escola tradicional "produz o fracasso" porque, entre outros fatores: não considera o estágio de desenvolvimento no qual os estudantes se encontram; não trabalha com conteúdos que levam em conta as necessidades e interesses dos alunos; transmite os conhecimentos prontos e elaborados, como se fossem verdades que não têm a necessidade de serem comprovadas; ensina os três tipos de conhecimentos da mesma maneira, como se fossem um só,

submetendo o aluno a uma passividade intelectual, não propiciando situações em que ele vai elaborar, relacionar e construir por si mesmo os conhecimentos ativamente pela observação, experimentação e pesquisa; e, não considera como os conhecimentos evoluem na criança quando estabelece quais os conteúdos que devem ser ministrados. De acordo com essa perspectiva, é necessário que seja revisto, urgentemente, o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, e essas mudanças efetivas só serão possíveis a partir de um trabalho sério e constante na formação e aperfeiçoamento de nossos educadores.

2.2.3 - AS ATIVIDADES DIVERSIFICADAS

As professoras que faziam o curso já trabalhavam com atividades diversificadas por ser uma das rotinas diárias do Proepre, por isso apenas repassamos os objetivos, os procedimentos, a interação social entre os pares e entre a criança e o adulto.

Piaget (1948) afirma que são raros os adultos verdadeiramente morais. Em seus estudos, sempre ressaltou a importância da interação social no desenvolvimento do ser humano. A escola pela qual passamos transmitiu sempre a mensagem: "Fique em silêncio! Cale a boca! É ouvindo que se aprende. Não questione". A própria distribuição do mobiliário no espaço físico reflete os princípios pedagógicos do docente. O professor tradicional, que possui a visão de si mesmo como aquele que ensina, valoriza o aluno que não conversa com o outro, que não faz muitas perguntas; reclama aos pais que determinada criança conversa demais e está atrapalhando os amigos. A disposição das carteiras em fileiras, de modo que o aluno que se senta corretamente, não enxerga o rosto, a expressão do outro, impede a interação com os pares, dificultando muito a conversa entre as crianças, a troca de opiniões. Isso demonstra que o educador não valoriza, ou mesmo que considera

como prejudicial ao "bom rendimento escolar" a interação entre elas. Assim, as trocas sociais entre os pares ocorrem apenas em momentos distintos da sala de aula, como durante o recreio ou na saída. Em uma classe de 3ª havia chegado um novo aluno, que tinha morado alguns anos nos Estados Unidos. Após as apresentações, um dos alunos aproximou-se dele e perguntou: "Lá nos Estados Unidos a escola é diferente, é mais gostosa, ou os alunos também têm que ficar sentados que nem bobos, um atrás do outro, sem poder conversar?". "Que nada", respondeu-lhe o garoto desolado, "é tudo igual. Acho que a escola é assim, chata, em qualquer lugar do mundo". Esse diálogo reflete a triste pedagogia da escola tradicional, onde ocorre, principalmente, a interação adulto-criança, de modo unilateral, favorecendo a heteronomia e dificultando a descentração, já que essa relação é naturalmente coercitiva. Para Piaget (1967), a classe organizada desta maneira, nada mais é que uma soma de indivíduos e não uma sociedade, visto que, a comunicação entre os alunos é proibida e a colaboração entre eles é quase inexistente (ocorrendo, geralmente, a revelia do professor).

Num ambiente educacional construtivista, é fundamental que se propicie situações organizadas ou espontâneas em que as crianças possam interagir umas com as outras. Em vista disso, é necessário que a disposição das carteiras seja de tal maneira que possibilite as crianças trocar idéias enquanto trabalham. Pode-se unir as carteiras formando mesas de trabalho onde caibam por exemplo, um número de quatro crianças. O professor que fundamenta seu trabalho na teoria de Piaget, não apenas valoriza, como também estimula a interação social, pois reconhece seu importante papel para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual (ver II). Porém, Coll (1994) alerta que não

basta apenas colocar um aluno ao lado do outro; a natureza das interações, ou seja, a qualidade, é o mais importante e não simplesmente a quantidade das mesmas. Para Jean Piaget (1944/1958, p.17), "nada ensina tanto a humanização do juízo e a modéstia verdadeira como o contato cotidiano com os iguais, que exercita no franco falar e que faz adquirir o espírito de camaradagem".

O trabalho diversificado ("cantinhos") é uma das rotinas importantes para a conquista da autonomia moral e intelectual da criança. Essas atividades podem ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos, sendo livremente escolhidas pelo aluno, devendo ocorrer todos os dias. Assim garantimos o interesse da criança, que está realizando aquela atividade porque a escolheu livremente (dentro das opões existentes na sala), e uma criança interessada trabalha melhor e aprende mais. O respeito ao interesse da criança e a opção escolhida demonstra que ela é capaz de decidir e realizar uma atividade sem que o professor tenha que fazer isso por ela, ou mesmo ensinar como fazê-la. Com as atividades diversificadas, as crianças não fazem o que querem, mas querem o que fazem (Piaget, 1976). Além do mais, a criança estará realizando escolhas entre as inúmeras opções apresentadas; tomando decisões; e construindo a noção temporal, ao ter que dosar o tempo necessário para realizar todas as atividades que quer durante o período destinado ao trabalho nos "cantinhos". Com este tipo de dinâmica de trabalho, também está sendo favorecido a afetividade, a energética da ação, o que leva a criança a aprender, a buscar, a descobrir.

> *Como Dewey apontou há quase um século (e provavelmente a maioria das pessoas podem atestar na vida diária), as pessoas sempre investem mais tempo, energia e atenção no que interessa a elas. Quando a vontade de uma criança é jogar um certo jogo de seqüência, o interesse por ler as regras, contar e escrever palavras e numerais é espontâneo. Quando as crianças querem cozinhar, eles estão inspirados em tentar descobrir o que a receita diz.* (Devries & Zan, 1995, p.13 - grifo nosso)

Na classe deve haver, ao mesmo tempo, diversos "cantinhos" de atividades, como: pintura, biblioteca, sucata, faz-de-conta, desenho, produção de livros de histórias, recorte e colagem, culinária, tecelagem, artesanato, confecção de roupas, supermercado, jogos de regras, construção com blocos, pesquisa, escolinha, hospital, farmácia, modelagem, entre outros. Ao realizar o planejamento do dia com as crianças, o grupo selecionará entre as inúmeras sugestões de "cantinhos", quais serão oferecidos naquele dia ou naquela semana. Na hora das atividades diversificadas, o aluno escolherá entre as várias opções possíveis, em qual prefere trabalhar, e após ter concluído a atividade, escolhe um outro "cantinho", e assim sucessivamente, até que o período de tempo destinado para a realização destas atividades termine. A criança troca voluntariamente de "canto", sem precisar da autorização do professor para fazê-lo, basta ter concluído a atividade. Isso tanto na pré-escola como no 1º grau, que além desses, acrescenta-se outros "cantinhos", como o da produção de textos, de jogos de matemática, ciências, pesquisa, e outros. A criança pode realizar a atividade individualmente, em duplas ou em grupos, dependendo da proposta, mas sempre no "cantinho" sentada junto com os colegas. Na pré-escola, na maioria dos "cantinhos" são realizadas atividades livres, e, em outros, atividades sugeridas pela criança ou pelo professor

(exemplo: confeccionar um álbum de meios de transporte no "canto do recorte e colagem" ou um livro de lendas folclóricas). O professor precisa conhecer os processos cognitivos que estão implícitos na construção dos conhecimentos, para organizar as atividades de modo a favorecer as abstrações empíricas, pseudo-empíricas, reflexivas e refletida; bem como a tomada de consciência e o processo de equilibração. Assim, é necessário um bom embasamento teórico que lhe possibilite saber quais são as características do desenvolvimento da criança e como se dá a construção dos conhecimentos, para propor atividades adequadas nos cantinhos ou desafios individuais. Nas séries iniciais do 1º grau, por exemplo, o educador precisa apresentar atividades que possibilitem a ação sobre os objetos, e não simplesmente propor situações ou desafios verbais, pois as operações da criança que está no período operatório concreto baseiam-se diretamente nos objetos manipuláveis ou manipulados e não em formas verbais ou problemas abstratos. A operação provém da ação, então, é preciso criar situações para que a criança tenha necessidade de agir. Uma coisa é fazer algo por que o professor manda e outra é fazer aquilo que ela escolhe. Mantovani de Assis afirma que o educador deve criar situações propícias para que a criança seja capaz de iniciar a atividade, perseverar nelas até concluí-las e sentir prazer em realizá-las. Afirma ainda que, a necessidade de "trabalhar" coordenação motora com aqueles exercícios tradicionais do famoso "período preparatório" e aquelas operações aritméticas gráficas que o docente passa na lousa, são necessidades do professor e não da criança.

Com as atividades diversificadas, o professor também estará respeitando o ritmo de trabalho de cada aluno, pois aquele que terminou uma atividade, já inicia uma nova em outro "cantinho" sem precisar ficar esperando

aquela criança que demora mais para concluí-la, e esta não precisa "correr" para alcançar as outras. É importante lembrar que a pressa não é uma característica infantil, pois a criança quando está interessada no trabalho tem mais prazer durante a sua realização do que ao vê-lo pronto. Com as atividades diversificadas os diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem são respeitados.

"As situações que estimulam o desenvolvimento são aquelas em que as criança têm oportunidade de descobrir conceitos e noções a partir da exploração ativa dos objetos de que dispõe no ambiente escolar" (*Id.* 1989, p.27). O professor precisa criar essas situações, incentivar a exploração, encorajar a criança a buscar respostas para suas próprias questões. Enquanto as crianças estão trabalhando nas atividades diversificadas ou nos "cantinhos", o professor passa pelos grupos, colocando questões, apresentado desafios que levem a reflexão, a explicitação de suas idéias, intervindo oportunamente para explorar o que estão fazendo, porém sem resolver os problemas para elas, nem dar respostas prontas. Mas, isso exige uma grande habilidade por parte do professor, pois, "de um lado ele não pode assumir a direção dos trabalhos infantis, por outro, não pode ficar alheio a essas atividades. É preciso interrogar a criança no momento oportuno para poder seguir os caminhos de seu pensamento"(*Ibid. Idem)*. Nesse clima de cooperação e de respeito mútuo, o professor trabalha ao lado das crianças, integrando-se na atividade que elas realizam. Por exemplo, em uma pré-escola algumas crianças estavam no "cantinho da bolinha de sabão" onde havia diferentes formatos de canudinhos. Um garoto escolheu um canudo com formato quadrado e ela aproveitando esse fato, questionou-o qual o formato da bolha que ele achava que sairia daquele canudinho. O menino rapidamente respondeu que a bolha seria quadrada e

foram incentivados a testar suas idéias e anotar (do jeito deles) os resultados encontrados (Devries & Zan, 1995). Num outro grupo, as crianças ao brincarem no "canto da construção com pequenas peças de encaixar", juntavam metades de círculos coloridos que se encaixavam formando um círculo composto de duas cores. Acrescentavam um pino na emenda e formavam um pião. Ao rodarem os piões, as cores que os formavam se misturavam, dando origem a outras, porém as crianças não se deram conta disso de imediato. A professora dirigiu-se ao grupo, conversaram e, após perceberem que ao girá-los surgiam novas cores, ela questionou sobre como havia surgido o verde, por exemplo, se as partes que formavam o pião não tinham essa cor, que eram azuis e amarelas, mas não verdes. As crianças procuravam explicações, uma disse que havia uma "tinta que ficava escondida dentro do pião e quando ele girava a tinta se soltava". Então foram desmontar os piões para procurarem a tal tinta, e obviamente, não a encontraram. Apresentaram outras sugestões e as investigaram, uma por uma. Após um tempo uma outra criança sugeriu misturar com tinta as cores que formavam os piões e assim o fizeram, montando espontaneamente, um cartaz das combinações possíveis. Disseram que "talvez" ao rodar o pião as tintas se misturavam. Para verificar isso, rodavam-no devagar e depois mais rapidamente e iam acompanhando cuidadosamente os resultados, comparando-os com as combinações do cartaz. Depois tentavam predizer, no início sem nenhum critério, que cor iria surgir ao girá-lo. Criaram um jogo com essa brincadeira. E outras atividades e idéias surgiram, havendo incentivo da professora para que experimentassem suas hipóteses e apresentassem uns aos outros os resultados que iam encontrando. A partir de uma brincadeira espontânea, as

crianças trabalharam de maneira interessada e entusiasmada, e aprenderam bastante, devido a adequada intervenção da professora.

Enquanto as crianças estão nos "cantinhos", o professor pode trabalhar individualmente com uma criança (ou mais) no "canto do professor" apresentando-lhes desafios específicos. Além de propiciar a interação social e um maior conhecimento entre o professor e o aluno, esse trabalho tem como objetivo favorecer o desenvolvimento pessoal da criança em um aspecto particular, próprio, de acordo com suas necessidades e interesses. Para Raths, "o professor que respeita os alunos está disposto a ouvi-los. Ouvir é uma atividade que toma tempo, mas é uma das maneiras de o professor chegar aos processos de pensamento" (Raths *et alii*, 1977 p.325). Dessa forma, as atividades ou a estrutura dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula precisam ser planejados de tal modo que dêem aos alunos oportunidades para serem ouvidos, trocarem idéias, exporem seus pensamentos.

Foi visto que afetividade e inteligência são dois aspectos indissociáveis de uma mesma ação. E que, é essa energia, esse interesse, que leva a criança a ser curiosa, a querer descobrir, aprender, agir sobre o meio. Visando estimular essa motivação, os professores precisam contextualizar as atividades, criar jogos e brincadeiras envolventes em que trabalhem os conhecimentos físico, social, lógico-matemático e a função simbólica. Havia uma criança de 5 anos que não sabia contar de um a vinte. Seus pais tentavam ensinar-lhe, mas não havia jeito do garoto "decorar". O pai achava que seu filho tinha uma "inteligência limitada", pois, não conseguia nem aprender algo tão simples. No final do ano, a família viajou até a Bolívia para visitar os parentes

paternos e passar as festas natalinas com eles. Lá, o garoto conheceu seus primos e juntos foram brincar de "esconde-esconde". Qual não foi a surpresa dos pais ao perceberem que nessa mesma noite, o menino aprendera a contar os números que, tão arduamente, eles haviam tentado ensinar-lhe, e ainda por cima, aprendera a contá-los em espanhol. A mãe dizia carinhosamente que o menino era "sem-vergonha", pois para "brincar ele aprendeu rapidinho". Na realidade, quando a criança sentiu necessidade de aprender a contar para participar da brincadeira, ficou motivada a conhecer os números, canalizando suas energias (e inteligência) para isso, aprendendo rapidamente. Isso é a afetividade. Os professores precisam conhecer muito bem esse aspecto do desenvolvimento para não o dissociar jamais da aprendizagem. Para ilustrar essas idéias, Devries e Zan (*Ibid.*) mostram que, por exemplo, as atividades de física elementar, que envolvem o movimento dos objetos, e inspiram as crianças a construir o conhecimento físico, são muito mais ricas e interessantes quando há o envolvimento e a participação ativa das crianças nessas descobertas. Um exemplo desse tipo de atividade, seria um jogo com o pêndulo. A criança tentará derrubar o alvo com um pêndulo que se move para cima e para baixo repetidamente, feito com uma bola e uma linha. Essa brincadeira inspira as crianças a construírem o conhecimento sobre relações espaciais e causais, e o professor pode intervir com questões do tipo: "você acha que pode derrubar o alvo se eu colocar isso aqui (o alvo fora da trajetória do pêndulo)?". O professor precisa aproveitar as inúmeras oportunidades que surgem naturalmente. Quando as crianças realizam experimentos ao fazerem massa de modelar caseira, colocando diferentes quantidades de farinha, água, sal e óleo, está-se trabalhando a construção do conhecimento sobre a influência de cada

substância na consistência da massa, e o professor pode intervir com perguntas como: "o que você pode acrescentar para deixar sua massa menos mole?" ou "o que será que aconteceu para sua massa ter ficado tão dura?". Lembrar que o meio ambiente deve ser rico em estímulos, pois tem um papel importante no desenvolvimento intelectual, afetivo e social dos seres humanos, pois ele oferece a "matéria-prima" para que, a partir da interação do sujeito com o ambiente, se dê o desenvolvimento. A construção de novas estruturas são uma resposta às estimulações ou solicitações do meio. Mantovani de Assis (1989), confirmou em uma pesquisa experimental, que o desenvolvimento da criança, pode sofrer acelerações ou atrasos dependendo do meio em que ela vive. Para essa autora, o papel da escola é muito mais importante do que apenas transmitir conhecimentos. É preciso criar um ambiente escolar de tal ordem que possibilite ao aluno encontrar matéria-prima para desenvolver-se social e intelectualmente. Assim, o professor precisa proporcionar uma ambiente que ofereça diversidade de materiais e objetos concretos; construir um meio socioafetivo adequado; elaborar métodos e técnicas baseados no desenvolvimento da criança; propor desafios que gerem conflitos cognitivos; proporcionar e estimular a interação entre os pares, visto que não é apenas o professor que ensina, que instrui.

Porém, não basta apenas desafiar constantemente o pensamento da criança, é preciso também criar condições adequadas para que ela lide com o conflito surgido, tendo a sua disposição o objeto (ver nota de rodapé nº5, cap. I), que lhe permita testar ou comprovar suas hipóteses, possibilitando assim, a ação do sujeito sobre esse objeto do conhecimento, a investigação e a descoberta (construção). Assim, é necessário favorecer apropriadamente o meio

escolar em que a criança está inserida, para que, ao interagir com esse ambiente, ela desenvolva sua afetividade, sua socialização, sua moralidade e suas estruturas cognitivas; e os fatores que interferem nesse desenvolvimento são: a maturação, a influência do meio social, a experiência do meio físico e o processo de equilibração, coordenando os três primeiros. Lembramos que a interação é marcada pela busca do equilíbrio e da reciprocidade entre a ação do sujeito sobre o objeto e da ação do objeto sobre o sujeito. De acordo com essa perspectiva, o professor não deve dar respostas prontas, resolver o problema pela criança, ensinar, instruir, induzir, solucionar ou "facilitar". Quando o professor tenta "ensinar" à criança o conhecimento físico ou lógico-matemático, ele está dificultando a sua compreensão, pois, está impedindo-a de vivenciar os desequilíbrios e reequilíbrios necessários para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram. Piaget faz um alerta aos educadores quando afirma que "uma verdade transmitida não é senão uma meia verdade, a verdade inteira deve ser reconquistada, reconstituída ou redescoberta pelo aluno".

É claro que com isso, a intensidade do ruído da sala é mais alto do que nas classes onde a interação social não é valorizada. Não é uma classe silenciosa, mas percebe-se que, enquanto as crianças estão trabalhando nos "cantinhos", elas conversam, trocam idéias sobre as atividades, e trabalham interessadas e entusiasmadas. Quando o professor possui um tom de voz alto, é natural que as crianças também falem mais alto, e vice-versa, por imitação. Às vezes elas simplesmente envolvem-se com as atividades e, animadas, conversam alto. Nenhum professor é obrigado a suportar um nível mais alto de barulho se não tolerar. Quando isso ocorre, o problema é colocado para as crianças. Deve dizer como se sente, que o ruído muito alto o incomoda e

solicitando o auxílio delas para a resolução do problema, o professor poderá encorajá-las a colaborar de maneira positiva para resolvê-lo. Por exemplo, o educador diz que: "As vezes nós estamos trabalhando e nem percebemos que o volume está muito alto... Como a gente poderia dar um jeito de avisar os colegas quando o tom de voz estiver elevado?". As idéias e sugestões que as crianças apresentam muitas vezes são bem interessantes. Em uma pré-escola, os alunos combinaram que, quando a conversa, durante o trabalho nos "cantinhos", estivesse muito alta, alguém levantaria e apagaria as luzes. Assim, diante desse "sinal" as crianças percebiam que estavam fazendo muito barulho e que era preciso diminuírem o tom de voz. Quando isso acontecia as luzes eram acesas novamente. Uma outra classe utilizava como "sinal" fechar as cortinas, para lembrar que era necessário falar mais baixo. É importante ressaltar que não era somente o professor quem se valia do "sinal", como ocorre muitas vezes, mas qualquer pessoa que estivesse se sentindo incomodada pelo "barulho". É claro que na primeira semana, as crianças "apagavam as luzes" ou "fechavam as cortinas" o tempo inteiro, mas com o tempo habituaram-se, só utilizando o "sinal" quando necessário. Esse tipo de combinação, em que o grupo, como um todo, torna-se responsável pela cobrança da regra ("falar baixo") é mais cooperativo, do que quando o professor fica, o tempo todo, chamando a atenção das crianças sobre o barulho. Em uma classe de 4ª série, as crianças decidiram que o "sinal" para diminuírem o tom de voz, seria uma palavra: "timbalada!". Isto é, a pessoa que estivesse incomodada com o ruído, falaria em voz mais alta "timbalada!" e os colegas e a professora, responderiam: "timbalada, tim, tim, tim!". A professora questionou-os, argumentando que não daria certo, querendo algo mais simples como apagar as luzes, mas os alunos

disseram que teriam bons resultados com esse "sinal" e, para seu desgosto ela foi voto vencido e assim foi feito. Nos primeiros dias, entusiasmados, foi um tal de "timbalada, tim, tim, tim", o tempo inteiro. A professora ficou preocupada, pois se alguém ouvisse, o que iria pensar? No quarto dia, houve sete "timbaladas", e a docente questionou-os se havia realmente a necessidade de tantos "sinais", fazendo com que refletissem sobre seu uso, e novamente combinaram dizer o "sinal" quando realmente necessário. Duas semanas depois, as crianças já estavam com um tom de voz mais baixo, mais acostumadas com os trabalhos diversificados e em grupos e apenas, ocasionalmente recorriam a "timbalada" para lembrar da regra combinada. O interessante é que essa professora, confiou na capacidade das próprias crianças de elaborarem as normas que iam reger a organização dos trabalhos da classe, servindo como interlocutora, mas não impondo seu ponto de vista, e mesmo a contragosto, permitiu que fizessem as experiências necessárias, pois caso não desse certo, elas mesmas iriam procurar outras soluções.

É muito comum que outro professor, que não esteja acostumado a trabalhar com atividades diversificadas, ao substituir o professor de uma classe em que este tipo de trabalho acontece, reclamar do barulho ou considerar as crianças agitadas ou indisciplinadas. Uma educadora antes tradicional e atualmente construtivista, trabalhando com a metodologia do Proepre, disse que em sua antiga classe ela tinha sido elogiada inúmeras vezes pelo silêncio e disciplina das crianças. As substitutas diziam que elas eram "comportadas e obedientes". E que isso hoje a angustia, pois ela não quer mais esse tipo "disciplina" compreendida como um comportamento submisso e heterônomo por parte de seus alunos. Essa professora percebe agora, o quanto seus alunos

estão desenvolvendo-se, crescendo, aprendendo com mais prazer, apresentando novos comportamentos a cada momento. Afirma também conhecê-los muito mais e melhor do quando era apenas ela quem falava na aula. Admite ainda que, infelizmente, há uns anos atrás, só se sentia respeitada se tivesse uma relação autoritária com seus alunos.

Em uma classe de 2ª série do 1º grau, as crianças estavam acostumadas a trabalhar em grupos. Porém, um dia pediram a professora para que ficassem em fileiras, como aquelas das outras classes da escola. A docente explicou-lhes que assim, fariam o trabalho individualmente e não daria para trocarem idéias pois estariam sentados atrás do companheiro, sem poder fitá-lo. Mesmo assim, elas quiseram e foram atendidas. Após uma aula de atividades realizadas em carteiras dispostas em fileira, os alunos disseram-lhe que "não dá certo sentar em fileira, porque fica muito chato fazer os trabalhos sozinho, e não dá para conversar direito". Então foi sugerido que quem quisesse poderia sentar em fila e quem não quisesse, sentaria em grupos, porém todos imediatamente arrumaram suas carteiras para trabalharem juntos. Segundo Oliveira (1994), quando o educador permite e estimula os trabalhos em grupo, favorecendo a interação entre os pares, sua contribuição não se limita apenas a de que os alunos advenham a trabalhar cooperativamente na resolução dos problemas, mas a partir dessas ocasiões, 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 os pares. Para essa autora, essa estratégia de trabalho propicia "oportunidades essenciais para que educandos possam vivenciar situações que implicam a construção de noções de responsabilidade, cooperação, dever, direito, igualdade, reciprocidade, solidariedade, respeito

mútuo e justiça" (p.8). Queremos que as crianças aprendam a ter liberdade com responsabilidade, assim elas são incentivadas a escolher dentre as alternativas, quais gostaria de optar, porém uma vez feita a escolha, o professor deve incentivar a criança a perseverar até concluir seu trabalho.

Como foi visto, erroneamente o professor que não conhece os benefícios da interação social ou não sabe como organizar o trabalho pedagógico de forma a favorecê-la (espontaneamente ou em situações organizadas), julga que a "conversa" atrapalha a aprendizagem. Outras alegações comuns é de que, com a interação social não é possível trabalhar o "conteúdo". Com relação a essa afirmação, Devries e Zan (1995) mostram que cabe ao professor construtivista "promover o desenvolvimento na interação social ao redor do conteúdo acadêmico específico" (p.13)

> *A vida social é preenchida por necessidades de comunicação. Escrever e ler numerais, contar e calcular são necessidades em várias atividades. As crianças podem escrever os nomes e os preços dos itens em um menu para um restaurante imaginário, adicionar números quando contam em jogos como os de bola, e aprender a escrever o nome dos outros para se corresponder com amigos.*

O professor precisa mudar o foco de sua atenção: não se trata mais de como se ensina, mas de como a criança aprende. "O melhor ensino desses assuntos está baseado num fundamento de entendimento de como as crianças constroem o conhecimento" *(Ibid. Idem)*. É fundamental essa compreensão para haver a construção de um ambiente cooperativo sociomoral na sala de aula. Em um mesmo "cantinho", o professor, pode colocar algumas opções de atividades, que atendam aos diferentes níveis de desenvolvimento e garantam interesses

distintos. Por exemplo, colocar num mesmo "canto da escolinha", jogos de letras que as crianças em processo de construção da leitura e da escrita gostam de brincar e também jogos para formar palavras e frases, para aquelas que já estão alfabéticas. Com isso, garante-se o envolvimento, pois entre as atividades propostas para aquele "canto", as crianças irão escolher aquelas que mais lhes interessam. Evita-se assim, aquele senso comum de propor atividades tendo em vista a aprendizagem e o ritmo da maioria da classe, deixando os outros "de lado". Gostaríamos de fazer um parêntese, porque percebemos que, ingenuamente, parece que alguns professores acreditam realmente ser possível nivelar (geralmente por baixo) o desenvolvimento de um grupo de crianças da mesma faixa etária. Tentam inutilmente homogeneizar os alunos ao formarem as classes, selecionando-os um a um, e querem que todos "caminhem juntos", como se fosse possível controlar as interações que as crianças estabelecem e o ritmo com que se desenvolvem. Ressaltamos que o respeito as diferenças individuais é uma característica fundamental do educador construtivista. Com as atividades planejadas pela "média" da classe, e exigindo que as crianças façam a mesma coisa, espera-se que todas se desenvolvam no mesmo ritmo e da mesma maneira, massificando-as, querendo padronizar os comportamentos e o desenvolvimento. Quanta ilusão e perda de tempo. Com essa atitude, o professor, muitas vezes subestima ou superestima a capacidade das crianças, além do que, ao fazer isso, ele está "deixando" alguns alunos "para trás" e fazendo com que outros se desinteressem, pois estão mais adiantados. Relembramos que a criança desdenha atividades que sejam inassimiláveis para ela devido ao nível cognitivo que se encontra, desinteressando-se por aquilo que está aquém ou além de sua capacidade. O compromisso do professor deve ser

com a criança e não com "os conteúdos", porém, não é possível dissociar uma estrutura operatória (ou um esquema), um raciocínio, uma forma de pensar, de seus conteúdos (não há raciocínio no "vazio"; havendo portanto, uma relação indissociável entre a forma e o conteúdo).

O trabalho com as atividades diversificadas, quando bem organizado, contribui de maneira expressiva para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral das crianças, pois constitui uma dinâmica apropriada para favorecer a interação social entre os pares e entre a criança e o adulto, além de dar margem à escolhas, à iniciativa e à tomada de decisões. Essas atividades favorecem o interesse e a aprendizagem. Ao interagir, conviver, conhecer e trocar idéias com o outro, está sendo permitido à criança a vivência das regras necessárias nas relações sociais e propiciando a construção do saudável (e indispensável) respeito às diferenças individuais. Esse trabalho pode ser realizado, obtendo-se bons resultados, em qualquer série escolar.

2.2.4 - OS MATERIAIS COLETIVOS

Um outro meio de favorecer a cooperação e a descentração é o uso coletivo dos materiais. A maior parte do material utilizado em classe pode ser coletivo, pertencente ao grupo, como: papéis, canetas, lápis grafite e de cor, pincéis, tintas, livros de histórias, jogos, tesouras, réguas, massa de plastilina, cola, etc. Com isso, além de evitar brigas porque uma criança pegou o estojo ou a borracha da outra, ou mesmo porque uma tem a "tesoura com o cabo na forma de um personagem de história em quadrinhos" (como o Mickey) e a outra não, as crianças aprendem a repartir, compartilhar e cuidar do material que é de todos. Um outro aspecto importante é que o uso de materiais coletivos beneficia a interação social entre os pares. O problema daquelas crianças mais pobres, cujos pais não podem comprar materiais escolares, também é atenuado. É comum que esses alunos fiquem com vergonha ou constrangidos pelo fato de não terem os materiais pedidos pelo professor, ainda mais diante dos comentários dos colegas que não querem "emprestar" os deles ou perante as inúmeras cobranças do docente para que seus pais os comprem, pois "cada um tem que ter o seu". Com os materiais coletivos, portanto, pertencentes a todo o grupo, aqueles que não têm condições financeiras para comprá-los não serão prejudicados. É a vivência da eqüidade, do auxílio mútuo, do compartilhar, do público (no sentido do uso comum). Os materiais não são mais considerados como "meu" mas como pertencentes a todos (*nosso)*. Acabam-se também as

comparações pejorativas feitas entre as crianças sobre a qualidade e a quantidade dos materiais de uma que tem um maior poder aquisitivo perto da outra (uma caneta com mais recursos e design elaborado, um estojo musical repleto de divisórias, um apontador em forma de capacete, um caderno moderno e mais luxuoso, etc.). Os pequenos furtos ou "empréstimos compulsórios" diminuem consideravelmente, já que tudo é de todos.

Por outro lado, já não são mais necessárias 30 tesouras, mas apenas 10, que ficarão no local reservado aos "recorte e colagem". Nem 30 caixas de lápis de cor ou de giz de cera, mas algumas, o suficiente para se trabalhar durante o ano sem haver desperdício, já que as crianças se revezam nos "cantinhos" durante a hora das atividades diversificadas, não utilizando o mesmo material todas ao mesmo tempo. Por ser coletivo, o material que sobrou não é devolvido, mas sim reaproveitado no ano seguinte, significando uma grande economia. Sobram as tesouras, apontadores, lápis, baldinhos, papéis e outras coisas mais. Com isso, além de diminuir os custos da lista de materiais, o professor pode fazer listas quase individuais, que tenham mais ou menos o mesmo custo. Por exemplo, em uma lista, além do material básico, acrescentará um tubo grande de cola e um livro de história. Em outra, não pedirá a cola, mas uma tesoura e lápis de cera. Para outra criança ao invés da cola, tesoura, ou lápis de cera, pedirá vidros grandes de guache e um jogo relacionado a leitura escrita. E assim por diante.

2.2.5 - A LIMPEZA DA CLASSE E A ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS

Após as atividades diversificadas, as crianças juntamente com o professor realizam a limpeza e arrumação dos materiais da classe. Alguns educadores consideram esse momento supérfluo, ou difícil de ser administrado e resolvem os problemas da limpeza de suas salas realizando-a eles mesmos. Essa hora é importante para promover o desenvolvimento do sentimento de responsabilidade, da organização, além de estar trabalhando-se a classificação e seriação dos materiais. O professor precisa encorajar as crianças a assumirem suas responsabilidades, como o cuidar dos materiais que pertencem a todos e da sala de aula. "Cuidar da sala de aula é moral quando é motivado pela consideração e justiça para todos na comunidade da sala." (Devries & Zan, 1995, p.10). Os problemas que surgirão inevitavelmente nesses momentos, como aqueles alunos que, no início, não querem auxiliar ou simplesmente "fingem" que estão fazendo a limpeza, proporcionam oportunidades para que os professores realizem discussões que ajudarão as crianças a refletirem nas razões práticas e morais de todos colaborarem na hora da limpeza. Para tal ele pode colocar questões como: "Alguém notou que, enquanto nós trabalhávamos arrumando a classe, outras crianças estavam andando por aí e não participaram? Para que realizamos a limpeza de nossa sala?" (*Ibid.*). É

necessário lembrar que cabe ao professor dar o exemplo, sempre arrumando junto com as crianças e não somente "supervisionando". Esse momento precisa ocorrer independentemente da série. Geralmente, no 1º grau, desde a 1ª série o grupo não mais realiza a limpeza da classe, o que é um retrocesso. Se os pequenos são capazes de organizar os materiais e limpar o que sujaram, por que os maiores não o fazem também?

2.3 - A AVALIAÇÃO DO DIA E A AUTO - AVALIAÇÃO

Realizamos a avaliação do curso por escrito e anônima. Após analisar os resultados, apresentamo-os ao grupo, juntamente com as propostas de sugestões, para discutirmos e reestruturarmos os trabalhos. As professoras, em sua maioria, estavam satisfeitas com a metodologia e os conteúdos estudados, porém, solicitavam menos leitura para casa. Algumas colocavam também, que estavam sentindo-se incomodadas pelas conversas paralelas, quando estas ocorriam no momento em que estavam debatendo alguma situação, realizando a leitura em voz alta para o grupo ou durante uma aula expositiva. Reclamaram também da falta de pontualidade de algumas colegas. Foram trocados pontos de vista sobre essas observações, discutiu-se a necessidade do estudo em casa e foi revisto o horário do curso, permanecendo o mesmo que havia sido previamente combinado ao iniciá-lo, porém, reafirmou-se a necessidade de seu cumprimento pelos integrantes do grupo. Estabelecemos novos compromissos, e nos comprometemos a respeitá-los, já que foram decididos com a participação e com a concordância de todas.

Todos os dias, no final da aula ou após um período mais longo de trabalho, é realizado a avaliação do dia. Neste momento o grupo se reunirá e conversará sobre os acontecimentos do dia, repassará o planejamento, as atividades realizadas, como foi a participação e o comportamento da classe como um todo, além de recordarem a ordem em que foram executadas as atividades (noção de tempo). Ao avaliar os trabalhos, os alunos também fazem a auto-avaliação, em que refletem sobre como foi o dia para cada criança, o que aconteceu de bom ou de ruim, a relação com os colegas, analisando também o seu comportamento individual, levando em consideração as regras elaboradas para a dinâmica do trabalho. Quando as atividades foram realizadas em pequenos grupos, seus integrantes avaliaram qual foi o resultado, como foi a participação dos elementos no que se refere a cooperação, responsabilidade, respeito mútuo e obediência às regras.

Segundo Mantovani de Assis (1992, p.5), durante essa rotina, as crianças terão "a oportunidade de reconstituir os acontecimentos vivenciados naquele dia, evocar o que fizeram, o que sentiram, como se comportaram durante as diferentes atividades das quais participaram". Ao solicitar essa evocação das ações ou dos acontecimentos estimula-se a representação, tornando favorável a reflexão e o julgamento da criança sobre seus próprios atos.

De acordo com essa perspectiva,

> *a reconstituição de tudo o que aconteceu durante o dia, se torna um momento importante para a evocação e coordenação das ações que constituem os passos iniciais dos processos de abstração reflexiva. Evocando as ações realizadas durante as diferentes atividades,*

> *estabelecendo relações entre elas, as crianças poderão chegar a deduções e conclusões referentes à construção do conhecimento da moralidade e também as que dizem respeito às interações socioafetivas que refletem o relacionamento entre os pares e entre as crianças e a professora. (Ibid.* p.6)

Devido ao fato de a criança centrar seus pensamentos nas próprias opiniões, na sua perspectiva e, por conseguinte assimilar a realidade aos desejos, motivos e interesses do seu próprio "eu", ela deforma a realidade ou seja, tem uma visão subjetiva sobre os fatos e fenômenos que a rodeiam. Isto fica evidente no comportamento da criança como pode ser observado nos exemplos que se seguem. A professora de uma classe de 1ª série tradicional, não sabia mais como "disciplinar" um aluno. Ele não ficava sentado por mais que dez minutos, pedia o tempo todo para ir ao banheiro, brigava com os colegas, corria pela classe, etc. Irritada com seu comportamento, a professora colocou-o de castigo em pé, num canto, no fundo da classe. Conversamos com o garoto durante o castigo. Ele considerava que a punição que lhe fôra aplicada, era injusta, e, simplesmente não tinha a menor idéia do motivo pelo qual estava sendo punido, pois considerava-se um aluno "bonzinho". Disse-nos ainda que uma outra aluna é que era "baguncenta", não obedecendo a professora, mas que ele era "um menino obediente". Em uma outra classe, de pré-escola, a professora contou às crianças a história de uma borboleta e de uma tartaruga. A borboleta era muito ativa, curiosa, não ficava um minuto parada, querendo aproveitar da melhor maneira possível o dia, a natureza. Já a tartaruga era mais devagar, calma, tranqüila, gostando de tirar uma boa soneca e depois descansar. Uma falava mal da outra, mas, a noite, quando dormiam, a borboleta sonhava que era a tartaruga e vice-versa. Após conversarem sobre a história, a

professora sugeriu que quem trabalhasse no "cantinho do desenho", se desenhasse como se fosse um dos personagens da história, isto é, a criança iria refletir se achava que era mais parecida com a tartaruga ou com a borboleta, e fazer o desenho com o personagem que mais se identificou. O interessante é que algumas crianças agitadas, "elétricas" desenharam-se como se fossem lentas tartarugas e outras tranqüilas, calmas, fizeram a borboleta, e justificavam-se dizendo que eram muito parecidas com ela. Assim, não raro, as crianças pequenas distorcem ou não possuem consciência de quem são ou do que fazem.

Com a avaliação do dia e a auto-avaliação é também propiciado ao aluno a oportunidade da tomada de consciência de suas ações e de como ele é. Para haver a construção de uma auto-imagem positiva e realista é necessário, primeiramente, conhecer-se, evitando imagens distorcidas de si própria. A partir do autoconhecimento e das interações com um ambiente cooperativo, aumentam as probabilidades da construção de uma auto-imagem positiva ao longo da vida da criança, e sua identidade vai se tornando cada vez mais definida. Ao refletir sobre suas atitudes, ele vai tornando-se progressivamente, cada vez mais responsável por elas, favorecendo assim, a construção de uma auto-disciplina (necessária para a autonomia).

A troca de pontos de vista, aliada a sanção do grupo também auxilia na descentração. É comum a criança dizer que cumpriu todas as regras e o colega argumentar: "Mas você não ajudou na limpeza da classe hoje. Você saiu para o recreio e eu fiquei arrumando o 'cantinho' sozinho". O outro funciona como um "espelho", levando a criança a uma nova reflexão, revendo seus juízos

apressados. Após o questionamento de suas ações ou da observação feita pelo colega, o aluno também posiciona-se, justifica-se, contra-argumenta.

Porém, a hora da avaliação não deve se transformar na "hora da delação". Jamais incentivar a "fofoca" ou a delação entre as crianças (ver III - 8) Se um aluno brigou com outro na hora do parque, aquele terceiro, que apenas viu mas não participou, não tem nada a ver com a briga. Apenas as partes interessadas é que, caso queiram, irão relatar o ocorrido. Em uma classe de pré-escola, SIL havia amassado a pintura de EUG. Ao avaliar-se SIL disse que havia cumprido as regras, e ADR, interrompendo-o, falou que não era verdade, porque ele tinha estragado a pintura do EUG, por isso não havia cumprido a regra de "respeitar o amigo". A professora interpôs-se e disse: "ADR, o que você vai nos contar aconteceu com você ou com seus colegas? (...) Então vamos deixar para que ele e o EUG nos contem sobre o ocorrido, caso queiram. SIL, EUG, vocês gostariam de contar-nos o que aconteceu ou preferem não comentar sobre o ocorrido?".

É importante lembrar que a criança é agente de sua própria educação. "A educação não é uma tarefa única de pais e educadores. O aluno é protagonista de seu próprio processo educativo" (Querol *et alii*, 1995, p.98). Geralmente, os adultos têm a pretensão em "avaliar" quem e como a criança é, e também como ela deveria ser, sendo que "a criança deve conhecer a si mesma, conhecer tudo e todos os que a rodeiam, deve aceitar-se a si mesma e aceitar suas próprias possibilidades e seus próprios meios como via para viver com plena satisfação sua própria educação" (*Ibid. Idem*). Infelizmente, muitos educadores não dão a importância necessária a esse momento.

Uma auto-avaliação bem organizada, deve ocorrer em ambiente livre de pressão e coerção, em que há a ausência de punições e de recompensas para que a criança se sinta a vontade e estimulada à se "expor" sem medo de ser repreendida ou sentir-se envergonhada. O intuito é o de "clarificar a importância do respeito às regras para organizar as relações sociais e o funcionamento das atividades" (Araújo, 1996, p.113). Ao discutir os conflitos surgidos, as regras do grupo são retomadas e se necessário, rediscutidas. Dessa forma, todos os dias, o descumprimento das normas e as conseqüências disso podem tornar-se observáveis tanto pelo indivíduo quanto pelo grupo (*Ibid.*).

Para poder auto-avaliar-se, a criança precisa saber quais são suas responsabilidades (aquilo que é esperado que ela faça) e ter participado da elaboração das regras que organizam os trabalhos (o que pode ou não se pode fazer). Essa avaliação pode ocorrer por etapas, sendo um processo progressivo que vai se ampliando conforme a criança se desenvolve. Quanto mais desenvolvida, maior a abrangência dos aspectos que serão ajuizados por ela. Mais tarde, quando a criança cresce, ela passa a tomar parte ativa na elaboração e reelaboração da sistemática de avaliação.

Para uma melhor organização, esse momento pode ser registrado de diversas maneiras, levando a criança a reflexão e ao acompanhamento de seus progressos, auxiliando-a a "visualizar" o presente e o passado. Apenas o seu desempenho é que será comparado, isto é, como ela estava há um tempo atrás, como avaliou-se hoje. Não há comparações entre os alunos, mas sim consigo mesmo em diferentes períodos. Pode-se representar a avaliação com: cartazes,

painéis, fichas, escrita, símbolos (que representam se o dia foi bom, mediano ou ruim), desenho (na metade da folha a criança desenha como ela está se sentindo no final da aula e na outra metade ilustra o motivo; desenha o momento mais significativo ou os "cantinhos" que participou, etc.), pintura, dramatização (de alguma situação que aconteceu em determinado momento do dia; de como deveria ter sido esse momento; o que mais e o que menos gostou - e a classe adivinha, etc.). É importante adaptar a avaliação, assim como os instrumentos que serão utilizados para representá-la, ao nível e aos interesses das crianças.

Freqüentemente as crianças avaliam o trabalho do professor, discutem algum acontecimento, as razões do porque uma atividade planejada não foi executada ou o motivo de ter sido alterada, analisam as conseqüências de determinada atitude. Nesses momentos, o professor estimula as crianças a contarem o que fizeram, e a compartilhar das experiências dos colegas, ouvindo ou dialogando com eles. Dessa forma, se tornam mais críticas e questionadoras. Certa vez, em uma pré-escola, a professora, havia faltado no dia anterior, sendo substituída por uma outra. Ao retornar, percebeu que as crianças estavam agitadas e questionou-as sobre como tinha sido a aula no dia anterior. Elas disseram que não havia sido muito boa, pois a professora-substituta pegava o material e os distribuía, pedia para fazer fila, esperar o colega terminar, etc. "Ela tratava a gente como criancinha pequena". Reclamaram também que ela gritava muito e segurava fortemente a criança pelo braço quando queria que fizesse algo ou quando estava desobedecendo. A professora da turma perguntou se os alunos haviam feito alguma coisa para que a pessoa que a substituiu ficasse nervosa, a ponto de fazer isso. As crianças falaram que, realmente, elas não

foram muito comportadas, mas que a professora substituta não precisava gritar, "era só falar baixo que a gente entende", e "nem precisava esmagar o braço da gente". Afirmaram ainda que ela até podia ficar brava, mas não ter tais atitudes pois, elas não eram "um bando de cachorrinhos". Só depois da professora dizer que iria conversar com a substituta sobre o ocorrido, é que a classe ficou mais tranqüila. É gratificante ver que, não raro, crianças pequenas, que ainda estabelecem relações de respeito unilateral, já estão se acostumando a discutir, refletir, argumentar, emitir juízos, questionar a conduta de seus pais, de seus professores e de outros adultos com os quais convivem.

É a criança quem irá auto-avaliar-se, sempre. Não é o adulto e nem as outras crianças quem dirão, por exemplo, qual o símbolo que representa seu dia ou o seu comportamento. Senão não seria "auto", mas simplesmente avaliação feita pelo professor ou pelo grupo. Se a criança disse que cumpriu todas as regras ou escolheu um símbolo que represente tal fato, porém isto não corresponde a realidade, o professor pode questioná-la, fazendo com que reflita sobre seu dia e suas ações. Desse modo, ela poderá mudar ou não de opinião, e, o que decidir, será respeitado. O mesmo é válido para seus colegas (sanção do grupo) que podem comentar, questionar, contar alguma situação que compartilhou com a criança, mas não a forçarão mudar ou farão a escolha do símbolo para ela. Certa vez, em uma classe de pré-escola, as crianças estavam brincando no parque e GUI fingia que era um famoso apresentador de televisão, sendo que o palco era o tanque de areia da escola. Ele pegava a areia com as mãos em forma de concha, a jogava para cima, caindo sobre as crianças, que estavam suadas, e acharam ruim a brincadeira, fazendo-o parar. Na hora da avaliação do dia, GUI escolheu um símbolo que representava "ter cumprido as

regras", mas as crianças diziam que teria que mudá-lo porque "ele jogou areia na gente, lá no parque". GUI dizia que havia feito isso "para que todos se divertissem". A professora questionou-o se ele não teria uma outra idéia para divertir as crianças sem ter que jogar areia para o alto. Ele não respondeu, mas os colegas sugeriram: contar piadas, histórias, brincar, empurrá-las no balanço, etc. GUI argumentou que não sabia que elas iriam achar ruim. As crianças, devido ao realismo moral, estavam julgando o fato pelas conseqüências e não pela intenção (responsabilidade objetiva). Não compreendiam que o GUI realmente jogou areia, mas que não houve intenção ou "vontade" de machucar alguém. Assim, GUI inconformado e quase chorando, escolheu um outro símbolo, que significava que as regras foram cumpridas em parte, porque os colegas afirmavam categoricamente que "ele não cumpriu o combinado porque jogou areia nos amigos". A professora ficou um pouco angustiada com o ocorrido pois ela sabia que GUI não teve a intenção, por isso não era justo ter que trocar o símbolo. Refletindo junto com a educadora, sobre o que poderia ser feito, quando situações similares acontecessem, chegou-se a conclusão que seria mais adequado questionar a criança e os colegas tentando fazer com que vissem o ponto-de-vista do outro, por exemplo: perguntar ao GUI, se, ao jogar areia para cima, queria, ou melhor, estava com vontade de machucar ou se ele estava simplesmente brincando, e acabou ferindo-os sem querer. Esclarecer que se foi "sem querer", se a pessoa não quis feri-los, se não houve vontade de agredir, não há desobediência a regra. E, mesmo que os colegas não concordem, incentivar a criança a escolher o símbolo que ela julgar mais adequado para representar seu dia, deixando novamente claro para ela que, se não houve a intenção, não deixou de cumprir o combinado. É importante

lembrar também, que o professor deve evitar questionar principalmente ou com maior freqüência aquelas crianças que não tiveram um bom comportamento, o que não raro acontece, mas as outras também.

A auto-avaliação, se sistematicamente trabalhada, tem como objetivos: propiciar o desenvolvimento de todas as possibilidades da criança, favorecer uma "infância feliz", levar a criança a ser um jovem ou adulto equilibrado, a se conhecer, "aberta a observação, à pesquisa, à crítica, que lhe permita saber escolher, saber organizar-se, saber adaptar-se, saber estimar-se... Em uma palavra, ser *autônomo*" (Querol *et alii*, 1995, p.99).

Esse momento só atende aos objetivos se for bem explorado pelo professor ou pela criança que o está conduzindo. É comum ver o "ajudante do dia" dirigir a hora da avaliação, auxiliado, quando necessário pelo docente. O planejamento, assim como as atividades são revistas, questiona-se como foi o dia de aula, ou o dia da criança, pede-se para que ela justifique, diga como gostaria que tivesse sido, etc. As crianças que quiserem comentar algo podem falar espontaneamente ou pode-se sorteá-las também. Geralmente, esse período dura em média de 20 a 25 minutos na pré-escola. São exemplos de questões feitas pelos professores nesse momento: "O que aconteceu que você escolheu a cor amarela?" (essa cor representava que o dia da criança não havia sido ruim, mas nem bom também, ou que ela havia cumprido apenas algumas regras, porém não todas); "O que tem que acontecer para que o seu dia seja bom?"; "Ontem você escolheu o círculo amarelo porque não cumpriu as regras da classe. Vamos ver se hoje, no final da aula, você conseguirá escolher a verde?" (a cor verde significava que o dia foi bom e a criança cumpriu as

regras); "Percebi que hoje você escolheu o quadrado, que mostra que o seu dia foi bom. Você gostaria de comentar alguma coisa com a classe?"; "Em quais 'cantinhos' você trabalhou hoje? Qual foi o primeiro? E o segundo? Qual você mais gostou? Gostaria de nos mostrar o que fez?"; "Você disse que cumpriu nossas regras... Reveja o seu dia... O que aconteceu no parque hoje, enquanto estavam brincando na areia? Você se lembra, que veio junto com BRU, me chamar para resolver uma briga...". O professor deve evitar deixar que se converse de outros assuntos nesse momento. Falar sobre qualquer assunto, é na hora da roda inicial. Na avaliação será conversado sobre o que ocorreu no dia de aula, mantendo o assunto focalizado nesse tema.

É fundamental que o professor também se avalie, analisando se o dia de aula foi proveitoso, se cumpriu todas as regras, etc. Com essa atitude, o educador demonstra ser capaz de considerar a criança como a um igual (respeito mútuo), além de auxiliá-la a perceber que o adulto não acerta sempre. Para Mantovani de Assis (1992, p.6), nesse momento o professor tem a "oportunidade de refletir sobre sua postura e prática pedagógica, avaliando-as quanto à coerência com a teoria piagetiana".

Em resumo, a avaliação do dia e a auto-avaliação, deve ocorrer independentemente da série escolar, e, num processo bem elaborado e sistemático favorece a construção de uma auto-estima positiva, fazendo com que a criança vá tornando-se progressivamente cada vez mais capaz de julgar seus trabalhos e atitudes, proporcionando o desenvolvimento de uma moral autônoma. Propicia também: a reflexão; a tomada de consciência; a troca de pontos de vista, favorecendo a descentração; o "refletir" sobre as conseqüências

dos seus atos; a responsabilidade; o "argumentar"; saber defender-se; a tomada de decisões de forma consciente; o respeito e a aceitação de si mesmo e dos demais; aprende a retificar os próprios erros; a observação e a auto-observação.

É importante que, com as crianças pequenas, haja a hora do planejamento e da avaliação todos os dias, porque isso garante a coerência: planejou-avaliou. Além do fato de a criança passar a regular o seu comportamento, com o tempo. Foi percebido entre as crianças que participavam desse processo de reflexão, um certo cuidado com suas atitudes e um maior respeito as regras da classe, pois elas sabem que haverá esse momento de "retomada". Em uma pré-escola, as crianças estavam trabalhando em pequenos grupos, e no grupo da sucata, seus quatro integrantes estavam discutindo sobre o que fariam, sem chegar a um consenso. Até que uma das crianças disse: "Acho bom a gente decidir logo o que é que a gente vai fazer, porque senão vai acabar a hora dos 'cantinhos' e a gente não vai ter feito nada. Aí, o que é que nós vamos falar na hora da avaliação?".

A seguir, será relatado parte de uma auto-avaliação ocorrida em uma classe de pré-escola. A avaliação era realizada com símbolos. Era desenhado, em vários círculos coloridos, a expressão de bonecos alegres, tristes e sérios. Escolhia-se o boneco alegre quando o dia havia sido bom, a criança estava feliz, tinha gostado do que fez e as regras tinham sido cumpridas. O boneco sério, era escolhido quando algumas coisas tinham sido boas, outras não; quando havia ocorrido alguns desentendimentos entre as crianças ou entre estas e o professor, e apenas algumas regras haviam sido cumpridas. Já o triste era quando o dia não tinha sido bom, as regras não haviam sido cumpridas,

havendo brigas; ou quando a criança não estava satisfeita com aquilo que fez, nem estava contente com o seu comportamento

Na hora de avaliar, as crianças e a professora escolhiam qual figura representava o seu dia de aula e colocavam-no ao lado do nome que estava no cartaz da chamada. Depois dirigiam-se à roda, dando início a reconstituição do planejamento, das atividades realizadas, etc. A seguir, foram extraídos dos protocolos alguns diálogos referentes a auto-avaliação:

> Profª.: "*Agora nós vamos fechar os olhos e pensar como foi o nosso dia e qual boneco nós vamos escolher*". Após a avaliação do grupo como um todo, a professora questiona sobre o porquê da escolha dos símbolos. Profª.: *"GUI por que você escolheu o boneco sério?*"; GUI: "Porque eu fiz muita bagunça no 'cantinho'." (...); Profª.: "*JUN, você pegou o boneco feliz. Por quê?*"; JUN, sorrindo: "Porque eu cumpri todas as regras"; Crianças: "Mas você derrubou o 'banquinho', cortou a fila, etc."; Profª.: "*Deixem o JUN falar*". O JUN defende-se, explica, alguns alunos contam momentos em que ele não cumpriu o combinado, porém, mesmo assim, JUN decide ficar com o "rosto sorrindo". A professora pede para que ele pense bem, e após ele confirmar que não mudará de opção, ela permite que fique com a que ele acha melhor. (...) Profª.: "*SER, por que você escolheu esse boneco* (sério)? *O seu dia não foi muito bom? Você deixou de cumprir parte das regras?*"; SER: "É que eu fiquei conversando na hora da 'rodinha', quando você estava falando"; (...) A professora questionou algumas crianças que pegaram símbolos sorrindo (...) Profª.: "*GUT*

Como foi seu dia hoje?"; GUT: "Eu escolhi a 'carinha' séria, porque eu briguei com o REI. e molhei a toalha dele"; (conversou-se sobre os motivos da briga) Profª.: "... *E não haveria uma outra maneira de você resolver o problema?*"; GUT; "Conversar e emprestar a toalha"; Profª.: "*Então por que você não fez isso*?"; GUT:"É que eu não pensei na hora... mas vou pensar da próxima vez". (...) Profª.: "*ALE, mas por que você escolheu esse boneco (triste)? Será que você não cumpriu nenhuma regra*?". ALE: ...; Profª.: "*Qual regra você deixou de cumprir?*"; ALE: ... ; Profª.: "*Então reflita melhor e faça uma nova escolha*"; O ALE guardou a 'triste' e pegou a 'séria'. Profª.: "*Por que escolheu essa, ALE*?"; ALE: "É que eu briguei..." Profª.: "*Aconteceu mais alguma coisa?*"; ALE: "Eu falei muito alto..." Profª.: "A*h, você disse que brigou e falou alto... E amanhã*?"; ALE: "Vou conversar e não brigar, e falar mais baixo". Profª.: "*E quais são as regras que você cumpriu? O que você fez nos 'cantinhos' hoje*?" (...) A professora avaliou-se e ao olhar o cartaz percebeu que a maioria das meninas escolheram o boneco de expressão séria. Perguntou o que tinha acontecido naquele dia, que poucas crianças tinha escolhido o rosto feliz (o que era difícil acontecer). Questionou as meninas e elas disseram que foi porque conversaram na hora da roda. Profª.: "*Mas todas as meninas fizeram barulho na roda hoje? Por quê*?"; CIN: "Por que hoje a gente estava com vontade de conversar". Enquanto isso ocorria, as outras crianças ficavam em silêncio, observando os diálogos e questionamentos, muitas vezes participando, opinando ou auxiliando o colega. Quando uma criança escolhia o boneco triste, a

professora perguntava qual regra ela havia cumprido e pedia para que contasse como havia sido o seu dia. Novamente a questionava: "*Mas será que você não cumpriu nenhuma regra hoje?*", e lia para o aluno as regras que estavam escritas em um cartaz, uma a uma, enquanto ele confirmava se as havia cumprido ou não. Depois disso, na grande maioria das vezes, a criança mudava seu símbolo para sério ou sorrindo.

As crianças dessa classe, mostraram-se bem conscientes das regras cumpridas ou não, não se sentindo envergonhadas pelo fato de não tê-las obedecido, inexistindo o medo de expor-se. A professora procurou também fazer com que os alunos refletissem sobre as conseqüências do não cumprimento de uma regra; do porquê ela havia sido elaborada, e não se limitava a questionar apenas quem havia escolhido a figura do boneco triste, mas também a feliz e a séria. Criou-se um ambiente livre de pressão, tensões, onde as crianças sentiam-se a vontade para se expor, sabendo que não seriam punidas, nem diminuídas por causa de suas "infrações". Quando ninguém escolhia o símbolo que representava não haver cumprido nenhuma regra, a professora manifestava-se dizendo que estava contente porque hoje ninguém tinha escolhido o boneco triste, então o dia havia sido bom.

2.4 - A DINÂMICA DA CLASSE

Muitos problemas disciplinares estão relacionados a ausência de uma boa dinâmica na classe. É comum ver crianças esperando muito tempo; e criança esperando ou sem fazer nada é sinônimo de bagunça. Elas cansam-se ao ficarem muito tempo sentadas. É necessário "agilizar" as atividades, pois com isso, os problemas de desordem e bagunça se reduzirão. Em uma classe do Jardim, as crianças, após o lanche, ficavam sentadas em um banco, aguardando a vez para escovarem os dentes, enquanto a professora colocava dentifrício em cada uma das escovas. Os alunos dirigiam-se de quatro em quatro ao banheiro, pois só havia quatro pias disponíveis, enquanto isso, os outros esperavam. Pouco tempo depois, apesar dos protestos da professora, as crianças que estavam sentadas começaram a brigar e a brincar com as escovas, transformando-as em "espadas", "revólveres", etc. E os que iam realizar a escovação, demoravam-se, pois ficavam brincando com a água, que sem dúvida alguma, era bem mais interessante do que ficar sentado esperando que todos acabassem. Assim, a duração dessa atividade era demorada, principalmente por causa da espera tanto daqueles que iam primeiro como dos

últimos. Ao decidir agilizar sua rotina, as crianças dessa classe, não mais precisavam ficar esperando, sem fazer nada, para escovarem os dentes. Logo após a merenda, iniciava-se a próxima atividade planejada, que poderia ser, por exemplo, um jogo coletivo. Enquanto as crianças jogavam, o ajudante do dia ia chamando algumas, de quatro em quatro, sem interromper a brincadeira. Elas mesmas colocavam pasta em suas escovas, e dirigiam-se ao banheiro. As que estavam fazendo a limpeza dos dentes regressavam rapidamente, pois o jogo estava mais interessante do que ficar brincando com as torneiras. Já em outra classe, a rotina foi organizada de maneira diferente. Quem ia terminando a limpeza dos "cantinhos", dirigia-se às pias para lavar as mãos, e em seguida, sem precisar voltar à classe, servia-se da merenda, pois no refeitório havia uma merendeira ou auxiliar esperando-as, que as ajudava se necessário. Quando acabava, a criança imediatamente, pegava sua escova e pasta, fazia a higiene dos dentes, e encaminhava-se à sala de aula ou ao parque, dependendo daquilo que havia sido planejado naquele dia. Enquanto uma estava escovando os dentes, a outra estava acabando a refeição, então não havia tumultos, nem a necessidade de filas. O interessante é que nessa classe, tudo era muito dinâmico e organizado, as atividades sucediam-se naturalmente, e as crianças raramente perdiam tempo esperando.

As crianças não podem ficar muito tempo sentadas, pois precisam movimentar-se. Por exemplo, freqüentemente a hora da conversa na roda inicial é muito demorada. Após 20 minutos, em geral, os alunos começam a dispersar sua atenção e a deitar, esticarem as pernas, cutucarem o colega, conversam de outros assuntos, demonstrando desinteresse e cansaço com aquela atividade. Quando os professores determinam um tempo destinado a esse momento (que

não precisa ser rígido), organizam-no melhor, a roda torna-se bem mais produtiva. Uma professora de pré-escola, ao perceber que essa atividade estava muito demorada, começou a limitar o tempo, porém deixando o suficiente para que se realizasse um bom trabalho, controlando o período em um relógio na parede da classe. Quando as crianças dispersavam, ela dizia-lhes: "Pessoal, faltam apenas cinco minutos para acabar a nossa rodinha. Quando o ponteirão chegar no nove, começaremos a próxima atividade. De quem é a vez de falar?". Ela também utilizava um microfone de brinquedo, que ia sendo passado pelas crianças que queriam a palavra. Quando um aluno, após ter passado sua vez, queria novamente contar algo que havia se esquecido, ela solicitava para que ele aguardasse a vez dos colegas, que depois, caso ainda houvesse tempo (geralmente havia), ele teria novamente "a palavra". Já uma outra professora, que trabalhava com crianças menores, achou que o uso de um objeto que demonstrava de quem era a vez de falar, não deu muito certo em sua classe, porque, para ela, a atividade tornou-se mais demorada ainda, pois cada aluno que o recebia ficava pensando em que dizer, e aqueles que esperavam a vez para contar algo, acabavam por esquecer o que iam falar. O professor precisa ir buscando sempre soluções criativas e que atendam a realidade das suas crianças, para organizar rotinas interessantes e dinâmicas. Trocar idéias com outros profissionais da educação auxiliam muito nessa busca.

Há inúmeras situações de "bagunça" na classe que foram resolvidas simplesmente com uma boa organização das atividades e um bom aproveitamento do tempo disponível. Em uma classe, eram os ajudantes do dia que montavam, isto é, que colocavam os materiais nos "cantinhos", e, ao término da atividade diversificada, realizam toda a limpeza sozinhos. Enquanto

isso, as outras crianças esperavam, sentadas. Visando maior cooperação entre os alunos e procurando evitar que ficassem muito tempo sem fazer nada, a professora sugeriu a participação de todos durante esses momentos. Assim, qualquer criança quando sorteada escolhia o "canto" em que iria trabalhar, colocava seu nome no cartaz que o representava e imediatamente pegava os respectivos materiais, arrumando-os, dando início a sua atividade, em seguida. Da mesma forma, todos passaram a participar da limpeza, sendo que os ajudantes além de limpar, supervisionavam. Com isso, o tempo utilizado na "montagem dos cantinhos" e na arrumação da sala, diminuiu significativamente. As crianças passaram a escolher e montar o "cantinho" rapidamente, assim como deixá-lo em ordem antes de iniciarem outra atividade, sem a necessidade de esperar a orientação da professora. Uma dinâmica de trabalho bem estruturada na sala de aula favorece a independência das crianças, que não mais precisam ficar esperando, e melhora a "disciplina" da classe como um todo, já que elas estão constantemente "entretidas" com as atividades diárias. São essas e outras "pequenas-grandes" atitudes que fazem diferenças como:

- Não permitir que os brinquedos trazidos de casa, que as sacolas, lancheiras ou mochilas, fiquem nas mãos e no colo das crianças durante a roda inicial ou na avaliação do dia, porque as dispersam. Combinar que os materiais devem ser guardados até o momento em que irão ser usados.

- Confeccionar todos cartazes necessários para a realização das rotinas e a arrumação do ambiente de trabalho, como por exemplo os cartazes: da chamada, dos "cantinhos", do banheiro, do

calendário, dos ajudantes, do planejamento diário, etc. A criança pequena precisa desses materiais concretos para organizar-se. Sem esses cartazes é muito difícil ocorrer uma boa dinâmica ou rotina. Um outro aspecto importante é que no início do ano, o professor precisa ficar atento, cobrando das crianças o uso correto dos cartazes. Freqüentemente, elas esquecem de colocar o nome no "cantinho" em que vão trabalhar (ou não se lembram de trocá-lo), vão ao banheiro sem usar o cartaz que o representa, etc. O professor não pode descuidar, nem tampouco fazer "vistas grossas", é necessário cobrar sempre aquilo que seus alunos esquecerem. Se mantiver esta postura firme constantemente, em pouco tempo as crianças se habituarão a utilizá-los, não sendo mais necessário lembrá-las.

- Obviamente que o espaço físico também interfere na disciplina. O bem estar físico é importante. Salas de aula abafadas, escuras, em reformas, desorganizadas, sujas, com móveis em mal estado de conservação, contendo carteiras inapropriadas para as crianças pequenas, possuindo um número maior de alunos do que seu espaço comporta, com o sol invadindo a classe, etc., são locais que precisariam ser adequados para um melhor andamento dos trabalhos. Porém, essas dificuldades existem e infelizmente são poucas as salas de aula realmente propícias como seria o ideal, mas, sem dúvida alguma, o espaço físico limita, restringe, todavia não justifica a não realização de um bom trabalho.

- Sempre que possível, evitar deixar crianças esperando em filas, ou para lavar as mãos, escovar os dentes, comer a merenda, entrar ou sair da classe, etc. Organizar esses momentos de tal forma que eles sejam mais dinâmicos. Quando a fila de espera for absolutamente necessária, o professor poderá organizar uma brincadeira ("passa-anel", "telefone sem fio", etc.) que envolva todas as crianças de maneira a entretê-las enquanto esperam.

- Ao realizar o planejamento, não colocar muitas opções de "cantinho" para as crianças pequenas decidirem qual irão escolher para trabalhar naquele dia, pois além de demorar muito tempo nessa escolha, elas perdem-se, acabando por optarem sempre pelos mesmos. Essa situação ocorria em uma classe de pré-escola em que a professora colocava 32 opções de "cantinhos" para as crianças escolherem apenas dez. Esse cuidado também é válido para com os jogos coletivos ou de regras, atividades diversas, técnicas de expressão artística, etc. Coloca-se algumas dessas opções num mesmo "cantinho", por exemplo, dois ou três tipos de jogos de regras, para a criança optar com qual quer jogar, mas não muito mais que isso.

- Para que uma dinâmica de classe seja boa, é fundamental que haja um ambiente rico em materiais pedagógicos adequados, concretos, brinquedos, materiais diversos, sucatas e jogos (que podem ser confeccionados pelo professor). É necessário também que haja uma boa organização e classificação dos mesmos

(colocar rótulos com o nome e a quantidade de peças), que sejam expostos de maneira atraente, convidativa. Para isso, as caixas e potes podem ser encapadas com plásticos ou tecidos coloridos. As crianças podem e devem ajudar nessa tarefa, auxiliar na decoração (com suas produções, que são muito mais interessantes que os desenhos estereotipados), dando opiniões sobre o local onde os materiais serão guardados, etc. Evitar ficar mudando as coisas de lugar. As prateleiras devem ser baixas e todo o material acessível às crianças. A sala de aula de crianças pequenas precisa ser organizada, bonita, limpa, colorida e alegre.

- O professor precisa evitar conversar ou explicar demais. Não raro, percebemos que o adulto interrompe uma atividade várias vezes para ficar chamando atenção, explicando algo que já foi dito, solicitando constantemente que as crianças prestem atenção ou falem mais baixo, consultando-as antes de tomar qualquer decisão, pedindo a anuência delas para tudo. Perde-se muito tempo com essas atitudes. Porém, é claro que cair no outro extremo da não intervenção (*laissez-faire*) ou do professor decidir tudo sozinho (autoritarismo) também não é adequado. O que está sendo questionado é o exagero, os extremos.

- Os "cantinhos" que serão escolhidos, os jogos das atividades coletivas, enfim as divergentes opiniões que surgem, podem ser apresentadas às crianças pelo professor para que votem. Esses impasses são oportunidades excelentes para que os alunos

troquem pontos de vista, aprendam a escutar as idéias dos outros, tentem coordená-las, buscando um consenso, procurando resolver os conflitos de maneira democrática. O professor também poderá aproveitar esses momentos como valiosas oportunidades para trabalhar a linguagem oral e escrita e a matemática. Para Devries e Zan (1995, p.13), a partir de diversas experiências de voto e de troca de pontos de vista diferentes, "até mesmo as crianças de quatro anos de idade podem, eventualmente, construir a idéia de igualdade enquanto vêem a opinião de cada pessoa valorizada e com o mesmo peso no processo de tomar decisões". Essas autoras porém, sugerem que a votação pode ser conduzida de inúmeras maneiras, mas advertem para não pedir as crianças para que levantem as mãos, pois esse método apresenta alguns inconvenientes, como o cansaço em manterem-nas no alto até que sejam contadas; o fato de que muitas crianças ainda não entendem totalmente o processo e acabam votando em todas as alternativas (o que provoca reclamações dos colegas por acharem que não é justo votar duas vezes); e também porque nem sempre as crianças estão certas de que suas mãos foram realmente vistas e contadas. Assim, como elas tem dificuldade de acompanhar esse processo, muito do valor da votação é perdido. As autoras sugerem que o professor deve escolher um processo de votação na qual as crianças possam seguir e compreender, como cada criança marcar seu nome ou colocar algum símbolo na opção que escolheu. Nas classes de crianças mais velhas, pode-se também

realizar votações secretas, escrevendo em um papel a alternativa preferida.

- Deve propor para serem trabalhadas coletivamente atividades das quais todas as crianças possam participar simultaneamente, do contrário a mesma pode ser realizada nos "cantinhos", durante as diversificadas. A atividade é propícia para ser realizada coletivamente, quando esta proporciona a participação de todos ao mesmo tempo, a troca de pontos de vista e a experiência de uma vida democrática. Em algumas classes, observa-se que o professor trabalha com uma criança explorando um material, por exemplo, na hora da roda, enquanto as outras ficam aguardando sua vez, dispersando-se em pouco tempo. Esse tipo de atividade, como outras similares, é cansativa, demorada e nem sempre corresponde aos interesses de todos.

- Ao planejar o dia, não colocar em seqüência, atividades em que as crianças ficarão sentadas ou paradas. É mais interessante mesclar atividades mais agitadas (parque, "cantinhos", "atividade independente", jogo coletivo, recreação dirigida, etc.) com as mais tranqüilas (história, música, roda da conversa, descanso, avaliação do dia, etc.). Quando ocorrer das crianças planejarem uma seqüência de atividades mais calmas, deixar que elas as executem, e na hora da avaliação do dia, questioná-las sobre o ocorrido para que haja uma reflexão sobre a ordem de sucessão das atividades.

- Procurar contextualizar ludicamente uma atividade ou situação, pois ela se tornará muito mais interessante e atraente às crianças. O "canto da confecção de livros", não era um local em que as crianças de uma classe de pré-escola gostavam muito de ir. Ao perceber o que estava ocorrendo, a professora, colocou no local, além dos materiais habituais, chapéus, jalecos, óculos sem lentes, colares, sapatos velhos, livros, etc. Disse às crianças que aquele era o "cantinho dos escritores", que quem fosse trabalhar nele era um escritor, que iria produzir livros que depois de prontos iriam ficar no "canto da biblioteca". Após explorar o jogo simbólico natural nas crianças, essa atividade passou a ser uma das mais concorridas. Os alunos "vestiam-se" de escritores e produziam "livros" que eram apresentados na hora da avaliação do dia. Em uma outra classe a professora confeccionou uma grande lagarta, com todas as letras do alfabeto disposta aleatoriamente no seu corpo, para ser colocada na parede. Ao apresentá-la na roda, as crianças deram-lhe o nome de "Filoca" e disseram que "quando ela começou a pensar, saíram da sua cabeça as letras", por isso tinha que ficar próxima ao "canto da escolinha". Criaram várias histórias com a "Filoca" (nascimento, criação, etc.) sendo que o envolvimento foi tanto (também devido ao animismo), que as crianças ficaram preocupadas, achando que, se ninguém fosse a esse "cantinho", ela iria "se sentir muito sozinha lá".

O simbolismo também pode ser utilizado como mais uma forma de conseguirmos a colaboração de maneira mais espontânea por

parte da criança. Uma professora de pré-escola, ao perceber que seu aluno, ALE, estava emburrado, aproximou-se dele, observou-o seriamente, sorriu e disse: "Ah, já sei porque você não está trabalhando. Acho que é porque eu esqueci de lhe dar corda", e, imediatamente, fingiu "dar corda" nas costas de ALE, que entrou na brincadeira e começou a fazer as atividades. A partir disso, de vez em quando, percebia-se um colega "dando corda" no outro.

- Ao conduzir uma rotina, jogo, brincadeira ou atividade, o entusiasmo e a motivação do professor, faz bastante diferença, quanto ao envolvimento das crianças que estão participando. É importante ser um bom animador ao dirigir essas atividades. Se a maneira de conduzir a atividade for divertida para as crianças ainda melhor. Usar a criatividade para elaborar diferentes maneiras de realizar as rotinas diárias (planejamento, avaliação, chamada, etc.), aproveitar para trabalhar nesses momentos, de maneira lúdica, o aspecto físico-motor, a função simbólica e o conhecimento social. Com um pouco de imaginação e entusiasmo, o educador consegue transformar uma rotina desinteressante, num jogo divertido. Em uma classe de pré-escola, a professora e seus alunos estavam sempre procurando uma maneira recreativa e interessante de realizar as rotinas diárias. Certa vez, por exemplo, na hora da chamada, as crianças começaram a cantar: "O FAB roubou pão, na casa do João. O FAB roubou pão na casa do João". E o FAB dizia: "Quem eu?". Crianças: "É. Você!". FAB: "Eu não, foi o ... (*escolhia o nome de um colega*)". E, após dizer

isso, levantou-se e rapidamente pegou sobre a mesa do professor, a ficha com o nome do colega escolhido, colocando-a no cartaz de chamada, enquanto as crianças cantavam a "música do pão" novamente, já com novos nomes, num processo dinâmico. Nesse mesmo dia, durante o sorteio das crianças para o trabalho coletivo em pequenos grupos (ver III - 5.5), os alunos andaram em círculo em volta das cadeiras, cantando: "Vamos passear na floresta, enquanto o seu lobo não vem, está pronto seu lobo?". Enquanto isso, os ajudantes colaram figuras geométricas sobre as cadeiras e responderam: "Não, estou escovando os dentes...". As crianças continuaram cantando, até "o lobo" (ajudantes) estar pronto, isto é, quando eles terminaram de colocar formas em todas as cadeiras e disseram: "Pronto!". Imediatamente as crianças sentaram na cadeira que estava mais perto. Aquelas que saíram com figuras geométricas idênticas (círculo azul, triângulo grande e fino, etc.), formaram um grupo para trabalhar juntas nas atividades diversificadas naquele dia. Em uma outra classe, para transformar a "hora da limpeza" num momento mais divertido, a professora colocava, ocasionalmente, um despertador programado para tocar em dez minutos. Quando o ajudante apitava, as crianças começavam a limpar a sala rapidamente, travando uma disputa contra o relógio. A turma tinha que arrumar tudo antes dele despertar. As crianças adoravam esse jogo, e comemoravam com entusiasmo quando conseguiam "ganhar" do relógio. Nessa mesma classe, quando a professora dizia: "Estátua!", todos os

alunos paravam o que estavam fazendo para ouvir o que ela ia falar, porque era importante. Muitas vezes quando uma criança tinha algo que queria dizer a todos também dizia isso. Um dia, a educadora estava trabalhando no "cantinho do professor" com um aluno, mas estava muito barulho, então, ela disse: "Estátua! Eu já não estou conseguindo ouvir o GUI falar".

Acrescenta-se a motivação do educador, uma postura adequada (alicerçada no respeito mútuo e no conhecimento de como a criança aprende e se desenvolve) refletida na maneira como ele trabalha com a sua turma, na elaboração e colocação das questões ou desafios. Em uma classe de pré-escola, a professora planejou, na hora da roda, trabalhar o conhecimento social (os meios de transporte) juntamente com a imagem mental (manifestação da função simbólica). Profª.: "*Estou pensando em um meio de transporte... Vamos ver quem adivinha? Tem que ir fazendo perguntas...*"; PAT: "Ele é bem rápido?". Profª.: "*É bem rápido... tcham, tcham... O que será?*"; PAT: "Avião!"; Profª.: "*Por que você acha que é um avião?*". PAT: "Porque ele é rápido."; RAF: "Ele não é tão rápido."; Profª.: "*A PAT disse que o avião é rápido, e a RAF que ele não é tão rápido. O que vocês acham?*". Houve uma discussão (...) Em seguida, as crianças fizeram mais perguntas e descobriram que a professora realmente havia pensado em um avião (...) Profª.: "*Crianças, o GUI disse que ele pode ir rápido, que não tem perigo de cair. O que você acha FEL?*" Após comentarem sobre os aviões, uma criança pensou em outro meio de transporte

e a "brincadeira" recomeçou. As crianças participaram interessadas. A professora escutou, questionou o aluno para que explicitasse suas idéias, resumiu o que foi dito, solicitou a opinião daquele que não estava participando muito, orientando a discussão para que ficasse focalizada no tema. As diferentes opiniões foram respeitadas e consideradas, a professora não desconheceu as divergências surgidas e nem "fingiu" não ter ouvido as respostas "erradas", ignorando-as.

3 - AS REGRAS E A AUTORIDADE DO EDUCADOR

Primeiramente as professoras relataram suas dificuldades com relação ao cumprimento das regras da classe pelas crianças. Também foi colocado em discussão algumas situações de elaboração e cobrança de regras observadas durante a supervisão pedagógica, tanto em Leme quanto em outras cidades. Após a troca de idéias, retomamos a teoria piagetiana sobre a evolução da noção de regra nas crianças e o porquê da dificuldade dos pequenos em segui-las. Foram colocadas as questões abaixo (e no decorrer da apresentação) e após breve reflexão deu-se início a parte prática sobre a elaboração e cobrança dos limites na classe.

Sabemos que para se viver em sociedade é necessário haver limites. No dia-a-dia, é impossível que a criança tenha liberdade total, ilimitada. Para Tiba (1996, p.55) "permitir nada ou, no extremo oposto, permitir tudo, são hábitos igualmente nocivos do ponto de vista educacional". Para esse autor, é mais prejudicial a uma criança, o receio de traumatizar e a falta de limites, do que a imposição de uma frustração necessária, que até educa. "Traumatizar é criar um sofrimento naturalmente insuperável que a pessoa carregará pelo resto da vida" (*Ibid.* p.168). Os educadores precisam saber que um único gesto, um limite colocado de maneira adequada e pequenas frustrações, não traumatiza. É fundamental que a criança saiba o que pode e o que não pode ser feito. As

crianças, por serem heterônomas, precisam de regras vindas de seus educadores, que não podem se esquivar dessa tarefa de colocar os limites necessários para que as crianças se desenvolvam bem e consigam se situar no mundo (*Ibid.*). É importante não ver esses limites como algo "que não pode ser feito", mas serem interpretados com um sentido positivo, que situa o indivíduo em suas relações sociais, que o auxilia na tomada de consciência "de qual a sua posição" ocupada na família, na escola, enfim, na sociedade (De La Taille, 1994). Mas como estabelecê-los em sala de aula de maneira a favorecer a *auto*-disciplina pelas crianças?

A princípio, consideramos que seria importante comentar, mesmo de maneira superficial, um tema muito amplo, complexo, que é a questão da autoridade. Esse assunto possui aspectos filosóficos, psicológicos e pedagógicos e serão abordados alguns desses enfoques no decorrer deste capítulo. Hoje em dia, não existe mais a autoridade inerente ao docente como era percebida antigamente. E isso é bom. A pessoa que tem autoridade é aquela que impõe determinadas normas que considera válidas. Segundo De La Taille (1995), o importante é o porquê o sujeito passa a legitimar (aceitação interna) as normas morais. Ele pode aceitar, por exemplo, que o professor detém o conhecimento, o saber, mas não as suas normas de condutas morais. Ele pode aceitá-las devido a um respeito todo unilateral ou porque realmente acredita que a norma é o melhor para todos, a partir do respeito mútuo. Pode ser por um processo reflexivo, em que o indivíduo percebe a necessidade da regra, e participa de sua elaboração (quando possível) de uma maneira autônoma, ou também pode ser por imposição das mesmas por uma autoridade (pais, professores, etc.), favorecendo a heteronomia. É importante que o

educador se pergunte sobre quais processos ele se vale para legitimar as normas morais. "Associar uma regra moral ao medo, é colocar a criança no caminho oposto da legitimação da regra, pois, para a criança realmente legitimar as normas morais, essas precisam fazer corresponder ao sujeito, a uma idéia de bem estar, de felicidade" (1995). A criança tem que desejar porque julga que aquilo é o melhor, mesmo que vá contra um desejo individual e nem sempre seja agradável respeitá-la. A criança que está se comportando ou sendo obediente apenas por medo (de ser castigado, de ser admoestada, de perder o amor, etc.), apenas aparentemente as regras estão sendo legitimadas, pois quando a presença da autoridade desaparece ou enfraquece, acabando o temor, elas não mais se legitimam, isto é, o sujeito não mais as obedece, portanto, não houve realmente a legitimação das mesmas; o que parecia uma aceitação das normas era somente o medo de uma provável punição que ocorreria ao desobedecê-las. Por isso, os educadores não devem associar o cumprimento de uma regra ao medo.

Segundo De La Taille (*Ibid. Idem),* no processo de legitimação das regras morais está presente o sentimento de respeito a si mesmo, de auto-estima positiva. Um dos bens mais importantes para todos os homens é possuir o respeito por si próprio. Esse auto-respeito implica em três aspectos: primeiro, a confiança na realização dos próprios projetos; segundo, a opinião que as pessoas significativas para o sujeito, possuem dele (dificilmente alguém tem respeito por si, se todos os outros o julgam negativamente); e terceiro, que é o mais importante para a moralidade, o sujeito tenta legitimar as regras morais que garantam a ele e ao outro o respeito por si. Quando o adulto usa de humilhações, críticas, sanções punitivas, situações vexatórias, diminuindo o

aluno que faz isso ou deixa de fazer aquilo, este adulto está estabelecendo uma relação falsa entre as regras morais, o desrespeito por si próprio e a baixa auto-estima e, dessa forma, elas nunca serão legitimadas. Em compensação se apresentamo-lhes um conjunto de normas que possibilite o respeito por si articulado ao respeito do outro, há grandes chances delas serem aceitas internamente. O respeito que uma criança tem de por si própria, a auto-estima positiva, nunca estão ligados às relações humilhantes, pois, nessas relações é transmitido-lhe que ela não sabe fazer as coisas, que é incapaz. O adulto diz-lhe sempre o que é certo ou é errado e o que é melhor para ela. Por outro lado, quando há uma relação de respeito mútuo e auto-estima positiva, a pessoa respeita a si mesma e aos outros.

Como já foi escrito anteriormente, as normas de convivência e os limites são necessários em qualquer sociedade. As regras têm que preservar e propiciar ao sujeito o respeito por si próprio e pelo outro. Para estabelecer os limites em sala de aula, o educador vale-se das regras, que tem como objetivos: contribuir para a organização do ambiente de trabalho e promover a justiça na classe. As regras são acordos elaborados pelos integrantes do grupo que beneficiam a todos, ordenando as relações. Esses acordos não são rígidos, estáticos ou pré-estabelecidos, nem privilegiam uns em detrimento de outros. Com o passar do tempo, se for constatado que algumas regras não estão "dando certo", ou quando uma das partes sente-se prejudicada, o acordo anterior é novamente analisado, revisto e se necessário, é reelaborado (ou combina-se outros). Essa flexibilidade; a adequação às necessidades particulares de cada grupo; a participação ativa dos integrantes do mesmo na sua elaboração; a regularidade; e o seu cumprimento por parte de todos que o

integram, são alguns dos princípios que regem as regras. O professor precisa compreender que as regras devem auxiliar na construção de um lugar feliz, portanto, não ficar elaborando normas desnecessárias (supérfluas) ou descabidas. Questionar-se também sobre a coerência das normas, se elas são justas e indispensáveis, se podem ser negociadas, se respeitam as características do desenvolvimento infantil, etc. Para Piaget há um dupla característica nas regras: serem coletivas e exigirem regularidade (*apud* Macedo, 1994).

É importante ainda que o educador conheça bem a evolução da prática e da consciência das regras na criança, para entender porque ela ainda não consegue cumpri-las, as características de seu desenvolvimento e a sua visão peculiar de mundo. Isso auxiliará o professor não apenas na elaboração das regras junto com seus alunos, como na compreensão da reação da criança perante essas normas, ajudando-o na cobrança das mesmas. Por exemplo, o professor que trabalha com crianças que estão no realismo moral, percebe claramente a "rigidez da regra", ou seja, o entendimento dessa norma ao "pé da letra" e não em seu espírito, "vendo com outros olhos", mediados por uma teoria, as atitudes de seus alunos. A professora de uma pré-escola, estava cantando junto com as crianças a "música dos dedos", e conforme o nome do dedo ia surgindo na canção, todos levantavam o dedo indicado e abaixavam os outros. Quando chegou na vez do dedo médio, os alunos recusaram-se a levantá-lo pois isso era um gesto "feio", indicava um palavrão (os pais haviam ensinado a não fazê-lo), portanto, mesmo num outro contexto não era permitido. Foi necessário um bom trabalho para eles também começarem a levantar o dedo médio na "coreografia" da música.

Na escola existem dois tipos de regras. Há regras que são necessárias, isto é, não são negociáveis, sendo apenas explicitadas quando for preciso, pois como são inevitáveis, não há a necessidade de serem elaboradas por todos, como por exemplo: "Não bater"; "Lavar as mãos antes da merenda"; "Escovar os dentes"; "Somente atravessar a rua quando estiver acompanhado". Lino de Macedo (1996) ressalta aos educadores a importância de haver regras que são obrigatórias para as crianças, ou leis como as classifica. Nem tudo pode ou deve ser combinado, como por exemplo, as regras de boa saúde: o escovar os dentes, não é e nem pode ser, um "combinado"; pois é uma lei de boa saúde. Para o autor:

> *Regras de boa saúde, bom estudo, boa convivência social, são obrigatórias na medida em que valorizam o ideal de uma função. Mas, se a interpretarmos como simples e puros combinados encontramos um certo 'democratismo' que confunde tanto as crianças quanto os adultos. (Ibid.* p.192*)*

Essas leis existem em pequeno número na classe, apenas quando realmente necessárias, e são reafirmadas de forma objetiva e firme quando surgem situações que as envolvam. O adulto precisa se questionar, antes de colocar essa norma, se ela é indispensável, se vale a pena "brigar" por ela, pois, uma vez estabelecida, é preciso que ele demonstre claramente que está empenhado em sua validade, em seu cumprimento. É preciso sempre, pensar se as regras necessárias (ou as leis) são justas ou não.

As outras regras têm origem nas necessidades do grupo, sendo construídas a partir de um consenso entre todos os elementos da classe (primeiramente, trabalhar com as crianças o que significa uma regra, para que

serve, etc.). Essas regras são estabelecidas quando é preciso solucionar um problemas particular do grupo, como por exemplo, quando uma criança coloca que não considera justo que algumas outras crianças não ajudem na limpeza da classe e na arrumação dos materiais. O professor novamente fará o papel de interlocutor, apresentando o problema, e intervindo com questões que levem as crianças à reflexão, até *realmente* elaborarem a regra. *Realmente*, pois é muito comum após uma conversa com a classe, o professor falar: "Então vamos combinar o seguinte: não pode correr na classe. Está combinado?" ou, quando uma criança faz algo errado, diz: "Vamos combinar uma coisa... " (*e dá o "combinado" pronto)*, e momentos depois ainda cobra: "Mas nós não havíamos combinado que...?", sendo que não houve a troca de idéias, a reflexão, nem a busca de soluções. Nesses casos, é evidente que, quem "combinou", quem elaborou, a regra foi o docente, não o grupo. As crianças só concordaram com aquilo que ele disse. Mais uma vez, a regra foi oferecida pronta e acabada, e não construída, transmitindo a impressão de uma falsa democracia. Nessas situações, o professor é o coordenador e mediador do grupo. É comum também o adulto induzir ou encaminhar as discussões até chegar na regra que ele considera melhor, como se o grupo fosse incapaz de elaborar uma boa regra apenas com o auxílio do professor na interação e na troca de pontos-de-vista, necessitando da indução. Numa classe do Jardim, na hora de ir embora, as crianças faziam fila, mas todos queriam ser os primeiros. Assim, a professora reuniu-as e questionou sobre como decidiriam quem iriam ser os primeiros da fila. Um garoto sugeriu: "Vamos fazer assim: quem for bonzinho vai ser o primeirão". Uma outra criança contra-argumentou: "Mas e se tiver um monte de aluno bonzinho?". A professora também perguntou se fosse escolhido apenas

os mais bonzinhos, "será que todas as crianças teriam a mesma oportunidade de ser o primeiro?". Perceberam que a solução não era boa. Iniciou-se um debate. A educadora mediava as discussões, fazia as contra-argumentações necessárias, tendo que se policiar muito para não sugerir um sorteio ou que os primeiros fossem os ajudantes do dia. Naquela aula não chegaram a nenhuma conclusão, disseram que iriam "pensar", e voltariam para discutir o assunto no outro dia. No dia seguinte, conversaram durante uns dez minutos sobre o problema e também não chegaram a nenhum acordo. No terceiro dia, após muito debate, uma aluna propôs seguirem a ordem das letras do alfabeto que estavam dispostas aleatoriamente numa parede da classe, relacionando a primeira letra, que era o "P", com a inicial do nome das crianças que seriam os primeiros da fila, e, no outro dia, seguiriam a ordem da próxima letra, e assim por diante. A proposta foi para votação e aceita por unanimidade.

Em seus estudos sobre a evolução das regras no jogo, Piaget (1932/1977) concluiu que a obediência a uma regra é maior quando a pessoa participa do processo de elaboração. A regra pode ser a mesma, porém, quando é construída pelo grupo e não imposta, amplia-se o respeito que o indivíduo adquire por esta norma (pois participou de sua elaboração), portanto, a submissão a regra combinada também torna-se maior. Segundo Kamii (1989, p.124), "as crianças respeitam as regras que *elas* fazem para si próprias. Elas também trabalham com mais empenho para atingir as metas que *elas* colocam para si mesmas". Em uma pré-escola, o grupo construiu um cartaz com as regras da classe, mas quando todos foram assiná-lo, um aluno recusou-se a fazê-lo. Algumas semanas depois, ele procurou a professora, pedindo para assiná-lo, dizendo-lhe que iria fazê-lo naquele momento, pois só agora achava

que tinha condições de cumpri-las. Lino de Macedo (1994, p.84) explica que quando as regras são desconsideradas, "geram algo parecido com vergonha ou sentimentos de inadequação". Esse autor esclarece o porquê desse sentimento ao elucidar a diferença entre as leis e as regras:

> *As leis são impositivas; as regras, enquanto construídas ou atualizadas demandam consentimento. Disso decorre que as leis são hetero-reguladas, ou seja, exingem um "fiscal", alguém que, com sua autoridade, faça cumprir os mandamentos da lei. Ou seja, nas leis há um regulador externo que controla seu cumprimento. Como os professores, muitas vezes agimos dessa forma. As regras, ao contrário, são auto-reguladas; ou seja, o regulador é interno ao sistema e os "fiscais" são os próprios participantes, como no jogo, por exemplo.*

Macedo (*Ibid.* p.89), afirma ainda acreditar que, "ainda hoje, procedemos na salas de aula sob o discurso das leis; a palavra do professor ainda hoje é a melhor palavra; o lugar do professor ainda hoje é o melhor lugar". Justifica, em parte, esse fato, alegando que os professores são levados a operar no discurso das leis por não conhecerem o saber das crianças e por não terem interesse por esse saber.

A criança nasce amoral, sem parâmetros para discernir o que é certo ou errado. Quanto menor for a criança, mais regras e limites estabelecidos pelo adulto ela irá necessitar. Na moral heterônoma, característica das crianças pequenas, a regra é sempre proveniente de uma autoridade. O bem é definido pela obediência. Elas não apenas pedem limites como precisam destes. Até os 8, 9 anos de idade a criança ainda tem muita dificuldade para organizar seu comportamento, sua rotina, suas emoções. Quanto mais perto do período sensório-motor, mais é preciso unir as palavras com as ações, porque a criança

estava acostumada a resolver tudo no nível das ações e a linguagem ainda é "mágica". Quando está contrariada, por exemplo, não diz o que está sentindo ou o que a incomoda, mas sim esperneia, reclama e chora. Dessa forma, o educador que interage com crianças pequenas precisa unir as palavras aos atos, por exemplo: dizer que a ama enquanto a abraça ou toca (e num tom de voz suave); quando a criança estiver colocando a mão numa tomada, falar "não" de maneira firme, limitando e evitando seu gesto; estender a mão para que a criança o acompanhe ao convidá-la para entrar na classe; etc. Em uma classe do Jardim, enquanto as crianças estavam realizando atividades em pequenos grupos, a professora trabalhava individualmente com uma garota, GIO, no "cantinho do professor". GIO tentava resolver o desafio proposto, que era construir uma ponte com todos os dez blocos de madeira, unindo as duas montanhas (miniatura). Enquanto a garota a construía, a professora percebeu que CEL, uma criança muito tímida, aproximava-se aos poucos, interessada pela atividade. Assim que GIO concluiu a construção, a educadora, aproveitando o interesse espontâneo poucas vezes demonstrado por CEL, convidou-a para realizá-la. CEL aceitou o convite, respondendo afirmativamente com um simples balançar de cabeça, aproximou-se e começou, lentamente, a construir sua ponte. GIO que estava ao lado da garota, impacientou-se com a demora e começou a "ajudá-la", ou melhor, a resolver o problema por CEL, que parava de trabalhar assim que a colega tentava "auxiliá-la". A professora perguntou a CEL se gostaria que GIO a ajudasse ou se preferia tentar resolver o desafio sozinha. CEL monossilabicamente disse que queria tentar sem auxílio da amiga. A educadora então, explicou a GIO que agora estava na vez de CEL, que ela já havia realizado a atividade sozinha, que CEL gostaria de fazer o mesmo, e que

era para ela escolher em qual "cantinho" gostaria de trabalhar. GIO respondeu que ficaria apenas olhando, que não iria mais "ajudar", porém, pouco tempo depois, começou novamente a intervir. A professora, enquanto reafirmava a limitação, pousava delicadamente suas mãos sobre a de GIO, detendo sua ação, dizendo: "Agora é a vez de CEL". GIO ficava quieta por pouco tempo, e logo depois, continuava a intervir, pegando os blocos de CEL, dizendo que iria "mostrar como se faz". A professora então, dirigiu-se a GIO e falou: "GIO, você tem duas opções: ou continua observando os trabalhos sem intervir, ou escolhe um 'cantinho' para trabalhar. Então, o que prefere?". A garota escolheu a primeira opção, mas poucos instantes depois, começou a dizer o que CEL deveria fazer. A educadora, que procurava aliar as ações às palavras, levantou-se, pegou suavemente a mão de GIO e disse: "Venha GIO, vamos juntas ver em quais 'cantinhos' têm vagas? Ainda há tempo suficiente para você realizar alguma atividade... Que bom, temos vários 'cantinhos' livres... - *(ainda de mãos dadas, olhando para os cartazes que mostravam quais as atividades diversificadas haviam sido escolhidas para aquele dia)* - Aqui está o cartão com seu nome, não se esqueça de colocá-lo no cartaz do 'cantinho' que escolher e, quando terminar seu trabalho, venha mostrar-me o que fez, está certo?". A professora afastou-se indo ao encontro de CEL, e, GIO escolheu "trabalhar" no "cantinho da sucata". Assim, sem precisar valer-se de censuras, ordens, "discursos" e nem "medir forças" com a criança, essa professora, ao aliar uma ação efetiva a uma linguagem adequada, conseguiu resolver rapidamente o problema, de tal forma que nenhuma das partes envolvidas sentiu-se prejudicada.

A linguagem da criança pequena não é verbal, por isso, o importante é a *qualidade* da comunicação estabelecida com ela. Todo educador precisa conscientizar-se que, mais do que as palavras, a criança irá assimilar ou captar a real mensagem que está oculta no tom de voz, nos gestos e na expressão da pessoa que interage com ela. Para haver uma comunicação efetiva entre o professor e a criança, é preciso que ele saiba como utilizar sua linguagem de maneira mais adequada e construtiva (ver IV) e que as expressões e os atos desse adulto sejam coerentes com as palavras emitidas por ele.

Como foi visto, as crianças exprimem seus sentimentos e emoções por intermédio de suas ações. Quando estão com raiva, por exemplo, demonstram isto batendo. É necessário ensinar-lhes uma outra maneira de expressar-se e também as regras de convívio como não bater, saber esperar sua vez, ser educado, utilizar expressões de cortesia, tais como: com licença, muito obrigado, me desculpe, por favor, etc. (essas expressões devem ser ensinadas, pois fazem parte do conhecimento social, mas nada melhor do que o exemplo dos adultos que se relacionam com as crianças, tratando-as com cortesia e educação, para que elas aprendam a utilizá-las). No início da vida moral, quando as crianças são pequenas, a maioria das regras são aquelas do tipo necessárias ou inevitáveis. Porém, conforme as crianças vão crescendo, as regras inevitáveis vão sendo substituídas pelas construídas por todos os elementos do grupo, sendo cada vez mais possível a auto-gestão. Para Carneiro (s/d, p.21) "as regras, os valores exteriores, só se tornam regras das crianças, quando elas as constroem em liberdade, sem relações de coerção ou constrangimento".

Um outro aspecto importante diz respeito as sugestões que as crianças apresentam. Em uma sala de 1ª série havia algumas regras que diziam: "A criança que não participar dos trabalhos em grupo, deverá ser desprezada pelos colegas"; "Quem desobedecer a professora e não colaborar no silêncio ficará uma semana sem recreio (apenas tomará lanche e voltará para a sala de aula, ficando assim, sem brincar)"; "O aluno que não trouxer a lição de casa feita, deverá fazê-la durante o recreio"; " Para quem não conservar a sala de aula limpa, varrerá a mesma durante três semanas após a aula"; "Quem não colaborar com a limpeza da sala, ficará na classe mais dez minutos após a aula". Ao conversar com a professora, ela explicou que as regras "saíram das crianças", que foram elas quem as fizeram. Isso realmente acontece devido as características do pensamento da criança, que já foram relacionadas anteriormente (elas são egocêntricas, optam por sanções expiatórias, etc.). É esperado que elas sejam rigorosas, façam regras extremamente severas, proponham coisas até absurdas, mas o professor não deve aceitar tudo aquilo que "vem da criança". Como interlocutor, irá colocar questionamentos e contra-argumentos, realizando uma reflexão sobre a regra proposta, se ela é razoável, se não haveria uma solução melhor. Em uma classe do Jardim, as crianças enquanto brincavam no parque começaram a jogar areia uma nas outras. Diante das reclamações, a professora colocou o ocorrido para a turma e perguntou como eles poderiam resolver esse problema. Uma criança sugeriu que quem jogasse areia, não poderia mais ir ao parque por uma semana. A professora contra-argumentou dizendo: "Mas será que essa é a melhor maneira para resolvermos isso? Será que é preciso deixá-los de castigo, longe do parque,

para que vocês não joguem mais areia um nos outros?". Após nova reflexão, chegaram a uma regra: "Não se joga areia nas pessoas".

Uma vez estabelecida, a regra deve ser cumprida por todos, sem exceção, inclusive pelo professor. O mesmo é válido para as regras necessárias (*leis*); por exemplo, se todos devem escovar os dentes após as refeições, o educador precisa ser o primeiro a dar o exemplo, escovando-os sempre que comer alguma coisa na escola. Ao ser perguntado se todo mundo tinha que cumprir as regras da classe, um garoto disse-nos que sim. Questionamos se até mesmo a professora, e ele respondeu: "A professora?... Ela não. (...) Porque se ela não cumprir, o que é que a gente pode fazer com ela?". A docente de uma classe pré-escolar, tinha naturalmente o tom de voz alto. O grupo tinha elaborado a regra: "falar baixo". Sem perceber, ela acabava desrespeitando todos os dias a regra combinada, tendo sempre que se policiar para não deixar de cumprir o combinado, e colocava essa dificuldade às crianças no momento da avaliação do dia. Como se esquecia e de repente, começava a falar alto, essa professora pediu autorização aos alunos para escrever a regra de "falar baixo" bem grande na lousa para que todas as vezes que ela olhasse para lá, lembrasse de diminuir o tom de sua voz. Com o tempo, a docente passou a cumprir essa regra, mas quando se esquecia, sempre tinha uma criança que apontava a lousa, cobrando-lhe a regra combinada, assim como ela também as cobrava quando deixavam de cumprir uma regra. Nessa classe, a maior parte das crianças afirmaram, em entrevistas, que todos têm que respeitar as regras, um aluno disse que "regra também serve para gente grande, até para a professora". O esforço por parte da educadora para respeitar os combinados, auxiliou também as crianças na compreensão de que não era fácil cumprir as

regras, mas que era preciso. Assim, com o tempo, da mesma maneira que as crianças cobravam o cumprimento das regras uma das outras, elas passaram a cobrar da professora também.

Entretanto, quando a regra é formulada, não se pode estabelecer ao mesmo tempo a sanção a qual corresponderá o desrespeito a essa norma. Isso porque, ao combinar-se uma sanção para determinada regra, está transmitindo-se a mensagem de que ela pode vir a ser desrespeitada, tanto assim que já está sendo previsto o que acontecerá com o infrator. E o outro motivo, é que o docente estará transferindo a sua autoridade para o grupo, e, como foi visto no quadro teórico, as crianças pequenas ainda não possuem condições de decidirem qual sanção é mais adequada.

Em uma classe de 1ª série, o grupo combinou que, quem não trouxesse a lição de casa, ficaria durante o recreio na sala de aula para fazê-la. Não raro, quando um aluno não a realizava em casa, dizia imediatamente, "mas falta só um pouquinho, na hora do recreio eu termino rapidinho e ainda dá tempo de sair para o pátio". Certa vez, por motivo de saúde, uma das crianças não realizou a tarefa, e a professora disse-lhe que ela não precisaria ficar durante o recreio porque esteve doente, mas os outros alunos, devido a compreensão da regra ao "pé da letra" (rigidez), não se conformaram dizendo que a professora a estava protegendo, que "regra é regra" e devia ser cumprida. Isso também pode ser explicado pela responsabilidade objetiva, característica do realismo moral, e também porque, para essas crianças, o castigo deve ser equivalente ao dano causado. Dessa forma, elas ainda não conseguem perceber a intenção, estando centradas no ato em si. Nessa fase do desenvolvimento em que a criança se encontra, elas também optam por

sanções punitivas (como ajoelhar no milho, trancar no quarto escuro, etc.), vinculam-na rigidamente a norma, e, ao estabelecer a regra e o "pagamento" no caso de infração, aprendem que a mesma pode ser desrespeitada (contanto que se pague o preço). As turmas da 3ª e 4ª séries do 1º grau de uma escola participavam voluntariamente aulas de coral. Um dos garotos era conhecido pelo mau comportamento na classe. Mas a professora do coral conseguia realizar um bom trabalho com ele. Porém, às vezes, era necessário cobrar as regras e tomar atitudes de reciprocidade para revalidá-las. No início dos trabalhos as crianças elaboraram algumas regras básicas, mas combinaram as sanções junto com elas. Uma das normas era: "Se a criança fizer bagunça ela sai do coral, mas pode voltar quando ela própria decidir trabalhar conforme o combinado. Mas, se a criança for para fora por três vezes, ela terá que sair definitivamente do coral". O garoto que havia feito grandes progressos desde que entrou, já havia sido excluído temporariamente do grupo por duas vezes, e a professora angustiada não sabia o que fazer se tivesse que retirá-lo mais uma vez, pois o coral estava sendo muito importante para sua socialização. Porém, com certeza, se ele saísse novamente os outros alunos iriam cobrar o cumprimento da sanção com a expulsão, e se não a executasse, a professora perderia a credibilidade. E isso não seria benéfico à criança. Ao combinar a regra com a sanção, a professora ficou "atada", tendo sua atuação limitada e não podendo agir com a parcimônia e discernimento necessários que cada situação específica requer. Dessa forma, combina-se com a classe apenas as regras, pois, como vão contribuir para a organização do ambiente de trabalho, devem ser elaboradas por todos, porém, a escolha da sanção diz respeito

somente ao educador e a criança que cometeu a falta, não sendo problema do grupo.

As regras não devem ir contra a natureza da própria criança. Por exemplo, a regra: "Tem que emprestar o brinquedo para o colega". Sabemos que a criança é egocêntrica, não conseguindo ainda coordenar sua vontade com a de uma outra criança, e que aos poucos, conforme se desenvolve, ela vai descentrando-se e aprendendo a cooperar. Esse tipo de regra, como também "falar sempre a verdade" ou "comer todo o lanche" não devem ser elaboradas, pois causarão uma obediência exterior as mesmas, devido as características da moralidade da criança. Isso também é válido para as regras de "obedecer a professora", "ficar quieto quando a professora estiver falando", ou "respeitar a professora", pois esse tipo de norma encoraja a obediência à autoridade, reforçando a heteronomia. A criança deve respeitar as pessoas (quaisquer que sejam) e as regras da classe (quando justas e legítimas) e não simplesmente a pessoa que detém a autoridade. A criança mesmo não compreendendo as regras que são impostas externamente e não elaboradas pela consciência (como por exemplo, a noção de verdade e mentira), tenta cumpri-las, porém, logicamente, ela não consegue, pois não alcançou realmente o sentido das mesmas. Talvez, o mesmo aconteça com os professores, que por ainda não compreenderem completamente o construtivismo (que é difícil e exige muito esforço, estudo e reflexão contínua), só conseguem aplicá-lo superficialmente ou de maneira distorcida, principalmente, quando essa aplicação lhes é imposta por seus supervisores hierárquicos ou pelo sistema. Quando as regras não são compreendidas, a criança demonstra possuir uma obediência exterior, heterônoma, não se sentindo obrigada pelas mesmas, e executando-as de

maneira incompleta. Além do fato de que é muito difícil cumprir efetivamente algo que ainda não conseguimos compreender, acontecendo o mesmo quando são elaboradas regras que a criança ainda não tem condições de assimilar, ou respeitar.

É importante que as regras sejam simples, objetivas e bem claras. O educador também precisa ter o cuidado de não se antecipar construindo algumas regras antes que os problemas surjam, mas esperar que as situações apareçam espontaneamente para colocá-las aos alunos. A criança precisa, anteriormente à regra, perceber o efeito que o seu comportamento tem com relação ao outro. Em uma sala de pré-escola, os alunos brincavam de "lutas marciais", até que algumas começaram a chorar e reclamar que essa brincadeira as machucavam. Assim, a professora levou o problema à classe, cada criança deu seu ponto de vista e juntos combinaram a regra: "Não brincar de lutinha".

Como foi explicado anteriormente, uma educação embasada no respeito mútuo possibilita à criança elaborar uma disciplina autônoma, pois ela descobre a necessidade dessa disciplina na própria ação. Assim, ela é levada a construir por si mesma os "instrumentos que a irão transformar" partindo de uma construção interior. Quando as regras são impostas externamente, sua construção e conseqüentemente, sua aceitação, será apenas superficial, visto que, "permanece exterior à consciência da criança e não conduz como o desejaria o adulto a uma obediência efetiva" (Piaget, 1932/1977, p.313). Já com a descoberta na ação, ocorre realmente a construção interna, o que implica no sentimento de obrigação às normas. Segundo Piaget (*Ibid. Idem*) "a regra devida ao acordo mútuo e a cooperação enraíza-se, pelo contrário, no interior

mesmo da consciência da criança e conduz a uma prática efetiva, à medida em que se associa com a vontade autônoma". Consideramos ser necessário que os educadores reflitam seriamente nessa complexa relação entre a disciplina autônoma, proveniente do sentimento de obrigação, ou seja, da aceitação interior às normas acordadas; e a disciplina heterônoma, que procede da imposição das regras, permanecendo, portanto, exterior à consciência. A partir da análise dessas relações, Piaget (1948/1973, p.76) chega a conclusão que:

> *A disciplina imposta de fora ou sufoca toda a personalidade moral, ou então, pelo contrário, a prejudica mais do que lhe favorece a formação; produz uma espécie de compromisso entre a camada exterior dos deveres ou das condutas conformistas e um "eu" sempre centralizado em si mesmo porque nenhuma atividade livre e construtiva lhe facultou fazer uma experiência de reciprocidade com outros. Em outras palavras, da mesma forma que o aluno pode recitar a sua lição sem que a compreenda, e substituir, a atividade racional pelo verbalismo, assim também a criança obediente é por vezes um espírito submetido a um conformismo exterior, mas que não se apercebe "de fato" nem do alcance real das regras às quais obedece, nem da possibilidade de adaptá-las ou de construir novas regras em circunstâncias diferentes.*
> (grifo nosso)

Os professores com certeza, já sabem a necessidade de elaborar inúmeras regras como: "andar devagar", "falar baixo", "falar um de cada vez", etc. Mas as crianças não antecipam essa necessidade das regras de convivência do grupo. Por isso, se requer que os alunos (quando der) sintam a necessidade daquela norma. Assim, não se combinam todas ou as principais regras apenas no começo do ano, mas somente após as crianças sentirem a necessidade delas existirem. E novas regras vão sendo acrescentadas, ou

mesmo sendo mudadas, quando for preciso, ao longo do ano, num processo de negociação constante.

Ao rever e rediscutir as regras sempre que for preciso, ao modificá-las ou construir outras quando necessário, o professor está auxiliando a criança a compreender que uma norma não é boa ou ruim por si mesma; e que a validade dessa regra não depende da autoridade de quem a impõe, mas sim, *da função que exerce para as pessoas que fazem uso dela*; portanto, as pessoas podem mudar as regras. Atuando nessa direção, o ambiente educacional está favorecendo a compreensão pela criança de que as regras vão se construindo na medida da sua necessidade e são elaboradas por várias pessoas (e não só a autoridade): pelo professor, pelos colegas, por ela mesma, etc. (Menin, 1996).

Existem inúmeras maneiras de registro dessas regras: cartaz com a assinatura das crianças, pôsters espalhados pela classe com desenhos que se referem a regra, registro em cadernos ou folhas que permanecem na pasta, etc. Consideramos importante esse registro, pois muitas crianças dizem que as regras importantes são aquelas que estão escritas no papel e que as combinadas apenas oralmente ou escritas na lousa e apagadas posteriormente, não são tão importantes. As regras podem ser escritas em um "cartaz móvel", por exemplo, um cartaz de pregas em que as regras ao serem elaboradas vão sendo escritas em tiras e colocadas nas pregas. Sempre que necessário (ao longo do ano) se constroem novas regras, faz-se uma nova reflexão ou modifica-se as existentes. É comum, quando as crianças já se habituaram a determinada regra, elas retirarem-na do cartaz e a guardarem no armário. As próprias crianças ficam felizes com isso, porque elas já conseguiram cumprir espontaneamente mais uma norma, já a superaram. Por exemplo a regra de

"falar baixo", quando no meio do ano, os alunos de uma classe de pré-escola acostumaram a falar com um tom de voz baixo, um garoto propôs retirar essa regra do cartaz, porque não havia mais necessidade dela estar lá, pois eles tinham "conquistado" essa norma. Caso alguém desobedeça a "regra conquistada", as próprias crianças retiravam o combinado "do armário", e a colocavam novamente no quadro de pregas. Em uma classe de Jardim, durante a roda incial, o grupo sentava-se no chão para conversar. Porém algumas crianças, ficavam deitadas, rolavam pelo chão e encostavam-se nos amigos, apresentando comportamentos que dispersavam a atenção dos colegas. O problema foi colocado ao grupo e, juntos, combinaram a regra de: "Sentar com *pernas de índios* na rodinha", o que significava que, nesse momento, todos sentariam com as pernas cruzadas, como se sentavam os índios quando faziam alguma reunião (viram isso em filmes). Com o tempo, as crianças ficaram tão acostumadas a participarem da roda sem deitar-se ou incomodar os colegas que a regra foi retirada e "guardada no armário".

Em uma classe de pré-escola, o grupo combinou que quando o volume das vozes das crianças ficasse muito alto, a pessoa que estivesse sentindo-se incomodada levantaria a mão, e assim, todos diminuiriam o tom de voz. Mas quando alguém levantava a mão, esse gesto de nada adiantava, pois os colegas, envolvidos na realização das atividades, não reparavam no "sinal" para "abaixar o volume". Assim, o problema foi retomado, sendo colocado que essa regra não estava "funcionando", havendo a necessidade de repensá-la, procurando outras maneiras mais "eficazes" de resolver o problema, isto é, pensar num "sinal" que fosse percebido por todos. Após alguma discussão, combinaram que, quando estivessem falando muito alto, alguém tocaria uma

única vez uma sineta manual que havia na classe. E assim foi feito. Como o som da sineta era ouvido por todos, as crianças imediatamente abaixavam o tom de voz.

Sempre que possível elaborar normas positivas. Por exemplo, ao invés de "não gritar", "falar baixo". Em vez de "não correr", "andar devagar". Trocar o "não jogar papel no chão" pelo "jogar lixo no lixo". Isto porque, ao perguntarmos as crianças sobre o que é uma regra, a maioria delas respondeu que regra é "tudo aquilo que não pode fazer". Perguntamos também se havia regras que diziam o que se deveria fazer, e algumas falaram que não porque "já que podia fazer mesmo, então para que fazer regra?". Se conseguirmos fazer regras mais positivas, tirando o "não" do início, talvez essa compreensão de regra como algo que apenas restringe, como "aquilo que não pode fazer", vá sendo, aos poucos, alterada. Mas, não é por isso que o professor irá modificar os combinados feitos pelas crianças, para que eles fiquem positivos. Porém, o educador pode questioná-las se não haveria uma outra maneira de fazerem a mesma regra, mas sem começar pelo "não" (*Será que em vez da regra ficar 'não correr', não teria uma outra maneira de fazermos isso, sem colocar o não? Como poderíamos dizer a mesma coisa, mas de uma outra forma? Quem tem alguma idéia?* ou *Se não pode correr, o que é que podemos fazer, então? (...) Temos que ficar sentados o tempo todo? (...) Ah, a gente pode andar... E como devemos andar pela classe? Correndo?).*

É importante também, que elas sejam em pequeno número, só o realmente necessário, pois ao questionarmos sobre quais eram as regras da classe, as crianças pequenas dificilmente lembravam-se de mais de quatro ou

cinco, evocando geralmente as mais significativas para elas ou as que normalmente deixavam de cumprir. Assim, os educadores vão elaborando aos poucos, com segurança, equilíbrio e respeito mútuo, os limites, auxiliando na socialização da criança para viver em uma sociedade que impõe regras e sanções.

Para De La Taille (1995), "se desde cedo a criança aprende que há limites a serem respeitados, aos poucos ela própria vai compreendendo que as regras são como contratos estipulados para que todas as partes sejam beneficiadas".

Com certeza, as crianças vão desobedecer, vão forçar constantemente os limites, testar até onde a norma é válida e haverá infrações às regras estabelecidas. Então, quando infrações ocorrem (e elas ocorrerão), "o professor construtivista pode se referir às regras que *as crianças fizeram* e enfatizar que a autoridade moral da sala vem não da professora mas das próprias crianças" (Devries & Zan, 1995, p.9). Sem dúvida, nenhum professor acredita que haja uma classe onde as crianças cumpram sempre todas as regras. Às vezes, pelo fato de estarem muito concentradas em uma atividade, as crianças simplesmente esquecem as regras, até elas se tornarem um hábito. O importante não é a obediência às regras externamente, pois isso pode ser conseguido com castigos, ameaças, punições, autoritarismo, recompensas, etc. O essencial é "o processo pelo qual obtemos a cooperação da criança" (Faber e Mazlish, 1985, p.196). Assim, o foco da atenção do educador não está na obediência mas, sim no procedimentos que o adulto utiliza para tal. Esse processo, deve evidenciar a busca de alternativas humanas, embasar-se na reciprocidade, no respeito mútuo. Como foi visto, o professor detém uma

autoridade que é inerente a sua função. Entender seu papel de uma forma dialética, utilizando essa autoridade de forma democrática, "é o que pode levar a uma transformação das relações dentro da escola e fazer com que os alunos sintam a importância do respeito e não da mera obediência às regras" (Araújo, 1996, p.112). Zagury (1994) ressalta que ser disciplinado não significa ser treinado a obedecer, mas sim compreender as razões de se comportar de um modo ou de outro de acordo com a situação, independentemente da presença de uma autoridade. Domingues de Castro, vai ainda mais longe, quando coloca a disciplina como "a intersecção, o ponto em que convergem a autoridade e a liberdade"; para essa autora, a disciplina é resultante e não pré-existente (comunicação pessoal, 1995). Segundo Piaget, o educador deve recorrer muito mais à reciprocidade do que à autoridade, "que favorece mais do que qualquer imposição ou qualquer disciplina exterior, o desenvolvimento da personalidade moral" (1948/1973, p.79).

Antes de continuar esse tema, gostaríamos de fazer um breve comentário sobre a "desobediência" da criança, pois esse assunto já foi previamente abordado no quadro teórico sobre a (in)disciplina na escola. De La Taille (1995), coloca que para viver socialmente é preciso que haja normas boas, legítimas. Pode-se citar três tipos de desobediência. O primeiro tipo existe porque o desejo é mais forte. A pessoa considera a lei justa, mas o seu desejo é momentaneamente maior do que a força da norma. É o caso por exemplo, da pessoa que furtou, mesmo achando errado, porque naquele momento de sua vida, estava passando por muitas necessidades. Nesse caso existe a culpa por ter infringido a regra. O segundo tipo de desobediência é a revolta. A própria lei deixa de ter legitimidade. Nesse caso, a pessoa não se sente culpada pois a lei

não é considerada, ela não vê razão para a existência da lei. E por último, é quando ocorre o que o autor denomina de "pseudodesobediência", que é a ausência do conhecimento das funções das leis, ou normas que regem o comportamento da pessoa. O indivíduo as desobedece simplesmente por desconhecer a importância, ou a necessidade de obedecê-las.

O item que mais nos interessa é o primeiro, que é quando a criança desobedece as normas. Essa atitude também pode ser encarada de maneira positiva, pois ela está testando os limites, para ver o quanto eles são válidos. A "birra" na criança pequena é um exemplo de como ela "força" os limites estabelecidos, testando até onde podem chegar, e, cada vez que consegue o que quer com esse comportamento, os limites se ampliam. Já foi discorrido sobre a necessidade de estabelecer as normas, os limites. O convívio humano é regido por regras, e às vezes a criança desobedece não pelo simples desejo de desobedecer, mas por curiosidade, para ver o que acontece. Ao desobedecer, ela descobre o real valor da regra. Assim, pode haver a volta ao limite, quando "passando para o outro lado", ao desobedecê-la, vê que a norma é válida, legítima, ou pode haver a revolta, porque ao infringi-la, percebe que não aconteceu nada, que ela não é importante, concluindo que não tem a necessidade de existir.

Para Araújo (1996, p.114), as regras necessitam ter como pressuposto os ideais democráticos de justiça e igualdade, e

> *Se um dos objetivos da educação é auxiliar o sujeito a construir uma autonomia de pensamento que "obrigue sua consciência" a respeitar as regras do grupo depois de raciocinar com base em princípios de reciprocidade se aquela regra é justa ou não, isto deverá ser alcançado por meio de relações que não envolvam a coação e o respeito*

unilateral; caso contrário, poderá se obter um comportamento desejado pelo adulto, mas ao preço de reforçar a heteronomia e não um juízo autônomo.

É importante também que se construa relações fundamentadas no respeito mútuo, que auxiliem o sujeito a "obrigar sua consciência" a agir com base no respeito a esses princípios e não por obediência (*Ibid.).*

Dessa forma, o professor deve cobrar o cumprimento às regras, de modo paciente e insistentemente, sempre que necessário, porém sem dar a regra pronta. É comum que o professor "repasse" as regras todo o início do dia de aula com as crianças para elas relembrarem. É importante ressaltar que a memorização das normas ou dos "combinados", não faz com que as crianças as cumpram, devido as características da compreensão das regras pela criança pequena. A criança pré-operatória por ter o pensamento rígido, transdutivo, por compreender a norma ao "pé da letra", possuir uma obediência exterior as mesmas, e também pelo fato do prazer de fazer ser maior que o respeito as mesmas, não transfere a regra de uma situação para outras análogas (estas características são facilmente identificadas no exemplo que será apresentado no final do parágrafo). Decorar os "combinados" da classe, não fará com que isso ocorra. Mas, isso não significa que o professor não irá comentar uma regra nova que tenha sido elaborada recentemente, revendo-a com as crianças, questionando por que a fizeram, em que contexto, o que estava acontecendo, se ela é válida apenas para aquela circunstância, como irão fazer de agora em diante, etc.

Nas situações em que houver o não cumprimento da regra, o professor precisa ser firme, cobrar no momento em que está havendo a

"infração", revalidando o sentido das mesmas. Em uma classe do Jardim, havia uns poucos alunos que usavam óculos, mas uma aluna possuía um problema sério de miopia, porém tinha vergonha de usá-los. Assim, depois de um trabalho de conscientização, a professora colocou uma opção às crianças, dizendo que elas poderiam escolher entre usar os óculos o tempo todo (inclusive no parque, merenda, etc.) ou apenas na classe (regra necessária). As crianças, inclusive a menina, escolheram que dentro da classe se usaria óculos o tempo todo. Certa vez, foi uma visita conhecer a turma, e essa pessoa ora colocava os óculos (que eram para leitura), ora não. A garota aproximou-se dela e disse categórica: "Dentro da classe tem que usar óculos o tempo todo. Só lá fora que pode tirar". A visita rapidamente colocou-os e não mais os tirou.

É necessário, mostrar à criança, ao descumprir a regra, que a atitude dela não foi um desrespeito a figura de autoridade do professor, mas que sua ação foi contra o grupo que as havia estabelecido, isto é, os próprios colegas. Dessa forma, ao questionar a desobediência às regas, não o fazer em nome do professor, mas em nome do grupo (Araújo, 1996). Ao invés do professor falar "Nós não combinamos falar um de cada vez?", "Qual é a regra número 2?" ou criar uma música com os "combinados" da classe, é preferível ele colocar o problema à criança para ela ter que refletir e evocar a regra combinada: "O que nós combinamos com relação a falar todos ao mesmo tempo?" e o porquê da necessidade dessa regra ter sido combinada. Trabalhar a questão do convívio entre as pessoas, do respeito. Questionar a criança sobre como sua conduta afeta a vida de outras pessoas. Em uma classe do Jardim, duas garotinhas, como não havia o "cantinho" do faz de conta naquele dia, pegaram alguns batons escondidas, e foram ao banheiro se maquilar. Acontece

que elas "maquilaram" com os batons, o corpo inteiro, e todo o banheiro. A professora ao ver a "pintura" nas paredes questionou: "Se fosse você a zeladora e tivesse que limpar tudo isso, o que acharia?". Após uma rápida reflexão, a professora continuou: "O que vocês podem fazer para resolver isso?". As garotas, rapidamente, foram pedir pano e produtos de limpeza à zeladora para limparem o que sujaram.

Outra dúvida comum apresentada pelos professores é a de "deixar passar" quando a criança desobedece alguma regra, e recolocar o questão no momento da avaliação do dia e auto-avaliação, ou é mais válido cobrar a regra na hora que a criança a infringe. Em uma classe de pré-escola, um garoto escolheu um jogo para brincar durante as atividades diversificadas. Porém, ele sabia que não podia pegar aquele jogo, porque o mesmo não havia sido escolhido dentro das opções de atividades para aquele dia de aula. A professora questionou-o diversas vezes, o aluno ignorou a cobrança da regra, dizendo que já ia guardá-lo, mas não o fez. A professora então, fingiu que não percebeu que ele não havia guardado o jogo, pois considerou que seria mais proveitoso colocar o problema para que o garoto refletisse, na hora da avaliação do dia. Discordamos dessa conduta. Consideramos ser importante que o professor cobre a regra desrespeitada imediatamente após a criança ter desobedecido, devido as próprias características do pensamento pré-operatório, e não "deixar passar" (ver III - 5). Na hora da avaliação do dia, retoma-se o ocorrido, fazendo nova reflexão. Porém, não deixar para cobrar apenas na avaliação.

É muito importante para o equilíbrio emocional da criança que o adulto seja coerente e tenha um comportamento consistente, previsível. A

imprevisibilidade ou a inconstância do adulto perturbam o equilíbrio afetivo de uma criança. Por exemplo, uma hora o adulto reage de uma maneira e numa situação análoga, reage diferente, sendo contraditório. Se as normas forem sendo mudadas espontaneamente conformem as coisas acontecem, isto é, numa hora pode, na outra não, as regras perdem a credibilidade.

A criança precisa poder "prever" (supor) a reação do adulto ("se eu fizer isso, provavelmente ele não irá gostar!"). Uma criança que está caminhando em direção a autonomia não deve se preocupar apenas com a sanção que o adulto irá lhe atribuir mas, sim, no que ele irá sentir diante daquilo que ela está fazendo (princípio do respeito mútuo). Essa consistência vale para as regras. Uma regra precisa ser cumprida sempre, e não às vezes, pois se for para ser seguida só de vez em quando não há necessidade de ser uma regra, aliás quando constantemente desrespeitada, não é regra. É natural e esperado que as crianças tentem sempre ampliar seus limites, os quais devem ser bem claros e não podem ser ultrapassados. Quando isso ocorre, o adulto tem que ser firme e coerente, evitando fazer "vista grossa", isto é, ver e "fingir que não está vendo", "deixar passar".

Uma professora trabalhava numa escola da periferia. Havia sido combinado que, assim que as crianças chegassem, antes de entrarem na sala, deveriam colocar as mochilas nos cabides, que ficavam na parede externa da classe, porque não havia "parede livre" dentro da sala para isso. Quando um aluno esquecia, geralmente a professora cobrava a regra. Nessa classe, havia um menino que tinha medo de suas coisas sumirem e, por isso, fingia "esquecer" a regra, ficando com a mochila nas costas o tempo todo. Isso lhe era prejudicial, devido ao peso, que além de problemas de coluna, dificultava-lhe os

movimentos, o aumento da transpiração, etc. A professora cobrava, a criança dizia que estava indo pendurá-la e não o fazia, ficando por isso mesmo. Em uma visita de orientação pedagógica, a supervisora questionou-a sobre o porquê aquele aluno trabalhava com a mochila nas costas. A professora relatou o que acontecia e perguntou: "Mas tem que ficar falando todo o dia?".

Essa educadora fazia "vista grossa" porque estava cansada de falar, de ficar cobrando, e sabemos que isso não é fácil. Mas, dessa maneira, estava perdendo a possibilidade de organizar as relações com as crianças, perdendo uma boa chance, pois as crianças começam a testar até onde vai a paciência do adulto e os limites, e começam a manter uma relação em que elas ganham pela persistência. Assim, algo combinado passa a ser esquecido, e a criança "ganha" do adulto. Porém, isso em nada está contribuindo para o desenvolvimento socioafetivo da criança.

Em uma classe de pré-escola, havia o "cantinho da lição de pensar". Era um "canto" onde ficavam folhas de sulfite, e a criança que ia trabalhar ali tinha que "pensar muito", antes e durante a lição que estava fazendo. Essa "lição" poderia ser qualquer coisa, como: um recorte e colagem, escrita espontânea, desenho, etc. Era só um jogo simbólico para que, quando as crianças fossem até lá, refletissem antes de iniciar a atividade. O grupo havia combinado que nesse "cantinho" tinha que ser feito no mínimo três coisas no papel. Um garoto chamado FEL havia escolhido essa atividade e fez rapidamente uns "rabiscos", correndo em seguida para comer a merenda, inclusive antes da hora. A professora chamou-o, questionando-o sobre como se trabalhava no "canto da lição de pensar", dizendo-lhe que ele iria à merenda, no horário em que planejaram e após terminar a atividade (havia tempo suficiente

para isso). Ele aceitou de bom grado (sem resistência ou reclamação), dirigindo-se ao "cantinho". Refez toda a atividade, fazendo desenhos e escrevendo a sua maneira uma história. Ao mostrar à professora, ela perguntou novamente sobre como se trabalhava neste local e ele disse que não podia "fazer 'rabiscos', tem que pensar com a cabeça e tem que fazer três coisas" e concluiu: "antes eu não tinha pensado muito, não é?". A professora percebeu que precisava ser mais firme com essa criança, cobrando sempre as regras, pois quando agia assim, de uma maneira mais firme, o garoto "correspondia", mostrando muito mais tudo o que sabia. Ela afirmou que muitas vezes o adulto subestima a criança, mas "a gente se surpreende com tudo que elas são capazes".

Sabemos que é natural a dificuldade e mesmo a resistência das crianças em obedecer as normas. Segundo De La Taille (1995), para fazer uma criança aceitar uma regra necessária ou mesmo elaborada pelo grupo "é preciso que o adulto mostre que tem uma vontade e que ela é muito forte", mas se os professores não possuem um bom argumento para justificar essa regra, ou mesmo se ela não é muito necessária, é melhor repensá-la.

Ao analisar o julgamento moral dos alunos que participaram das classes do grupo experimental e do grupo controle, percebemos que, quando os adultos que se relacionavam com as crianças tinham um comportamento consistente e justificavam suas atitudes, esses sujeitos geralmente apresentavam um julgamento moral um pouco mais autônomo do que o daquelas crianças que se relacionavam com adultos que tinha comportamentos inconstantes ou contraditórios. Na maioria das vezes, elas conseguiam prever a reação dos adultos (pais e professores) em possíveis situações hipotéticas e reais, justificando o porquê de determinada reação.

Em uma classe de pré-escola havia uma garota, a NAT que possuía muita iniciativa e era líder da turma. Na realidade, possuía um espaço bem maior que os outros alunos na classe, tornando-se autoritária, solucionando os problemas dos colegas, dizendo o que deveria ser feito e como fazer, "ajudava" os ajudantes, etc. Era comum ela levantar-se da roda da conversa para "ensinar" os ajudantes do dia como eles deveriam fazer. Apesar de tornar-se inoportuna, era de certa forma conveniente à professora, já que, muitas vezes, a garota fazia com que os trabalhos andassem mais rapidamente, pois dizia como as crianças deveriam executá-los. A educadora reclamava de sua conduta, mas sem perceber incentivava esse tipo de atitude, dirigindo-se a ela antes de tomar decisões, colocando-lhe diretamente as opções, ignorando ou permitindo-lhe determinadas atitudes, que não deixaria outra criança ter. Agindo dessa maneira, estava alimentando sua "autoridade" até perante as outras crianças. Por exemplo, a garota levanta da roda e vai "ensinar" os ajudantes a colocarem os materiais nos "cantinhos", a professora a questiona sobre o que ela deveria estar fazendo naquele momento (que seria estar sentada, participando como todos), ela diz que já iria sentar-se, mas permanece no que estava fazendo e a professora ignora o fato, dando continuidade às atividades. Em outras ocasiões, é questionada por estar muito tempo em pé, "supervisionando", enquanto deveria estar trabalhando em um "cantinho", NAT senta, mas um minuto depois já está em pé novamente, permanecendo assim. Dessa forma, a criança estava exercendo sua liderança em todas as situações da classe. A professora conscientizou-se da necessidade de ser mais firme e coerente na cobrança das regras, usando sua autoridade, ao constatar que NAT tinha mais "direitos" na classe do que as outras crianças. E passou a policiar-se para agir dessa

maneira, cobrando sempre e na hora em que a garota não cumpria a regra, não mais "deixando passar", falando com mais firmeza, não permitindo que ela assumisse a direção dos trabalhos (como muitas vezes ocorria), tomando até atitudes de reciprocidade quando necessário. Foi necessário muita força de vontade da professora, pois NAT de maneira sutil, desafiava-a o tempo todo, por exemplo, ao ser cobrada, ela parava o que estava fazendo, mas era só a educadora "virar as costas" que continuava. A professora lembrava-lhe novamente as regras, questionava firmemente suas atitudes, não permitindo que continuasse agindo daquela maneira, mas jamais atacava sua auto-estima. Não foi fácil, porém com as constantes cobranças, com a postura adequada da educadora, e com o tempo, NAT passou a comportar-se como integrante de um grupo, e não mais como sua "chefe". Se a professora não tivesse agido assim, a criança, com certeza, continuaria com esse comportamento durante o ano todo. Para Tiba (1996), um aluno sem limites precisa ser contido pelo professor, pois, se o docente não o detiver, a liberdade será um estímulo para que o aluno se torne cada vez mais inconveniente.

Lino de Macedo (1996) explica que o caráter *compreensivo* das regras corresponde a *regularidade*, ou seja, aquilo que deve ser repetido em todas as circunstâncias. Já a *regulação* corresponde ao caráter *extensivo* da regra, ou seja, o que deve ser respeitado por todos aqueles que estão sendo submetidos a ela. O professor construtivista que pretende construir com o grupo as regras que irão organizar os trabalhos e garantir a justiça na classe, precisa considerar (e respeitar) esse caráter *compreensivo* e *extensivo* das regras. Macedo (*Ibid.* p.194) acrescenta ainda que "uma regra não respeitada ou não respeitável não é regra. É uma farsa justamente porque não regula". Lembrar

que, para Piaget, o sentimento essencial que possibilita a aquisição das noções morais é o respeito. "A regra supõe o respeito e este implica em autoridade, disciplina, referência, entrega e sobretudo, trabalho e construção" *(Ibid. Idem* - grifo nosso).

Dessa forma, deve-se esclarecer para a criança os limites (as regras necessárias e construídas pelo grupo) da instituição. Fortuna (1996, p.43) afirma que

> *o excesso de tolerância, presente nas atitudes pretensamente modernas de muitos pais e professores, longe de cultivarem a capacidade crítica e a superação do egocentrismo, aumentam na criança a insatisfação e a tirania, vítima que fica do seu próprio querer insaciável. (...) A frouxidão de compromissos e expectativas sugere à criança indiferença da parte dos adultos.*

O desrespeito a qualquer indivíduo ou a quebra do acordo ou regra tem que ser demonstrada de maneira firme, reafirmando a obrigatoriedade da mesma. Segundo Ginott (1974; 1989) e Faber & Mazlish (1985), para que a disciplina seja efetiva, requer-se que o educador seja lacônico e direto, nos momentos de crise ou em situações em que é necessário mostrar autoridade. Por exemplo, os insultos não devem existir na escola. É importante que o educador deixe isso bem claro, de maneira simples e direta: "Aqui nessa escola não se fala palavrão". Para esses autores, a força não se transmite por longas explicações, nem discussões. Ao ficar explicando a importância do limite ou os porquês da desobediência em um momento de crise, o educador está transmitindo fraqueza num momento em que ele deve passar autoridade, firmeza. O exercício da autoridade requer brevidade. A fala do professor será levada a sério se for objetiva, breve. Para ser firme tem que ser conciso (Ginott,

1974). É claro que na primeira vez que ocorre um problema, como por exemplo o da criança que está falando palavrões, o professor pode explicar que na classe, não é permitido falar palavrão e nem fazer gestos "feios", que lá elas vão cantar, conversar, ouvir histórias, brincar, trabalhar... e que é muito ruim escutar palavras desagradáveis. Porém, se esse comportamento se repetir é necessário ser mais "firme". Fazendo um parêntese, é importante também que se respeite a faixa etária das crianças no que diz respeito ao palavrão. Isto é, com cada idade, será trabalhado de um jeito. Ao contrário dos mais velhos, os pequeninos por exemplo, falam "palavrões" sem ao menos entenderem o seu significado, dizendo-os apenas para causar impacto nos adultos. Uma criança de 4 anos, vivia falando os palavrões que aprendia com os amigos de seus pais, que se divertiam ensinando-a. Certa vez, sua irmã já adolescente, disse-lhe que poderia falar qualquer palavrão, que não tinha nenhum problema, mas que não poderia dizer apenas três deles, que ela iria lhe contar em segredo, pois eram gravíssimos. Eram eles: "chatureba", "rapatacho" e "rodapé". Esse três "palavrões" não poderiam ser ditos de jeito nenhum, já os outros não havia problema serem expressos. A partir desse dia, a garota só "xingava" de "chatureba" ou de "rapatacho" ou de "rodapé", e para sua satisfação, as pessoas ficavam olhando para ela com caras de espanto, provavelmente pensando: "O que essa menina está falando?".

A linguagem que transmite força é válida para os pequenos conflitos enfrentados diariamente pelo educador. Esses conflitos não devem ser motivos para que se perca tempo com discussões estéreis e reações exageradas, nem que se consumam o esforço e a energia do professor. É preferível evitar desgastes desnecessários. Os pequenos conflitos não podem ser encarados

como tragédias e nem tampouco desencadear discursos, lições de moral ou grandes reflexões. A resolução dos mesmos devem ser encaminhadas da maneira mais rápida possível, evitando excessos. É indispensável que as explicações sejam sucintas e objetivas, diretas. A linguagem, sempre descritiva, irá se referir ao incidente específico no momento em que ele ocorre, nada de se remeter ao passado (evocando as infrações anteriores) ou fazer previsões pessimistas sobre o futuro caso a criança continue a agir daquela maneira. A professora de uma classe de pré-escola estava fazendo a chamada quando ouviu um palavrão que foi dito por uma criança a um colega. Ela não o ignorou, fingindo não o ter escutado, nem ficou tentando descobrir quem o havia falado, nem deu longos sermões ou ficou sem ação. Ela simplesmente parou imediatamente o que estava fazendo e disse com energia: "Aqui nessa sala não se fala palavrão. Vocês podem falar o que quiserem da porta da escola para fora, mas aqui não é permitido". Em seguida continuou realizando a chamada. Lembramos que nenhum ensinamento é transmitido por mil palavras. Quando o adulto fala demais a mensagem principal perde-se no meio de tantas outras. É necessário ser objetivo quando se quer evidenciar uma mensagem. Em uma pré-escola municipal, um garoto subia nas mesas da merenda. A professora fazia-o descer e ficavam conversando sobre seu comportamento, os motivos que o levava a comportar-se daquela maneira, lembrava-lhe que ele havia feito isso ontem e anteontem, e que eles já haviam conversado sobre isso, e questionava-o sobre o porquê não se deveria subir nas mesas. Ela desgastava-se, pois era um comportamento que se repetia sempre. Após o estudo sobre necessidade de transmitir "força" em determinados momentos, a professora decidiu ser mais enérgica, e quando ele novamente subiu na mesa, disse firme,

mas em tom baixo: "JOA, as mesas não foram feitas para as pessoas subirem nelas. Desça." Ele imediatamente desceu, pois percebeu que ela falava sério. Esse mesmo garoto, estava dentro da classe tentando colocar a vassoura no ventilador do teto, que estava ligado. A professora segurou-lhe a mão, apenas para restringir a ação, retirou a vassoura e disse firmemente, olhando nos seus olhos: "Não se coloca, nem se joga nada, absolutamente nada, no ventilador, entendeu?". Essa "infração" nunca mais se repetiu.

Essa mesma professora, valeu-se também de firmeza com relação as regras necessárias, quando disse a um aluno: "Aqui nessa escola, não se bate em ninguém". Ele percebeu que ela estava falando para valer. Numa outra oportunidade, aproveitando-se também do animismo espontâneo da criança, a professora disse para um grupo de alunos que fazia muito barulho no "canto da modelagem", batendo com as mãos fechadas na massa de plastilina: "A massa não gosta que batam nela". Certa vez, na hora da roda da conversa, um garoto estava "plantando bananeira", colocando as mãos e a cabeça apoiados no chão, ficando com os pés para cima. A professora falou firmemente: "FEL, agora não é hora disso. Quero vê-lo sentado direito na roda". Passado um tempo, ele empurrou a colega que estava sentada ao seu lado. "FEL não quero que você atrapalhe a roda", disse a professora, e em seguida continuou a atividade, com FEL colaborando mais. Em nenhum momento, a linguagem da educadora foi agressiva, humilhante, nem diminuiu ou ofendeu a criança. Ela não ficou perdendo tempo com questões que querem saber os motivos, a maioria das vezes ignorados, pela criança que apresenta tais comportamentos ("Por que você não pára quieto?"), nem se valeu de repreensões ou de chantagens sentimentais, mas, referiu-se ao fato em si (e não a personalidade ou ao caráter

da criança), descrevendo-o de maneira objetiva, conseguindo dessa forma, estabelecer os limites (ver III - 4). Consideramos importante ressaltar que nada pior, para perder a autoridade, do que gritar. Segundo De La Taille (1995), o tom de voz elevado, demonstra que a pessoa saiu do sério, perdendo o controle. "A *firmeza histérica* não é firme, é desrespeitadora".

Mas será que ser firme, isto é, fazer uso da autoridade ou ser autoritário não é mesma coisa? Não. O professor detém uma autoridade legítima e inerente ao cargo, sendo impossível de neutralizá-la completamente. A autoridade faz parte de qualquer processo educativo. De acordo com De La Taille (*Ibid.*) a pessoa autoritária é aquela que quer que os outros sigam a lei que "ela" acha melhor, ela impõe as suas próprias regras. Já o educador que usa sua autoridade, é aquele que faz com que os alunos respeitem e que se cumpra uma lei que é coletiva, que foi elaborada por todos, visando promover a justiça na classe. Se o professor não fizer uso de sua autoridade quando for necessário, ele estará sendo omisso. Para Tiba (1996, p.107), o professor como coordenador do grupo, "tem uma autoridade a ser exercida, que inclusive é esperada pelos alunos. Na falta dela, se deixar tudo por conta dos estudantes a classe debanda". A disciplina é necessária para a educação, sendo preciso para que isso ocorra, da presença de uma autoridade saudável. Para o autor, o que difere o autoritarismo de uma atitude de autoridade adotada para que a outra pessoa respeite as regras elaboradas por todos, torne-se mais educada ou disciplinada, é o respeito a auto-estima.

> *O professor perdeu a autoridade inerente a sua função. Recuperar a autoridade fisiológica não significa ser autoritário, cheio de desmandos, injustiças e inadequações. A autoridade é algo natural que deve existir sem descargas de adrenalina, seja para impor ou se submeter, pois é*

> *reconhecida espontaneamente por ambas as partes. Assim o relacionamento ocorre sem atropelos. O autoritarismo, ao contrário, é uma imposição que não respeita as características alheias, provocando submissão e mal estar, tanto na adrenalina do que impõe, quanto na depressão do que se submete.* (*Ibid.* p.13)

Uma professora ao estudar o uso da autoridade, disse: "Mas antes eu achava que tudo tinha que ser conversado. Não sabia que podia fazer uso de minha autoridade sem ser autoritária". Com medo de sermos autoritários, às vezes, somos demasiadamente permissivos, ou omissos.

O mesmo vale para uma limitação ou regra necessária. Ao ser anunciada firmemente, a criança percebe que é para valer, que o adulto está falando sério. Segundo Ginott (1989, p.71) "é desnecessário explicar a uma criança que ela não deve bater no colega depois de se dizer: "Não se deve bater em ninguém" ou o porquê ela não deve quebrar o vidro da janela depois de se dizer que "As janelas não são para serem quebradas"". Também não é preciso acrescentar nenhuma explicação a mais após afirmar que "a mesa não foi feita para sentar". Algumas crianças de uma classe de pré-escola estavam "brincando" com a merenda, jogando biscoitos no teto do pátio das refeições. A professora aproximou-se e disse simplesmente de maneira firme e descritiva: "A merenda é feita para comermos". As crianças imediatamente pararam de brincar. Para Fortuna (1996, p.43) o educador deve "discriminar situações em que a criança tem livre escolha daquelas em que deve obediência, seja esta opcional ou condicional. Uma vez estabelecidas, tais situações devem ser mantidas e justificadas no estrito limite da sua imperiosidade". Porém, antes de se colocar uma limitação ou norma inevitável, refletir previamente se ela é realmente necessária, se a ausência dessa restrição implica em prejuízo a

aprendizagem ou ao desenvolvimento dos alunos, a justiça ou a organização dos trabalhos. Muitas normas existentes na escola, deixariam de existir, ao serem revistas levando em conta essas considerações, por serem desnecessárias, refletindo apenas o ambiente autoritário da instituição.

Percebemos que inúmeras vezes um mal comportamento ou um desrespeito a uma norma, se repetiam sempre, e sempre. O professor conversava, conversava e conversava com os alunos e não adiantava. Ele questionava a criança do "porquê" apresentava determinadas atitudes, ou o "porquê" dela fazer sempre a mesma coisa, o que obviamente a criança não tinha como responder, explicava, perguntava, etc., freqüentemente falando muito mais que ouvindo. A partir do momento em que os educadores passaram a utilizar uma linguagem mais firme nos momentos críticos e a cobrar realmente as regras combinadas, sem "deixar passar", sendo coerentes, eles perceberam mudanças positivas no comportamento das crianças.

O desenvolvimento de uma auto-disciplina em sala de aula depende muito da maneira como foram elaboradas as regras e os limites. Em uma classe de pré-escola a professora cobrou uma regra de um garoto que a estava desrespeitando e ele disse-lhe que no ano anterior, na classe dele, não precisava "dessas tal de regras" (querendo dizer que, se no ano anterior não precisava de regras, por que precisa este ano?). A professora questionou-o sobre as coisas que ocorriam na sua classe do Jardim, e ele contou que estudava com um menino "que era um capeta" e contou situações comuns de brigas, castigos, gritos, etc. Então a professora questionou-o: "E você acha que não seria bom se houvesse regras, para que essas coisas não ocorressem?". O garoto ficou um pouco pensativo e depois respondeu: "Mas, sabe, eu acho que

minha professora do ano passado não sabia que existiam regras". É importante que, além do que já foi explicado, o professor trabalhe com seus alunos: o que são as regras; por que as elaborar com o grupo; a importância de 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); discutir bem o problema antes de construir a regra; ver se todos estão de acordo antes de escrevê-la; analisar essa norma novamente após um tempo e ver se é necessário alguma mudança; e, em determinados casos, refletir porque determinada regra não está dando certo, revendo-a.

Lembrar que ao educar uma criança, dizer "não" não apenas é permitido, como muitas vezes necessário. Da mesma maneira que colocar limitações ou elaborar em conjunto as regras que devem ser seguidas pelo grupo, pois os limites são fundamentais para a formação da criança. Mas procure guardar o "não" ou ser firme apenas para situações em que seja realmente necessário, prefira: "O que nós combinamos?". Lembrar que Piaget considera importante a intervenção do adulto, mas que essa intervenção "deve acentuar os fatores de convívio, justificar as ordens e condutas e basear-se na honestidade e franqueza" (Domingues de Castro, 1993, p. 21).

4 - A LINGUAGEM DO EDUCADOR

Sempre que nos dirigimos a alguém transmitimos uma mensagem, que influencia os sentimentos do receptor. A linguagem do educador não é inofensiva, afetando a vida da criança para melhor ou pior. No livro "Pais e Filhos", Ginott (1989) apresenta uma dinâmica de grupo que exemplifica bem as conseqüências da maneira como nos expressamos, da mensagem que transmitimos, nos sentimentos do receptor. Foi utilizada essa técnica como recurso didático para que as professoras compreendessem melhor como isso ocorre, ou seja, como a forma que elas se expressam, a maneira como utilizam as palavras, interfere diretamente nos sentimentos da criança. A dinâmica será relatada resumidamente a seguir:

> Pesq.: Imagine que você(s) está vivendo uma manhã conturbada. Seu bebê está chorando com cólicas; enquanto arruma o outro filho para ir à escola, o telefone toca insistentemente; ao atendê-lo, seus filhos se engalfinham numa briga; você está atrasada para sair para o trabalho, não consegue encontrar as chaves do carro, e ainda por cima, queima as torradas que estava preparando para seu marido e para as crianças. Diante disso, seu marido lhe diz: "Querida, mesmo depois de tantos anos de casada, você

ainda não aprendeu a fazer torradas direito?". Como você se sentiria? Como estaria emocionalmente ao sair para o trabalho? - Algumas professoras responderam que ficariam com muita raiva, que iriam "jogar as torradas na cara dele!", que "ele comprou uma enorme briga", que sentiriam-se diminuídas, desvalorizadas, incompetentes. - Pesq.: Mas o marido não a chamou de incompetente! Por que se sentiriam dessa forma? - Profas.: "Não diretamente, não com essas palavras, mas a maneira como ele falou é a mesma coisa que dizer claramente: você é uma incapaz, não consegue nem fazer uma torrada!". - Pesq.: Não creio que ele tenha tido essa intenção... - Profas.: "É claro que teve! E mesmo que não fosse essa a intenção, foi isso o que ele disse". - Pesq.: Mas o que ele disse?. - Profa.: "Que eu não fazia nada direito, que eu não servia nem para fazer torradas!". - Pesq.: Não, ele não falou assim. Ele apenas perguntou se depois de tantos anos de casada, você ainda não aprendeu a fazer torradas. - Profas. "Ele não disse explicitamente, com essa palavras... mas era isso que ele queria dizer". Pesq.: Bom, e se ao invés disso, seu marido falasse: "Vem cá amor, que eu vou lhe ensinar como se prepara boas torradas. Primeiro você corta os pães, nem muito fino, nem muito grosso, depois passa a manteiga...". Como você se sentiria? - "Péssima", responderam algumas professoras, "Eu me sentiria uma incapaz! Não sei com qual das duas falas eu me sentiria pior"; "Já que ele sabe fazer tão bem, que faça ele mesmo"; "Eu viria muito magoada ao curso (...) porque ele me tratou como uma boba". - Pesq.: Eu não entendo... O marido não chamou ninguém de incapaz, muito menos

queria magoar a mulher. Ele apenas queria-lhe ensinar como se faz torradas! - Profas: "Você pensa que me engana? Ele não precisa dizer claramente... 'Eles' dizem indiretamente. Você acha, querer me ensinar a fazer torradas! É muito atrevimento"; "Chamar de incapaz ele não chamou, quer dizer, não exatamente desse jeito, não diretamente. Mas indiretamente, sim!". - Pesq: Por último, vamos imaginar que ao invés disso, o seu marido dissesse: "Vejo que hoje você está tendo uma manhã bem difícil. Primeiro o neném chorando, depois o telefone, as crianças brigando, o sumiço das chaves e ainda por cima, as torradas queimaram". O que sentiria com o que ele lhe disse? - As professoras disseram que se sentiriam compreendidas, valorizadas, que "lhe daria um grande beijo", que "queriam o endereço desse marido, se é que um marido assim existe de verdade" e que, apesar de tudo, sairiam melhor para trabalhar. - Pesq.: Mas, os problemas não ocorreram do mesmo jeito? O que fez diferença nos seus sentimentos? - Responderam que a maneira como o marido falou é que fez a diferença. - Pesq.: Mas, o que ele falou que fez com que vocês se sentissem compreendidas? - Profas.: "Ah... Ele percebeu o que estava ocorrendo"; "Ele viu que eu estava transtornada com tantos acontecimentos". - Pesq.: E como ele mostrou que estava percebendo o que se passava? - Profa. "Ele relatou os transtornos, descreveu os fatos". - Pesq.: Então, mesmo havendo amor, a maneira como conversamos pode alterar os sentimentos para melhor ou para pior? - "É claro!", responderam. - Pesq.: E, algumas vezes vocês já prestaram atenção na linguagem que

usam no dia-a-dia ao se comunicarem com seus alunos? Será que de alguma forma utilizamos a maneira como o marido se expressou com nossas crianças? (...) Como vocês disseram, é muito comum observamos pais e professores afirmando: "Você já está bem grandinho para fazer isso!"; "Com essa idade, você ainda não aprendeu a fazer isto direito?"; "Quando eu tinha a sua idade, eu já fazia isso, isso..."; ou mesmo: "Vem cá meu amor, que eu vou te ensinar uma maneira melhor (ou mais fácil) de fazer isso", "Precisa fazer toda essa bagunça só para....", "Tenho certeza que isso não vai dar certo, porque não tenta fazer assim...", "Você está sempre fazendo as coisas do jeito mais difícil, mais complicado. Faça assim...". Frases desse tipo fazem com que a criança se sinta exatamente como a mulher do exemplo anterior: com raiva, incapaz, incompreendida (...) É claro que não houve a intenção de fazer a criança se sentir desse jeito. Muito pelo contrário. Geralmente, a nossa intenção é a de auxiliá-la, incentivá-la. Mas como vocês mesmas disseram, só boas intenções não bastam, pois, muitas vezes, a mensagem que transmitimos é completamente oposta as nossas melhores intenções. Às vezes, queremos dizer uma coisa e o outro fica agressivo, na defensiva, entendendo distorcidamente as nossas palavras, não é? Talvez, a mensagem que estamos emitindo é diferente daquela que pretendíamos transmitir. Não raro, somos mal interpretados. Infelizmente, um diálogo efetivo não é feito apenas de boas intenções. Nós educadores, precisamos também aprender a nos comunicar de maneira mais adequada, mais eficiente (...).

Depois de tê-las feito perceber como a maneira que as coisas são ditas influenciam nossos sentimentos, foi lido um pequeno conto que ilustra o poder das palavras, que, dependendo da forma que é utilizada, como no conto em questão é, muitas vezes, nociva ao outro. Após breve reflexão, passou-se a discussão do tema em pauta. Nós procuramos mostrar que o adulto pode evitar tais sentimentos como reação ao que disse, mesmo porque não houve a intenção de provocá-los (porém, apenas boas intenções não é suficiente), valendo-se, para isso, da linguagem descritiva, isto é, uma linguagem que descreve, mas não emite julgamentos.

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 fazem diferença em seus sentimentos. O professor deve valer-se de diálogos adequados. A linguagem do educador não deve avaliar. Segundo Faber e Mazlish (1985) e Ginott (1974; 1989), deve-se evitar expressões que emitam julgamentos sobre a personalidade ou a capacidade da criança, preferindo as palavras que descrevam aquilo que está se vendo ou sentindo, sem ameaçar ou culpar ninguém de causar o problema. Por exemplo, ao invés de o professor dizer: "Crianças vocês já estão saindo, mas não terminaram a limpeza da classe" (sendo que sempre um ou outro diz: "mas eu já limpei minha parte, agora é a vez dele"), com o uso da linguagem descritiva, ele poderia dizer: "Vejo 'cantinhos' desarrumados, lápis no chão, vidros de tinta abertos..." ou "As cadeiras estão fora do lugar." (em vez de "arrumem as cadeiras"). Dizer: "Hoje não é dia de modelagem", é preferível a "Quem mandou você ir ao 'canto da

modelagem'?". Uma professora de pré-escola, ao invés de pedir a uma garota que ficasse quieta para ouvir a colega na hora da conversa, disse-lhe: "JUL que pena que você está conversando e não está ouvindo a GAB, ela tem uma coisa tão interessante para contar!". 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 encaminhando-a a cooperação (*Ibid.*). A criança colabora com mais boa vontade do que quando é dada uma ordem. Na classe de uma professora de pré-escola, havia um garoto que gostava muito de ficar fora da classe, no gramado do parque, caçando grilos. Quando ela pedia para algum aluno chamá-lo, esse aluno também se interessava pela "caçada" e não voltava. Se a educadora falava para outra criança ir chamar os dois, essa também não regressava. O problema é que tal situação estava ocorrendo freqüentemente, mesmo já tendo sido realizado todo um trabalho com os insetos, incluindo os grilos. Então, a própria professora ia buscá-los, e o garoto, em questão voltava quieto, cabisbaixo, bravo. A educadora, após haver estudado as formas de linguagem, decidiu modificar a "abordagem" do problema com a criança. Assim, quando o aluno estava lá fora novamente durante a hora dos "cantinhos", a professora dirigiu-se a ele, procurando uma nova maneira de falar sobre o assunto, utilizando a linguagem descritiva, disse-lhe: "MAR, eu percebo o quanto você gosta de caçar grilos. É bem gostoso, não é? Gosta tanto que, se pudesse, você ficaria a manhã inteira caçando-os. Não, a manhã só, não. Aposto que ficaria o dia inteiro... (...) Você apanha-os sem os machucar, coloca nesse vidro com furos na tampa para que eles respirem e depois de um tempo os solta. Eu gosto do barulhinho que eles fazem... Eu sei que você prefere ficar aí, mas acontece que temos várias

atividades na classe, e agora está na hora de trabalharmos. Porém, durante o recreio, você pode voltar para o jardim e continuar sua 'caçada aos grilos', então, seus colegas também poderão vir com você". A professora surpreendeu-se, pois ele não demonstrou a resistência que aparecia das outras vezes, e juntos foram para a classe. O interessante é que a educadora disse que: "(...) depois de falar com o MAR, nós fomos para a classe de mãos dadas, e ele foi até conversando, para minha surpresa!". Em uma escola de 1° grau foi combinado com as crianças de não jogarem lixo no chão do pátio e ao término do recreio a diretora cobrava a regra das crianças dizendo: "Olha o papel (copos, embalagens, etc.) no chão", e o aluno a quem ela tinha se dirigido, justificava-se afirmando que não havia sido ele quem tinha jogado. Porém, a diretora percebeu que quando ela dizia: "Crianças, vocês já estão entrando nas classes, mas olhem como está nosso pátio. Há lixo, papéis e copos espalhados pelo chão", os alunos imediatamente recolhiam a sujeira que estava próxima, colocando-a nas lixeiras, sem maiores resistências.

Com a linguagem descritiva a pessoa sente-se compreendida. Com o tempo, as professoras do grupo experimental e outras que fizeram o curso, utilizavam esse tipo de linguagem não apenas em suas classes, mas também em seus relacionamentos com filhos, maridos, etc. Uma delas contou-nos que todas as manhãs era uma dificuldade para tirar seu filho da cama para ir à escola. Tinha que ficar chamando inúmeras vezes, e ele sempre se levantava resmungando. Um dia, a mãe aproximou-se da cama e disse: "JUL, já está na hora... Que pena, deve estar tão quentinho e gostoso aí embaixo das cobertas. Você deve estar com muito sono porque ontem foi dormir bem tarde... Dá uma preguiça levantar tão cedo assim, ainda mais com esse friozinho. As escolas

deveriam começar mais tarde no inverno... Você gostaria de ficar mais uns minutos deitado, enquanto eu lhe preparo um leite com chocolate?". JUL tirou a cabeça debaixo das cobertas e disse-lhe: "É, eu acho que as escolas tinha que começar mais tarde todos os dias, não só no inverno. Você tem razão eu estou com um sono danado, mas não posso chegar atrasado. Faz um chocolate quente para mim hoje?". Foi interessante ouvir a troca dos relatos das experiências das professoras tentando comunicar-se de uma maneira mais positiva, tanto em suas escolas, quanto com suas famílias. É relevante esclarecer que, com a linguagem descritiva, a pessoa não vai deixar que a criança faça o que quiser, ela apenas apresenta os fatos como são, procurando interpretar os sentimentos, desejos, e o que está vendo ou então, colocando um problema a ser resolvido, por exemplo: "Não consigo pensar quando todos falam ao mesmo tempo".

A criança pequena é ainda incapaz 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 poder compreender suas ações e idéias. Jane Goodall, que realizava pesquisas com chimpanzés, passou os últimos 32 anos na África, dedicando-se a seu trabalho. Em uma conferência, ela relatou um episódio ocorrido quando era pequena, para demonstrar o apoio que sempre recebeu de sua mãe:

> *Quando decidi que o local ideal para mim era a África, todo mundo dizia à minha mãe: "Por que é que não diz a Jane para se concentrar em algo mais acessível?'. Mas eu tive realmente uma mãe extraordinária. Quando eu tinha 2 anos, levei um monte de minhocas para a cama, para vê-las se contorcendo sobre os lençóis. Quantas mães não teriam dito: "Que horror!", e jogado as minhocas pela janela fora? Mas minha mãe disse simplesmente: "Jane, se você deixar aqui*

as minhocas, amanhã de manhã elas estarão mortas. Elas precisam de terra". Por isso, tratei logo de apanhá-las todas e fui correndo com elas para o jardim. (...) Mamãe sempre tentou encarar as coisas do meu ponto de vista.

O uso de uma linguagem adequada é fundamental para que haja uma comunicação efetiva dentro da escola. É comum o professor dizer às crianças quando sentar, quando pode começar a atividade, quando falar ou ir ao banheiro. Freqüentemente ouvimos frases como: "Eu não mandei pegar o caderno ainda, mandei?"; "RON divida a sucata com seu amigo"; "Hoje é a EST quem vai ser a primeira da fila, porque ela se comportou"; "É para escrever daqui para frente no caderno"; "O que vocês estão fazendo no "cantinho do faz-de-conta"? Eu mandei começar os trabalhos nos "cantos"? Volte já para a roda!"; ou "Hoje vocês estão terríveis!". Em um ambiente cooperativo, é importante também que haja a ausência de diálogos inadequados, como as mensagens de solução e as mensagens humilhantes (Gordon, 1985). São consideradas mensagens de solução, todas as vezes que o professor: ameaça, ordena, dirige, conduz, manda, adverte, exige, aconselha, recomenda, faz sermão, dá lições de moral. E as mensagens humilhantes são quando o educador: julga, critica, censura, intimida, culpa, ridiculariza, humilha, envergonha, oprime, diagnostica, ensina ou instrui (algo que pode ser descoberto ou inventado pelo aluno). 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 excessivamente, conduz.

Infelizmente, muitos adultos ainda se valem de críticas, ameaças ou reprovações no relacionamento com as crianças. As palavras de acusação ou ataque fazem com que a pessoa canalize toda sua energia para se defender, para justificar suas atitudes, oferecendo resistência a um ataque ou agressão feita (mesmo que intencionalmente) e não para a solução do problema. Sempre que acusamos alguém, ou apontamos seus defeitos, a pessoa sente-se ofendida, tenta proteger-se, às vezes, até agredindo por se sentir agredida. Assim, inicia-se uma discussão ou um reenvide. Se, ao nos relacionarmos com o outro, queremos que a pessoa nos compreenda, tente ver o nosso ponto de vista, ou nos ajude na resolução de um problema, nunca devemos nos valer de acusações, sermões, ameaças, agressões ou críticas, pois com isso, a pessoa apenas revidará, procurando sustentar-se com argumentos ou razões, e a situação só se agravará mais, reduzindo consideravelmente as possibilidades de um perceber a perspectiva do outro. Para evitar tal situação, Samalin (1995) alerta aos educadores para evitarem usar certas palavras no começo de uma frase, como: *você, por que* e *se;* pois elas são desafiadoras, acusatórias, fazendo com que o outro se sinta hostilizado. Com o "*Você...*" ("Você não tem jeito mesmo! Nunca vai aprender?"), ao invés de atacar o problema, está se atacando a pessoa. O "*Se...*" ("Se você continuar atrapalhando nossa roda vou deixá-lo de castigo, sem recreio"), é uma ameaça do mais forte sobre o mais fraco, está se "medindo forças"; é um desafio, um convite para repetir o mau comportamento; a criança pode "aceitá-lo" por sentir-se diminuída, "pagando para ver" se o adulto será capaz de cumprir a ameaça feita (muitas vezes na hora da raiva). Por outro lado, se a criança obedece após a ameaça, é somente por medo de ser punida. Já o *"Por que..."*, nesse contexto, em geral, inicia uma

acusação ("Por que você sempre quebra as coisas?"). A intenção é a de mostrar tudo o que a criança já fez de errado, o quanto ela "persiste" na atitude negativa ou no "defeito". Diante desse ataque crítico, a criança, normalmente, reage defensivamente ou desafiadoramente.

Para haver uma melhor comunicação, é preciso que aprendamos a utilizar a linguagem descritiva, que demonstra aquilo que vemos, sem apelar para os juízos de personalidade, e traduz os nossos legítimos sentimentos, sem nos valermos das chantagens emocionais. Atuando em direção contrária, se comparadas as mensagens acusatórias comentadas no parágrafo anterior, esse tipo de linguagem favorece a cooperação espontânea da pessoa e a compreensão de pontos de vista divergentes. Samalin (*Ibid.*) considera importante que o adulto, antes de falar, se pergunte: "Minhas palavras vão provocar confronto ou cooperação?"; "Quero estabelecer um limite firme aqui, ou isso é algo pelo qual não vale a pena lutar?".

Durante o curso, foi solicitado às professoras que, ao som de uma música suave, lembrassem de algum momento na infância em que foram humilhadas, diminuídas por um adulto, e que representassem isso, desenhando ou pintando em uma folha de papel, seus sentimentos ao reviverem aquela situação, as palavras que foram empregadas "contra" a criança, resgatando as emoções que vivenciaram naquela época. Ao reverem seus sentimentos muitas pessoas ficaram emocionadas. Após terminarem, as representações foram espontaneamente apresentadas e explicadas. Depois de um breve intervalo, foi dada continuidade a exposição abordando as conseqüências de uma linguagem perniciosa na vida de uma criança.

Se o adulto geralmente agride a criança, ela aprende a resolver seus problemas com agressões. Quando ele se vale de gritos, ameaças, ou palavrões, ela se utilizará dessas mesmas condutas. Para Faber e Mazlish (1985), as críticas, reprimendas ou castigos verbais não contribuem para melhorar a conduta nem a personalidade de um indivíduo. Unicamente incitam sentimentos de ódio. Não é criticando, que faremos com que a criança se torne uma pessoa melhor, muito pelo contrário. Com as melhores intenções, muitos educadores "acreditam que podem fazer uma criança melhorar apontando o que há de errado com ela, mas a triste realidade é que a crítica reforça o próprio comportamento que está se tentando corrigir" (Samalin, 1995, p.99). Se o objetivo é a mudança de comportamento, a crítica não é o caminho adequado. Ao invés de censurar-lhe, afirmando que ela não sabe comportar-se, sugerir objetivamente o que a criança precisa melhorar dizendo, por exemplo: "Temos que esperar que os outros terminem de falar" ou "Você pode exprimir sua raiva sem xingar nem ofender os outros".

A pessoa que foi alvo de muitas críticas desenvolve uma auto-estima negativa, sentindo-se desvalorizada. A criança é heterônoma e leva muito a sério aquilo que o adulto lhe diz. Assim, ela pode realmente acreditar naquilo que ele está dizendo e sentir-se ou agir como tal. Um garoto sabiamente afirmou: "Meu amigos e eu nos chamamos de burros o tempo todo, mas isso é só brincadeira. Mas quando o pai ou a mãe da gente chama a gente de burro - ou então a professora - aí a gente acha que é de verdade, porque eles devem saber" (Faber & Mazlish, 1985, p.68). A maneira como o adulto a vê, ou melhor, o que ele intimamente julga ser a criança (agressiva, preguiçosa, irresponsável, inteligente, esperta, etc.), é a real mensagem que está sendo transmitida

indiretamente pela sua fala, por suas atitudes. Para Samalin (1995, p.99) as crianças levam a crítica dos pais e professores "para um nível muito pessoal. Sentem-se agredidas por alguém cuja admiração desejam muito". Para essa autora, muitas vezes, a crítica as convence de que não podem mudar, fazendo com que se sintam um fracasso ou coloca-as na defensiva, provocando reações de hostilidade e rebeldia.

Com foi visto, a criança acredita na opinião dos pais e professores a seu respeito. Não percebe por exemplo, que as palavras foram ditas por alguém que está irritado ou nervoso ou por uma pessoa muito crítica. Para ela é verdade. Ela também não percebe que esse tratamento excessivamente crítico, degradante ou abusivo é algo que está sendo feito a ela, e não que foi provocado devido a suas imperfeições, portanto, considera-se merecedora do mesmo. Não há consciência do abuso. Muitas vezes essa criança cresce com uma auto-estima baixa, julgando ainda ser digno de críticas e repetindo esse mesmo comportamento com seus filhos ou alunos. John Raws (*apud* De La Taille, 1996, p.15) afirma que "amar alguém não significa apenas que estamos preocupados com suas necessidades e desejos, mas também que reforçamos o sentimento que a pessoa tem de seu próprio valor".

Se julgamos que a criança é desorganizada, desastrada, briguenta preguiçosa ou pouco inteligente, demonstraremos-lhe isso durante nosso dia-a-dia, e ela agirá como esperamos. Da mesma maneira que evidenciamos quando a julgamos brilhante, amável, confiável, etc. Geralmente, quando as relações com a criança são humilhantes, rebaixando sua auto-estima, ela não desenvolve o respeito-de-si e age de acordo com aquilo que "esperam" dela. O professo

que acredita que aquele seu aluno é "um pestinha", provavelmente irá deparar-se com comportamentos dessa criança que irá sustentar seus "rótulos", pois, em geral, a criança atua de acordo com as expectativas do adulto. Talvez por isso, as "previsões desastrosas" sobre o futuro no decorrer do ano letivo de alguns alunos revelam-se tão certeiras, afinal, o professor está transmitindo essa mensagem de "fracasso" o tempo todo, trabalhando indiretamente para que isso ocorra. Certa vez uma mãe, acompanhada pelos seus dois filhos, foi a uma reunião de pais, da classe de pré-escola em que IGO, o caçula, estudava. O mais velho, RAF, já estava na 2ª série. Após conversarem, a docente perguntou como estava o RAF, e a mãe falou à professora, na frente de ambas as crianças: "O RAF não tem jeito mesmo. Ele nunca vai ser ninguém na vida porque é preguiçoso e não gosta de estudar. Sua professora vive reclamando dele... O pai dele acha que ele é meio lerdo para essas coisas de escola. Mas o IGO, não. Esse menino é esforçado, gosta de estudar. Vive querendo aprender as coisas, e é muito inteligente, aprende rápido. Fala para ela, IGO, o que você quer ser quando crescer? (...) Ele disse que vai ser médico, dentista, escritor... Acho que o RAF vai ter que fazer um curso técnico mesmo e parar de estudar. Esse menino não tem jeito". Em questão de minutos, essa mãe, expôs claramente, aquilo que diz e demonstra o tempo inteiro no seu relacionamento com seus filhos. De uma maneira constrangedora, RAF tudo ouvia em silêncio. Infelizmente, esse tipo de situação, acontece freqüentemente. O problema é que a criança pode acreditar que ela é tudo isso que os adultos falam dela. Se os próprios pais, que a amam, transmitem que ela é "lerda, preguiçosa, não gosta de estudar, etc.", quais são as chances de a criança ser ou agir de forma diferente? Não é isso que eles esperam dela? Que ambiente sociomoral estão

construindo para que ela interaja? E a enorme responsabilidade jogada nos ombros do pequeno IGO, devido a grande expectativa que os pais depositaram nele? Como se sentirá se não corresponder aos sonhos e esperanças que os familiares esperam dele?

Para Tiba (1996), os adultos excessivamente críticos, fazem com que a criança se torne tímida, pois não dão à ela a segurança de ser amada. "E não se sentindo amada, ela não gosta de si: *a auto-estima é um depósito de amor recebido dos próprios pais" e daqueles que convivem diretamente com a criança* (p.54 - grifo do autor). A timidez "preenche a cabeça da criança com pensamentos de baixa-estima e insucesso", fazendo com que ela tenha uma baixa apreciação sobre si mesma (*Ibid. Idem*). Kant afirma que expressões como: "Você não tem vergonha, não?" ou "Que indecência!",

> *não deveriam ser empregadas na primeira educação. A criança ainda não tem nenhum conceito de vergonha ou de decência; suas faces não devem corar, senão se tornará uma pessoa tímida. Ficará embaraçada diante das outras pessoas e esconder-se-á. Daí nasce uma reserva mal elaborada e uma dissimulação nefasta. (...) Não se deve tornar as crianças tímidas. Isto acontece principalmente quando lhes endereçamos palavras injuriosas e as humilhamos freqüentemente (apud* De La Taille, 1992, p.50).

As crianças pequenas, apesar de não terem o conceito de vergonha e decência, *sentem* vergonha. Devido as características do desenvolvimento moral da criança, até os 8, 9 anos, "explicar a ela verbalmente que deveria ter vergonha, que é indecente, indigna, consiste em dar lições de moral inassimiláveis para ela" (*Ibid.* p.54). Podendo até provocar um efeito contrário fazendo com que a criança se torne tímida, dissimuladora.

Em resumo, muitos adultos consideram o "julgar, avaliar, acusar, censurar ou condenar", como "críticas construtivas", justificando o seu uso como "método educativo". Mas, Samalin (1995) lembra aos educadores que "construir" também significa criar, edificar, elaborar. Para mostrar como tal "método educativo" é contraditório, a autora pede para que se reflita nas seguintes questões: Como criar uma criança despedaçando-a? O educador quer criar responsabilidade, competência, autonomia e motivação na criança, julgando, acusando e condenando?

> *Mesmo quando achamos que estamos sendo "construtivos" ao apontar as faltas de uma criança, a crítica tem um ou mais destes efeitos: faz com que se sinta um fracassado; faz com que tome uma atitude desafiadora; rouba-lhe toda e qualquer motivação ou desejo de tentar algo novo.* (p.100)

É importante ressaltar que, na realização de tarefas ou atividades, a criança pequena quando comparada ao adulto, encontra um grande empecilho que dificulta ainda mais essas execuções: o seu próprio desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo. Provavelmente, sentirá dificuldades e incertezas com relação ao êxito das mesmas, principalmente quando a está realizando pela primeira vez. O educador precisa considerar que, muito mais importante do que o resultado ou êxito da tarefa, é o processo, a participação da criança, a tentativa de realizá-la, e é isto que deve ser valorizado. Uma reação construtiva por parte do educador é dar-lhe atenção e incentivo quando a criança tenta realizá-las, ou seja, durante o processo. Muitas vezes, os adultos não possuem paciência com os "desastres" involuntários, desajeitamentos ou com os erros que os pequenos cometem quando tentam fazer algo ou estão "ajudando" os adultos nas tarefas cotidianas. Se tencionamos que a criança aprenda a cooperar, tenha

autoconfiança e sinta-se capaz de, precisamos dar-lhe de oportunidades para realizar, tentar fazer, colaborar. Se apenas a criticamos ou repreendemos ela perceberá que recebe a atenção do adulto, geralmente, quando erra ou fracassa. Por exemplo, muitas mães não permitem que as crianças as ajudem na cozinha, pois, além da proteção excessiva causada pelo temor dela ferir-se, impacientam-se com os pequenos "acidentes" ou "desastres" que certamente ocorrerão; com a "sujeira" que causam; com a demora da criança ao fazer algo (essa "perda de tempo" é fundamental e necessária - cada indivíduo, principalmente a criança, tem o seu ritmo de trabalho, ainda mais nas primeiras vezes em que realiza algo); etc. Assim, geralmente, o que é valorizado são os êxitos rapidamente alcançados, bem executados e, de preferência, da maneira como o adulto julga ser a melhor, a mais eficiente; não sendo reconhecido o saudável esforço por parte da criança de "ajudar" a mãe na cozinha a fazer o almoço, nem o processo que ela mesma está encontrando para resolver as pequenas dificuldades que encontra ao realizar este "trabalho". Dessa forma, torna-se evidente que, a "sujeira" da cozinha, o "alimento desperdiçado", o "jeito certo" de fazer algo, é mais importante do que o empenho ou esforço da criança em colaborar; e que, se não é para fazer da maneira como o adulto quer ou considera mais eficaz, é melhor não ajudar. Deste modo, o adulto é quem diz como e o que fazer, determina o que ela já é capaz ou não de realizar, dando tantos palpites, críticas e conselhos (com as melhores intenções) que desestimulam completamente a criança de colaborar, fazendo-a com que sinta-se inútil, incapaz. O fato de a criança ter feito ela mesma o lanche ou a bebida ou ajudado a fazê-la, merece um apreço muito maior do que o tanto de louça que sujou, ou os pequeninos incidentes que causou, ou a desordem na cozinha,

ou mesmo o "sabor" do sanduíche ou suco que ela fez. E é esse esforço que precisa ser valorizado e reconhecido pelo educador, permitindo que a criança experimencie a legítima "satisfação" de ter obtido êxito (mesmo que parcial) ou por ter auxiliado-lhe, sentindo-se útil, necessária, produtiva e capaz. E com relação a "bagunça" na cozinha, ora, ambos podem arrumar depois. As crianças precisam tentar e errar muitas vezes antes de acertar; esses erros, "acidentes" e desajeitamentos são necessários para que ela se desenvolva bem, aprenda, sinta-se confiante e construa uma auto-estima positiva.

O mesmo é válido com relação aos adultos que nos auxiliam. Se o trabalho do outro não ficou como a pessoa desejava, pode-se valer da linguagem descritiva, primeiramente valorizando o esforço e a colaboração daquele que a ajudou, e em seguida tecer comentários descritivos acerca do que ainda precisa ser melhorado. Por exemplo, certa vez uma classe ia receber a visita de uma pessoa ilustre. A sala de aula tinha acabado de ser reformada, mas faltava ser pintada. A professora então, solicitou ao zelador da escola, se poderia fazer o favor de pintá-la com urgência. Ele deixou outros serviços para atendê-la, e, no dia seguinte, realizou a pintura. Porém, esta não ficou boa, estava cheia de falhas e com manchas por toda parte. Quando o funcionário a encontrou dois dias depois, ele comentou que tinha conseguido fazer pintar toda a sala a tempo, e a professora, contrariada pelo serviço mau executado, "segurou-se" para não dizer-lhe: "É, mas se era para fazer daquele jeito, era preferível nem ter feito", pois, sabia que, se assim o fizesse, certamente, ele ficaria chateado ou constrangido com seu comentário, e isso em nada auxiliaria na resolução do problema (além do que numa situação análoga, talvez, ela não pudesse mais contar com sua ajuda). Em vez de criticar-lhe, a professora disse-

lhe descritivamente: "Estava mesmo querendo encontrá-lo para agradecer o que o senhor fez. Muito obrigada pela sua presteza em realizar o serviço. Eu não iria sentir-me bem em receber nossa visita com a sala naquele estado. Então, quando falei com o senhor, pedindo-lhe seu auxílio, rapidamente prontificou-se a ajudar-me, deixou seus afazeres e realizou toda a pintura no dia seguinte. Soube que ficou até tarde da noite para concluí-la a tempo. O ideal era que tivéssemos mais tempo para que a fizesse com calma. Acho que foi por causa disso que ficaram algumas manchas e falhas, eu não sei se o senhor reparou... Porém isso é natural, pois, além de ter tido tão pouco tempo, trabalhou a noite com pouca luz. Eu também poderia ter auxiliado, cobrindo o chão, janelas, tomadas, maçanetas e dobradiças para que não caíssem tinta nelas. Será que a tinta sairá agora depois que secou? (...) Bem, agora que a correria já passou, teremos mais tempo e tranqüilidade para fazer os retoques necessários. E, mais uma vez obrigada por sua gentileza em atender-me tão rapidamente. Apesar desses detalhes, a sala já ficou com uma outra aparência e nossa visita gostou muito dela e de nossa escola também. (...) Ah, e não se preocupe, pois não tenho pressa, quando o senhor estiver com mais tempo livre, avise-me que lhe deixarei a chave da classe o tempo que considerar necessário para concluir o que ainda precisa". Essa professora, de maneira descritiva, mostrou ao zelador os aspectos positivos do trabalho e o que ainda precisava ser melhorado, sem ofender-lhe ou ser injusta. O zelador ficou satisfeito de ter podido ajudar e poucos dias depois, refez o serviço, desta vez, com mais apuro, forrando, previamente, tudo o que *não* deveria ser pintado. Provavelmente, ele continuará colaborando em outras situações, pois, apesar de ter que refazer algumas partes, viu seus esforços reconhecidos e valorizados.

Ao inverso da crítica que emite juízo de valor (valorativa), a crítica realmente *construtiva* restringi-se em descrever o problema e auxiliar na busca de soluções, porém sem resolver a situação pela criança. São omitidas quaisquer observações negativas acerca da personalidade ou da capacidade dela (Ginott, 1989). Se uma criança derruba novamente a merenda na mesa, o professor pode ter inúmeras reações, como por exemplo: "Só podia ser a ISA. Estava demorando... Por que você é sempre tão desastrada? Quando é que vai aprender a ter mais cuidado?" O estrago causado pela ação geralmente involuntária da criança é ínfimo, porém, essa reação ao incidente poderá custar muito em relação a perda de sua autoconfiança. Para Ginott (1989), quando as coisas vão mal ou quando a pessoa está passando por alguma situação embaraçosa não é a melhor hora da "vítima" receber sermões, lição de moral ou ser alvo de críticas e ironias. A linguagem deve referir-se somente ao fato, ao comportamento e nunca a pessoa. Geralmente, os estragos intencionais causados pelas crianças, mesmos os significativos, não justificam o ataque a sua auto-estima. Pensar sempre naquela corriqueira, mas ponderada questão: "Quando meu aluno 'apronta' algo, eu odeio a ele ou a seu comportamento?". Se a resposta for a seu comportamento, então porque se referir as suas características pessoais?

Para Haim Ginott (1989) um educador com tendência ao sarcasmo ou ironias constitui um sério perigo para a auto-estima de uma criança, pois a maneira como utiliza as palavras "ergue à sua volta uma barreira de som que impede a efetiva comunicação" (p.40), fazendo com que a criança se sinta humilhada, diminuída, atacada, inibindo assim, qualquer mudança de comportamento. Alguns educadores afirmam que se trata de bom humor. Não é

verdade. O bom humor é um estado de espírito, diferente da ironia fina, que fere, deixando o outro sem possibilidade de reação. A "agressão disfarçada de brincadeira" é mais séria ainda, pois impede qualquer defesa ou resposta contrária, pois ao reagir, aquele que "brincou" alega que a pessoa não tem senso de humor, que ele "não tinha 'intenção' de chateá-la" ou que ela "apelou". Com a criança é pior pois, como foi visto, ela ainda não tem condições de se defender do abuso ou da agressão direta ou indireta, pois, na maioria das vezes, devido a heteronomia, julga-se merecedora da mesma. Outros sentimentos causados pela linguagem ferina são: a vergonha, o constrangimento, a raiva, o ódio, os ressentimentos e as vinganças fantasiosas. Abaixo estão relacionadas algumas recriminações comumente usadas por educadores: "Tinha que ser ele novamente"; "Quantas vezes eu tenho que repetir a mesma coisa? Você está surdo?"; "Você fica enrolando de propósito ou é porque é lerdo mesmo?"; "Já está chorando de novo?"; "Você é tão dramático"; "Não liga não, ela só está querendo aparecer"; "Você nem tem tamanho ainda para se meter em conversa de gente grande"; "É a rainha da má vontade"; "Acho que quando você nasceu a preguiça caiu em cima da sua cabeça!"; "Afinal, quem você pensa que é?"; "Parece até que não pensa"; "Só podia ser essa lerdeza em pessoa"; "Você não acha que já tem idade o bastante para não ficar derrubando as coisas?". O adulto precisa colocar-se no lugar da criança, refletindo sinceramente como se sentiria se essas palavras fossem dirigidas 'contra' ele por alguém que admirasse (principalmente diante dos olhares alheios). Ginott (1974, p.94) afirma que "um professor não deve valer-se de comentários que destruam a confiança das crianças em si mesmas". Esse autor está sempre enfatizando o respeito mútuo, deixando claro que jamais se

ataca a auto-estima de uma criança. Para ele (1989, p.40), "intencionalmente ou não, jamais deveríamos diminuir a importância da criança aos seus próprios olhos e aos olhos de seus companheiros" (*grifo nosso*). A pessoa que, principalmente em situações que envolvem relações em que um é a autoridade (professor e aluno, pais e filho, supervisor e professor, etc.), vale-se da diminuição de outrem (talvez para mostrar sua autoridade, ou para "colocá-lo no lugar", ou para "ensinar-lhe algo", ou por qualquer outro motivo), demonstra sentimentos de inferioridade, pois precisa utilizar as humilhações e os rebaixamentos para afirmar-se, sustentar e garantir sua autoridade. Esses sujeitos tentam colocar a vítima em uma condição ou posição inferior. Podemos talvez afirmar, que, inconscientemente, elas sentem-se portadoras de "deficiências" (faltas, imperfeições, carências, defeitos) que podem ser reais ou imaginárias. Tais pessoas precisam urgentemente trabalhar com sua auto-estima (principalmente se forem "educadores"), pois, o tipo de relação que estabelecem, pode provocar danos significativos aos outros e a elas mesmas.

Diariamente há inúmeras situações em que os adultos, sem perceber, vão aos poucos destruindo o sentimento de valor e o autoconceito da criança. Dizendo à ela como agir, corrigindo-a sempre, fazendo por ela, criticando-a, aconselhando-a, recriminando-a, etc. O adulto não possui uma má intenção ao proceder assim, porém, é mais fácil repetir esses comportamentos do que questionar, mostrar outras alternativas, permitir o erro, dialogar, entre outros procedimentos mais propícios à conquista da autonomia moral.

Segundo Tiba (1996, p.157) "a auto-estima é o sentimento que faz com que a pessoa goste de si mesma, aprecie o que faz e aprove suas atitudes.

Trata-se de um dos mais importantes ingredientes do nosso comportamento e um item fundamental para se estabelecer a disciplina". Dessa forma, a opiniã que as pessoas significativas para o sujeito, possuem dele são fundamentais para a construção de sua auto-estima. A imagem de si vai sendo construída a partir da relação com o outro. Dificilmente alguém tem respeito por si, se todos os outros julgam-no negativamente. E também não há mudanças no seu comportamento, pois não há mais o medo de decair aos olhos do outro (sentimento esse que, em conjunto com o amor, são característicos do respeito mútuo) uma vez que o indivíduo "já está decaído". Ele não tem muito mais a perder, pois é isto que esperam dele. Por que vai modificar suas atitudes se decepcionou ou caiu em descrédito aos olhos dos que o cercam? Se todos o vêem de maneira depreciativa, provavelmente ele não terá mais nenhum prejuízo afetivo por continuar fazendo o que não deve ser feito.

Quando uma criança é chamada de feia, estúpida, burra ou desastrada, há reações externas e internas em seu corpo. Há sentimentos de raiva, ressentimento, vingança, culpa e ódio (Faber & Mazlish, 1985). É importante mudarmos nossa maneira de "enxergar" a criança, retirando os rótulos que colocamos em cada um, mostrando que ela pode ser tudo aquilo que quiser vir a ser. Ao darmos início a essa pesquisa, convidando as pessoas que gostariam de participar, voluntariamente, uma professora de pré-escola candidatou-se, sendo incluída no grupo experimental, justificando que estava com dificuldades em relação a disciplina de sua classe, principalmente com um garoto de 6 anos. Ela relatou-nos que, quando descobriu que esse garoto havia se matriculado na sua classe, ficou desconsolada, pois todos diziam que ele era "terrível", "indisciplinado". Logo nos primeiros dias de aula, chegou a conclusão

que o menino iria atrapalhar o andamento da classe e que seria melhor para todos, "principalmente" para ele, enviá-lo de volta ao Jardim. Porém, resolveu aguardar e tentar mais um pouco. "Sou muito azarada... Eu não tenho a menor idéia de como posso lidar com ele", disse a professora angustiada. Havia todo um preconceito formado com relação ao garoto. Obviamente que o menino se comportava como esperavam que agisse, arrumando todas as confusões e conflitos possíveis. Após o primeiro módulo do curso, com nossas conversas, reflexões e orientações pedagógicas, deu-se início a um trabalho com essa professora e com o referido aluno. Ela começou, primeiramente, tentar modificar sua própria maneira de vê-lo, o que é bem difícil, passando, com o tempo, a acreditar que ele era, ou poderia ser, um aluno como os outros, se o tratasse como tratava a todos, se realmente o visse como uma criança "normal". Com estudo, leituras de experiências similares e até de trabalhos de recuperação de jovens delinqüentes, foi conscientizando-se de que um menino de 6 anos, que apesar de apresentar um mau comportamento, não era "um caso perdido" como acreditava, ainda mais que ele não possuía nenhum problema orgânico (é comum que alguns profissionais ligados à educação, "busquem" algum problema físico - ou psicológico - na criança para justificar os comportamentos que ela apresenta, desobrigando-se de suas responsabilidades para com a mesma - o que não ocorreu com essa educadora, que procurou realmente auxiliá-lo). Assim, iniciou-se uma mudança na maneira de focalizar o problema. Ele fazia de tudo para mostrar-lhe o quanto era "difícil" e ela tentava de todas as maneiras mostrar-lhe que não acreditava naquela imagem que ele e as outras pessoas teimavam em transmitir-lhe, acreditando que era uma criança capaz de assumir pequenas responsabilidades, confiável, que podia tentar se

autogovernar. Assim, aos poucos, passou a vê-lo como uma criança que tinha tudo para ser cada dia melhor, percebia atitudes egocêntricas e não mais egoístas, teve a certeza que teria sido muito pior se ele tivesse voltado para o Jardim. E a mensagem que ela transmitia se modificou, agora era de confiança credibilidade e expectativa. Para ela, cada dia era um novo dia, não ficava remetendo-se ao passado, nem se preocupava em como ele iria agir no futuro. Pensava apenas em como trabalhar o hoje. Procurava organizar em sua classe um ambiente cooperativo, utilizava uma linguagem adequada, cobrava os limites estabelecidos, valia-se de procedimentos construtivos. Tinha como um dos objetivos transmitir-lhe que era capaz, que confiava nele. Os laços afetivos entre eles se estreitaram e estabeleceu-se, da parte dela, uma relação de respeito mútuo, já que o garoto por ser ainda egocêntrico e heterônomo, conseguia somente manter com ela uma relação de respeito unilateral. E o que consideramos muito positivo, foi que essa educadora passou a se senti satisfeita com o trabalho que vinha realizando com o garoto, apesar de ser muito difícil, sendo necessário ter determinação, paciência e policiar-se bastante. Era árduo, mas agradável. Relatou ter percebido o carinho e respeito que a criança começou a lhe dispensar, passando a sentir-se ainda mais responsável pelas "mensagens" que lhe transmitia, pois sabia que com o estreitamento dos laços essas "mensagens" seriam consideradas ainda mais significativas. A professora podia ter simplesmente desenvolvido uma rejeição ou implicância pelo garoto "deixando-o de lado", como muitos educadores fazem, mas recusou-se a faze isso, trabalhando seus próprios sentimentos. Não foi fácil, e os resultados não apareceram de imediato, porém com o tempo ele foi agindo de uma maneira diferente, continuou uma criança mais ativa e "briguenta" do que as outras, mas

caminhou bastante, e a visão que tinha de si mesmo melhorou. A seguir, reproduzimos integralmente o que essa professora escreveu na ficha de avaliação da supervisão (ver anexo 3) realizada em sua classe. Esse terno depoimento foi muito valioso, gratificando-nos imensamente. Ei-lo:

> *No início estava meio perdida com o comportamento de uma criança. Sabe, acho que ela já chegou até a mim, rotulada como uma criança problema. Puxa, me sentia insegura, insuficiente para ajudar essa criança. A princípio, achava que a solução era voltar essa criança para o Jardim II. Até que apareceu esse trabalho todo. Confesso que no começo não acreditava muito. Achava que meu aluno não teria solução, ele não deveria estar naquela turma, pois iria atrapalhar o desenvolvimento da classe. Mas, aos poucos ela* (a supervisora) *foi me orientando, foi me ajudando a fazer com que ele fosse primeiramente aceito por mim e depois pelo grupo. Sabe, hoje é maravilhoso ver o nosso relacionamento. Eu sei o quanto significo para ele e ele sabe que sem ele hoje, a minha classe não seria o que é. Obrigado por ter escolhido Leme para sua pesquisa e por ter ficado com minha classe.*

É por intermédio de educadores assim que as oportunidades de continuar aprendendo nos são apresentadas, pelo trabalho pedagógico, pela perseverança em buscar alternativas construtivas, pelo empenho e pelo entusiasmo. Esse trabalho refletiu além da escola, indiretamente sendo levado às outras professoras que encontravam dificuldades semelhantes nos cursos que ministramos e nas supervisões pedagógicas, e, mais diretamente na vida do garoto e nas relações familiares, entre ele e seus pais. É óbvio que os pais perceberam a mudança do menino, e numa reunião sua mãe disse que estranhava bastante a professora nunca ter "falado" mal do filho dela, pois todas as outras professoras o fizeram. Ela nem ia mais à reunião porque se sentia "até envergonhada". Quando a professora, ao invés de diminuir a criança aos olhos

dos pais, fez justamente o contrário, elevando-o, mostrando o quanto ele caminhou, eles demonstraram um certo orgulho do filho, que pela primeira vez havia sido "elogiado" na escola e transmitiram isso a ele, não sendo mais motivo de "vergonha".

Nenhum pai quer (ou gosta de) ouvir opiniões negativas a respeito do seu filho, mesmo que já esteja esperando por isso. O professor precisa ter consciência do poder de suas palavras, ou melhor, do quanto suas palavras significam aos pais, interferindo diretamente na vida das crianças. Não é por isso que o professor deva mentir, mas ele pode dizer que, em algumas coisas, a criança ainda não caminhou o suficiente, mas acrescentar, o quanto ela já se desenvolveu, de quando entrou na sua classe até o dia da reunião, que isso continuará a acontecer, com o trabalho realizado em sala e com o apoio e auxílio dos pais em casa. Pode-se descrever as situações, mas evitar referir-se ao caráter ou as características pessoais da criança. O professor não deve reforçar um julgamento negativo que os pais possam ter a respeito de seu filho.

Um problema de comportamento, primeiramente, diz respeito ao aluno que o está cometendo. Assim, geralmente é preciso, antes de levar o ocorrido ao conhecimento dos pais, tentar buscar soluções com a própria criança. Se, mesmo tendo esses cuidados, a presença dos pais for realmente imprescindível para a realização de um trabalho em conjunto da família com a escola, talvez seja mais produtivo que o "filho-aluno" também participe dessa reunião, se isso não for prejudicá-lo de alguma maneira, pois, dessa forma, todas as partes envolvidas poderão dar sugestões, procurando alternativas mais adequadas para resolver a situação. A forma como o professor colocará o

problema aos pais, será decisiva para uma maior cooperação, ou não, de todos, por isso, é necessário planejar a reunião cuidadosamente e, no decorrer da mesma, utilizar sempre uma linguagem construtiva.

É de grande valia a participação da comunidade na escola e isso deve ser incentivado, porém, não raro, alguns docentes reclamam da intervenção dos pais em sala de aula, questionando, sugerindo ou criticando. Esses educadores, justificam-se dizendo que afinal, os pais não estudaram para ser professores, nem sempre colaborando quando assim procedem. Alguns deles, preocupados com a educação dos seus filhos, crêem que o professor dá pouca ou muita lição de casa, que trabalha pouco a alfabetização, a coordenação motora, etc. É muito importante que o docente demonstre segurança, realize um trabalho baseado em conhecimentos científicos, e esclareça os pais sempre que necessário. Porém, sem se dar conta, o professor se desautoriza, quando diz que o aluno não está sabendo a matéria e pede aos pais que ensine, em casa, determinado conteúdo programático à criança ou sugere que seja acompanhada por um professor particular; tal atitude deveria ser evitada pois, afinal, o "ensinar" é uma das funções da escola e tarefa precípua do professor. Não estamos nos referindo aqui, ao fato de os pais acompanharem os filhos nas tarefas de casa ou auxiliá-los nos estudos, essa atitude é muito saudável, mas sim, ao fato de que o professor transfere sua responsabilidade aos pais ao dizer-lhes que ensine o filho, pois este não está compreendendo o conteúdo.

É preciso também ter cuidado para não transferir sua autoridade de professor para os pais, ou diretor, ou coordenador, ou orientador, etc. Um

exemplo da transferência de autoridade é quando o professor solicita aos pais que "dêem um jeito" na criança pois ela está "impossível", ou reclamam que ela está conversando demais ou que está muito agressiva. É esperado que diante de determinados comportamentos apresentados pela criança, o professo investigue e converse com os pais para ter uma visão mais ampla da situação obtendo algum esclarecimento para poder auxiliar o aluno da melhor forma possível ou para realizarem um trabalhe em conjunto. Porém, outra coisa, é passar a resolução do problema a eles. Em sua maioria, os pais não estão preparados para intervir de maneira adequada na resolução desses problemas (já que ocorrem numa outra instituição diferente da familiar), demonstrando que freqüentemente, os procedimentos empregados por eles para fazerem com que seus filhos obedeçam as normas autoritárias da escola, mais prejudicam do que auxiliam à construção da auto-disciplina. Como a mãe poderá resolver, por exemplo, o fato de seu filho estar conversando muito na sala de aula? Ela nem mesmo conhece a dinâmica da classe. Não vamos nos aprofundar nesse momento, no mérito de tal afirmação obsoleta, que sabemos ser improcedente e arcaica, pois, já foi visto a importância das trocas sociais entre os pares para o desenvolvimento da criança, mas, voltando a reclamação do educador, se os pais nem estão presentes na classe, como poderão evitar que o filho converse? Provavelmente, ameaçando, punindo, censurando ou castigando. Talvez até, momentaneamente, o aluno comporte-se, mas a que preço? Isso é aceitável? Uma professora de pré-escola tradicional não sabia mais o que fazer com um aluno que era agressivo com os colegas e não a obedecia nunca. Contou o problema à mãe. No outro dia, o garoto mostrou-lhe as marcas em suas costas resultantes da surra de vara que havia levado da mãe, dizendo-lhe que não

precisava contar mais nada para a mãe, pois ele ia ficar "bonzinho" e "obediente". Após uma semana do ocorrido, a professora nos contou que a criança havia mudado "para melhor", que estava mais comportada e que, passou a afirmar várias vezes que a amava e que queria namorar com a ela. Qual seria o motivo da súbita (e provavelmente temporária) mudança de comportamento do menino? Obviamente, o medo de levar outra surra. E o repentino "amor" do aluno pela professora, declarado em inúmeros e repetidos momentos nas aulas? Talvez, o garoto julgasse que, agindo assim, "conquistaria" a professora e ela não mais "falaria mal" dele para a mãe. A questão é: É essa "obediência" (toda exterior e heterônoma) que o educador almeja conseguir? Com esses "procedimentos" está se caminhando em direção contrária a educação para autonomia.

Situações análogas ocorrem cotidianamente na escola. Assim como os professores, os pais também não sabem como proceder para "disciplinar" os filhos em casa ou na escola. No início do ano, uma professora de pré-escola, procurando ajudar um aluno que estava muito agressivo, chamou o pai e relatou-lhe que seu filho estava agredindo os colegas durante a aula, e que ela não sabia mais como proceder com ele. O pai disse-lhe para puni-lo sempre que precisasse e, ao chegar nervoso em casa, agrediu fisicamente a criança, querendo que, com tal atitude, ela aprendesse a nunca mais bater nos colegas. Teve assim, a mesma reação que o seu filho tinha na escola, isto é, quando o menino estava bravo, agredia. Acrescentou ainda que iria levar uma nova surra, caso a professora reclamasse dele novamente. O garoto tentou (nem sempre conseguindo) não bater em mais ninguém na escola, temendo que a professora contasse a seus pais, associando as regras morais ao medo, agindo de maneira

heterônoma, procurando apenas evitar a punição. O educador precisa refleti sobre essas considerações antes de simplesmente transferir o problema da classe para a família da criança. O que ocorre na escola é da alçada e domínio do professor e cabe a ele tentar resolver os problemas da melhor maneira possível, não deslocando para os pais ou responsáveis, que não tiveram a mesma formação que o docente, a tentativa de resolvê-los.

Ao transferir sua autoridade aos pais ou mesmo ao diretor coordenador, orientador ou supervisor ("Se você não se comportar vai *conversa* com a diretora"), o professor desautoriza-se, pois transmite a mensagem: "Eu não consigo me relacionar (ou ensinar) com essa criança. Ela é demais para mim. Resolvam o problema". Se a criança está apresentando problemas apenas na classe, é necessário procurar saber se há algo errado, mas tentar resolvê-los na própria escola. Antes de enviar à criança ao diretor, o docente deve tentar de tudo, rever os procedimentos que está utilizando, o ambiente que organizou, e só em casos extremos tomar essa atitude. Ainda assim, quando o diretor estiver preparado para auxiliar a criança, e não simplesmente puni-la.

Uma outra questão que precisa ser abordada, é que hoje em dia, é muito comum que as crianças freqüentem os consultórios de psicólogos desde muito cedo. Qualquer problema que a criança apresente, ou por ser mais retraída, é conduzida ao psicólogo. E o caminho nem sempre é por aí. O professor deve tentar de tudo antes de "psicologizar". Muitas vezes, parece que o professor quer "transferir o problema" ao consultório, querendo que o terapeuta resolva-o, eximindo-se de suas obrigações. Segundo Tiba (1996 p.128), "crianças com dificuldade para superar ciúmes, rivalidades, competições

rejeições e agressões podem apresentar distúrbios comportamentais ao se relacionar com os coleguinhas". Cabe ao professor descobrir os melhores procedimentos para lidar com tais dificuldades, auxiliando aquele aluno mais fraco a se defender, protegendo-o, quando possível, de situações que ele ainda não consegue lidar, sem prejudicar a classe toda ou mesmo causar danos ainda maiores para a própria criança. No caso desses problemas permanecerem, depois do educador realmente ter tentado, é que pode ser necessário uma ajuda externa. Dessa forma, é evidente que, em alguns casos, deve-se recorrer ao auxílio de uma terapia, o que estamos querendo dizer é que o professor deve encaminhar uma criança ao psicólogo, apenas após ter esgotado todos os seus recursos adequados, quando julgar que isto é realmente necessário (e realizar um trabalho conjunto com o terapeuta).

Com relação a essa questão, diz Lajonquière (1996, p.28-31):

> *A pretensão de alguns educadores, de vir a saber sobre a singularidade subjetiva do agir de um aluno, por um lado, está fadada ao fracasso uma vez que apenas ele mesmo poderia, chegado o caso, valer-se "utilmente" de "seu" saber a produzir, e, por outro, acaba contribuindo com a* ***psicologização do cotidiano escolar****. Isso é infelizmente assim, pois o fato de pensar que haveria uma essência psicológica da dita indisciplina escolar, bem como que seria possível usufruir institucionalmente de um saber a seu respeito, determina o aparecimento, de direito, de uma série de instâncias de avaliação preventiva, diagnóstico e/ou tratamento escolar ou paraescolar, nas quais hoje em dia cifra-se, paradoxalmente, o destino da empresa pedagógica. (...) Cabe afirmar que a psicologização crescente do cotidiano escolar (traço distintivo da educação desse século) não é mais que o reverso da moral educativa moderna, bem como a tentativa ingênua de conseguir o impossível: garantir que a suposta criança ideal se revele, no futuro, um adulto a quem nada falta. (...)*

> *Dessa forma, o aluno disciplinado é aquele que se encaixa no molde de uma criança ideal, e o indisciplinado é, ao contrário, aquele cuja imagem aparece institucionalmente fora de foco. Como sabemos, ao primeiro se reserva tudo; ao segundo, seu reverso narcísico - o império arbitrário da quase lei da (psico)pedagogia hegemônica.*

Não raro, alguns professores e pais consentem que determinadas crianças tenham mais direitos do que outras, não permitindo que sofram as conseqüências de suas ações. Isso é, são mais condescendentes com aquelas crianças que, por exemplo, possuem alguma doença, distúrbios de comportamento, deficiência física, ou que fazem algum tipo de terapia. É natural que devemos procurar compreender os problemas e dificuldades enfrentadas pela criança, que às vezes passa por uma fase difícil, e suas atitudes refletem o momento que está passando. Mas, não é por esse motivo que devemos tratá-la de modo diferente, permitindo que tenha comportamentos que não aceitamos nas crianças "normais". Por exemplo, à criança que o médico diz que é "hiperativa" ou possui disfunção cerebral mínima (DMC), ou alguma doença, é permitido, que descumpra as regras elaboradas e apresente determinados comportamentos, que não admitiríamos, caso não soubéssemos do problema. Assim, ao invés de colocarmos as restrições, e as cobrarmos, como faríamos com qualquer criança, somos condescendentes, deixando claro que ela é "diferente", e, por causa disso, seus limites ampliam-se consideravelmente, afinal ela "tem problemas". Há pais que permitem que o filho mais rebelde, tenha atitudes mais agressivas, que não são aceitas nos filhos mais "bonzinhos", que, com toda razão, se sentem injustiçados. Alguns até recebem recompensas quando são mais "amáveis", sendo que aquele filho naturalmente "dócil" não é "recompensado" pelo mesmo motivo. Observamos em algumas salas de aula

que as regras devem ser cumpridas por quase todos, menos por poucas crianças, que apresentam distúrbios ou estão em tratamento. Com esse tipo de atitude, o professor está discriminando-as sem perceber, incentivando para que elas continuem se comportando da mesma maneira e que se sintam como uma pessoa diferente das demais, possuindo mais "direitos" do que as outras. Desse modo, com o tempo, elas podem até aprender a usar seus "problemas" para conseguir as coisas, ou uma maior permissividade por parte dos adultos, manipulando-os. Segundo Tiba (1996), um aluno que faz algo errado e fica impune infringe o direito dos outros alunos. "Muitas vezes, mais vale um limite bem demarcado do que todo esforço psicológico para tentar entender os problemas do aluno. O estudante pode também aprender com um limite adequado, talvez mais até do que com as tentativas de justificá-lo psicologicamente" (p.140).

Em uma classe, havia um garoto portador de Síndrome de Down que batia nos colegas o tempo inteiro. E por causa disso a professora estava sempre se "ocupando" dele. Como a situação não melhorava, ela decidiu que ele começaria a ser valorizado pelas coisas positivas que realizava. Uma outra atitude foi tomada num dia em que ele faltou, quando a educadora expôs o problema para a classe e suas intenções de como tentar fazer com que o comportamento desse aluno melhorasse. Pediu a colaboração das crianças nesse trabalho. Assim, na hora da avaliação do dia, elas passariam a colocar somente as "coisas boas" que o menino havia feito. E também perguntou-lhes o que poderiam fazer quando ele tentasse agredi-las. Os alunos combinaram que, quando isso ocorresse, tentariam segurar a mão dele e diriam que "não se deve bater nas pessoas, mas conversar". E assim foi feito. Logo no dia seguinte,

alguns colegas o receberam perguntando o porquê ele havia faltado e dizendo que sentiram a sua falta. E continuaram com esse "projeto" coletivo, com o objetivo de auxiliar o amigo. Atualmente, essa criança já se vale muito menos da agressividade do que antes, e está progredindo cada vez mais. A professora conseguiu fazer com que a classe se unisse num objetivo comum, incentivando a cooperação e a solidariedade entre eles. Todos queriam fazer alguma coisa para ajudá-lo e se sentiram orgulhosos diante dos progressos do garoto. Esse tipo de trabalho também foi realizado em uma outra classe, com um aluno, ADR, que praticamente vivia na rua, e não se relacionava com quase ninguém, e, com a colaboração das crianças, conseguiu-se bons resultados. Ao perceber que, devido a seu próprio comportamento, o garoto estava sendo excluído dos grupos e das brincadeiras, além de ter tornado-se o alvo de todos os reveses, a professora tratou o assunto de modo genérico, sem se referir a ninguém, explicando ao grupo que todos nós fazemos coisas boas e ruins, mas que sempre chamamos atenção às coisas negativas, sendo que freqüentemente, quando as pessoas fazem algo positivo nós não reparamos nela. E que muitas pessoas precisam saber também o que os outros acham das coisas positivas que fazem e não só das ruins. Após refletirem sobre isso e emitirem suas opiniões, as crianças começaram a referir-se não apenas as atitudes negativas, mas também às coisas boas que seus colegas, principalmente ADR, faziam. Certo dia, durante a avaliação, uma criança estava dizendo que o seu dia não havia sido bom porque o ADR o havia empurrado, e após dizer isso, ADR interrompeu-o dizendo: "Mas eu também fiz coisa boa... eu ajudei o ajudante na hora da limpeza... isso você não vai falar?".

Contudo, em seu dia-a-dia, o professor encontra inúmeras dificuldades. Cada criança é única, e algumas poucas, felizmente, bem menos do que crê o senso comum, apresentam distúrbios de comportamento, emocionais, psicológicos e físicos. O docente teve uma formação pedagógica, e sua área não é a psicologia, a fonoaudiologia, nem a medicina, profissões que são aliadas ao trabalho docente. Em vista disso, como não pode substituir esses profissionais, porque não é sua área de atuação, o máximo que pode fazer é encaminhar essas crianças para receberem auxílio, quando for *realmente necessário*. Todavia, o fato de a criança precisar verdadeiramente de uma assistência específica, não deve ser utilizado pelo professor como uma maneira dele "livrar-se do problema", (enviando o aluno às "classes especiais", por exemplo) ou para, simplesmente, justificar as atitudes e comportamentos dessa criança, impedindo-a, dessa forma, de vivenciar as conseqüências naturais de seus atos. O educador deve considerar a terapia ou tratamento como um recurso a mais, que não o desobriga de suas responsabilidades para com essa criança, muito pelo contrário. A criança deve permanecer na classe e tentar conviver bem com seus colegas. Se a tendência atual em educação é a reintegração da criança portadora de deficiência mental na escola regular, não tem sentido e nem motivo excluí-la desse ambiente. Infelizmente, muitas vezes, por inúmeros fatores, essas crianças não conseguem receber o acompanhamento necessário, só contando com a escola. O professor não é psicólogo e nem tem como ou condições de atender essa criança isoladamente. Assim, ele terá que trabalhar juntamente com o grupo, da melhor maneira possível, pois alguns problemas individuais fogem do campo de atuação do docente. E como foi visto anteriormente, não permitir que ela tenha mais

"direitos" que as outras crianças, mas que seja tratada igual aos demais. O tratamento igual, não é no sentido de igualdade estrita, mas no de eqüidade Para isso, o professor tem que se valer de procedimentos humanos e construtivos, tanto para auxiliá-la, quanto para impedir que prejudique a classe.

Já foi discutido que a criança vem à escola com "rótulos" ou conceitos preestabelecidos sobre si mesma. Se o educador não lhe acrescentar novos nem reforçar os já existentes, já estará ajudando. Porém, ele pode fazer mais Pode recusar a enxergar a criança como ela mesma se vê e oferecer condições para que ela questione os seus "defeitos", auxiliando-a na construção de uma auto-estima positiva, que vai sendo formada aos poucos, "experiência po experiência". Em uma classe, havia uma aluna que sempre, sem querer acabava derrubando as coisas. Uma vez, ela deixou cair um vidro de tinta, olhou para a professora e disse: "Nossa, eu sou tão desastrada!". A educadora dirigiu-se a ela dizendo: "Este tipo de coisa pode acontecer com qualquer um. Todo mundo derruba as coisas. Você gostaria que eu a ajudasse a limpar isso?". A criança olhou-a agradecida e respondeu: "É mesmo? Todo mundo derruba assim? (...) Até gente grande? (...) Não, pode deixar que eu limpo sozinha rapidinho. Vou lá pedir o pano e a pá de lixo para a zeladora".

A maior parte dos adultos precisa policiar-se e treinar para conseguir reagir, diante dos incidentes e desajeitamentos, de maneira construtiva. Uma educadora porém, naturalmente, tinha essas reações, recusando a reforçar um "adjetivo ou rótulo" negativo que o outro atribuía-se. Ela também não buscava saber de quem era a culpa ou acusava aquele que o fez, pois, considerava que, já que o "estrago" estava causado mesmo, culpar a pessoa não traria a

reparação, somente faria com que se sentisse pior. "Além do que", dizia a educadora, "eu vivo trombando e derrubando as coisas. E muitas vezes, fico ainda mais constrangida quando alguém faz alguma zombaria ou me chama a atenção. Se não gosto que façam isso comigo, por que então o faria com as crianças?". Certa vez, ela e sua filha estavam organizando uma festa e passaram o dia na cozinha preparando os pratos que seriam servidos à noite. A garota derrubou a travessa com todo o chantilly no chão, e falou: "Eu sou um desastre mesmo. Olha só o que eu fiz! Que estrago!". A mãe calmamente respondeu-lhe enquanto a ajudava a limpar: "Quando a gente faz muitas coisas ao mesmo tempo, é comum ocorrer algum acidente ou quebrar algo. É a lei das probabilidades. Além do fato de que você está cansada, trabalhou o dia todo. Isso acontece". A garota disse-lhe: "Acho que sou eu mesma que sou um desastre. A SEL (*irmã*), por exemplo, quase nunca quebra as coisas". "Claro", falou a mãe, "ela raramente faz algo na cozinha. Como poderia quebrar? Novamente é a lei das probabilidades. Só não comete erros ou tem imprevistos, como os acidentes, quem não tenta realizar algo. E, apesar da sujeira, é só uma travessa de chantilly. Ainda bem que você não se machucou. Precisamos, assim que terminarmos de limpar isso, bater o creme de leite novamente". O incidente foi encerrado e ambas continuaram seus afazeres conversando amigavelmente.

BRU é uma criança que se empenha bastante ao realizar uma atividade, demorando muito tempo para concluí-la. O seu ritmo de trabalho é mais lento que o das outras crianças. Em um dia em que tivemos a oportunidade de observá-lo, já estava na hora da merenda, e ele ainda não havia terminado o álbum de animais que estava confeccionando. Seu colega foi chamá-lo, dizendo que era para ele andar logo. BRU respondeu ansioso: "Não

vai dá tempo de acabar. Bem que todo mundo fala que eu sou 'lerdo' mesmo". A professora, que presenciou o ocorrido, disse-lhe: "BRU, cada pessoa é de um jeito, e trabalha de uma maneira. Meu marido por exemplo, faz as coisas rapidamente. Eu já gosto de trabalhar em cima de uma atividade bem devagar fazendo e refazendo, se necessário, até ficar do jeito que eu gosto. Observe as pessoas e veja que cada uma tem o seu ritmo. Ritmo é o tempo que a pessoa leva para fazer algo. Você se empenha, se esforça bastante, quando faz um trabalho, por isso demora mais do que os outros. Mas isso é muito bom, pois demonstra que você está interessado e dando o máximo de si para realizá-lo Entendeu? (...) Você não gostaria de ir tomar a merenda e terminar seu álbum amanhã?". Essa professora recusa-se a permitir que a criança permaneça com uma visão negativa de si própria. Sempre que possível, mostra à criança um outro lado, procurando fazer com que se aceite como é, respeite isso, e caminhe em direção a uma auto-estima positiva.

Às vezes, as crianças brincando uma com as outras, dizem ou fazem coisas que magoam, devido a sua incapacidade de se colocar no lugar do colega. É comum chamarem uma criança de gorda, magricela, bobona chorona, quatro-olhos, etc., ou colocarem apelidos pejorativos. Porém, o professor não deve permitir que isso aconteça, e, se necessário, usar sua autoridade para que isso acabe. O professor tem o dever de intervir quando está havendo injustiças ou discriminação. Em uma classe de pré-escola havia um aluno, JON, que tinha um defeito no olho esquerdo, que era menor e diferente do que o direito. As crianças passaram a chamá-lo de "japonezinho". Quando a professora percebeu, reuniu as crianças longe dele, e disse sucintamente: "Aqui nessa escola, chamamos as pessoas pelo nome, ou por apelidos que elas

gostariam de ser chamadas. Não brincamos, nem zombamos das dificuldades de uma outra criança. Cada pessoa é de um jeito, às vezes, nós até gostaríamos de ser diferente, mas não conseguimos, porque não depende de nós. Não admito que ninguém, (entenderam?), ninguém brinque com esse tipo de coisa. O JON tem nome e deve ser chamado por ele, estamos entendidos?". As crianças concordaram e passaram a evitar colocar apelidos pejorativos. Já em uma outra escola, as crianças chamavam CAM, uma criança negra de "neguinha", que até já atendia pelo "apelido". Além disso, evitavam brincar com ela, dizendo-lhe que "fedia". Ao perceber isso, a professora, durante a roda contou uma história de uma gralha que vivia na floresta, mas que era rejeitada pelos outros animais porque sua voz era estridente (ver 6.2). Após a discussão da história, a professora relatou aos alunos uma situação vivenciada quando era criança. Disse que, quando pequena, ela era muito gorda, e os colegas viviam zombando dela, fazendo gozações, chamando ela de "bolota", "cintura de ovo", "barril", "rolha de poço", "gorducha", "porpeta". Mostrou também que se sentia muito triste e envergonhada com aquelas brincadeiras, que determinados "apelidos", "brincadeiras" ou "palavras" ferem o outro. Ela até fingia que não ligava, mas que isso a machucava muito. Continuou afirmando que não gostaria que nenhuma criança sentisse aquelas "coisas ruins" e tristes que ela sentia. A partir daí os alunos foram colocando-se, contando suas experiências pessoais sobre o assunto. Um falou do irmão que o chamava de burro, a outra do pai que não a deixava fazer nada porque ela era ainda muito criança, uma terceira que todo mundo chamava a irmã dela de gorda também, e a discussão continuou, até que um dos alunos se referiu a colega negra e ao apelido que colocaram nela. Começaram a refletir sobre suas condutas e sobre como a colega estaria

se sentindo. A garota também contou que não gostava que a chamassem pelos "apelidos". Por três aula, durante a "hora da roda" conversaram sobre assunto (comentando notícias, exemplos contados pelos familiares, histórias, etc.), depois o grupo "brincou" alguns dias com a "atividade do teatro livre". Nesses momentos, algumas crianças faziam o papel de pessoas "diferentes" e outras, "as pessoas que as chamavam de apelidos diversos, os zombadores". Cada uma escolheu seu papel, geralmente contrário as suas características físicas e caracterizaram-se. Por exemplo: algumas crianças magrinhas vestiram-se de "gordas" com roupas largas e muito enchimento; outras para serem os negros, pintaram-se de preto; umas crianças fingiram-se de idosas e vestiram roupas e acessórios de seus avós; outras de mendigas; algumas limitaram seus movimentos com faixas e tipóias, pois simulavam aqueles que possuíam alguma deficiência ou doença; uns mais gordinhos apertaram-se em roupas justas e cintas transformando-se nos "magricelos"; CAM escolheu interpretar um albino; alguns alunos vestiram-se com roupas de mulheres e representaram trejeitos de homens efeminados; e assim por diante. As crianças empenharam-se muito nesse jogo simbólico, que ocorreu por vários dias, divertindo-se para valer, alternando-se voluntariamente nos diversos papéis. No final de cada "apresentação", elas representavam graficamente o que consideraram mais significativo, mostravam e comentavam suas produções aos colegas, discutiam como cada "personagem" se sentiu, e o que eles julgavam que sentiriam se estivessem realmente no lugar "dessas pessoas", etc. Após esse trabalho, as próprias crianças comentaram numa das discussões que estavam agindo errado ao colocarem apelidos ou zombarem dos outros e decidiram mudar suas atitudes, principalmente perante a colega. Combinaram também de "chamar a

pessoa pelo nome" ou por algum apelido que seu "dono" gostasse. E cumpriram o que disseram. Quando uma criança esquecia e se referia a ela como "neguinha", o colega rapidamente intervinha dizendo: "O nome dela é CAM".

Içami Tiba (1996), afirma que freqüentemente o aluno indefeso possui problemas (ou diferenças) de comportamento, como: dificuldade de aprendizagem, isolamento, choro fácil, timidez, dificuldade de reagir a provocação, maneirismo, deficiências ou anormalidades físicas, auditivas, visuais, de fala. "Pode ser rejeitado, também, em virtude de sua cor de pele, raça ou religião. Sobretudo nesses casos, os professores devem aproveitar a oportunidade para ensinar o respeito humano como ingrediente indispensável à convivência universal. Aliás, o respeito humano deveria fazer parte da educação básica." (p.129). Antes de mais nada, é preciso que o educador demonstre o respeito com suas atitudes, com seu exemplo, e não apenas com sermões, nas inúmeras situações cotidianas, como ao se relacionar com: os subordinados; a pessoa portadora de algum tipo de deficiência; aqueles que possuem um nível socioeconômico ou cultural baixo; a criança de uma outra raça, ou que pertence a uma diferente cultura ou religião; etc. É importante evitar cuidadosamente emitir comentários ou piadas com conotações preconceituosas ou racistas. Num ambiente cooperativo, essas questões precisam estar sempre sendo transversalmente trabalhadas pelo grupo nos diferentes conteúdos e matérias.

Se o professor criou antipatia pela criança, o que pode ocorrer eventualmente (mesmo que não tenha a intenção de, é essa mensagem que está transmitindo a ela), e tenta mudar seus sentimentos ou a maneira como a vê, mas não consegue modificar-se, é preferível que ele seja honesto consigo

próprio, perceba que não está conseguindo auxiliar a criança, e que até a está prejudicando, e tente, após cuidadosa análise dos prós e contras, transferi-la para uma outra classe, quando isso for possível. Apesar de não ser a melhor solução, tal providencia é menos nociva do que colocá-la em situações humilhantes. Às vezes, uma criança "não deu certo" com um professor, mas poderá ir bem com outro. Isso não significa de maneira alguma que um é melhor que o outro. Porém, essa "transferência" só deve ocorrer em casos raros, quando apesar dos esforços reais de modificar seus sentimentos com relação à criança, o professor não consegue, e por a isso, suas atitudes estarão, de certa forma, prejudicando-a (mas jamais como "desculpa" para "livrar-se" de um "aluno-problema").

No curso, ao ser trabalhado os conceitos que o indivíduo possui de si mesmo, uma professora contou-nos a história de dois irmãos que estudavam com o pai. Um tinha mais dificuldade com a matemática e o outro aprendia com mais facilidade. O filho que tinha mais dúvidas sempre acabava permanecendo mais tempo estudando que o outro, e um dia cansado de tentar compreender um problema, desabafou: "Eu sou um burro mesmo! Meu irmão aprende rapidamente, para ele tudo é mais fácil e eu não aprendo, demoro um tempão!". O pai dirigiu-se a ele, dizendo: "É isso que pensa de si? (...) É, você acha que é menos inteligente que seu irmão porque tem mais dificuldade para compreender matemática, não é? (...) Sabe, eu tenho uma opinião diferente da sua. Existem pessoas que possuem facilidade para umas coisas e mais dificuldade para outras, e vice-versa. Porém, não importa o tempo que a pessoa gaste para compreender, se mais rápido ou mais lentamente, pois depois que ela aprendeu as duas sabem a mesma coisa. Eu vejo a facilidade que você tem para

consertar e inventar coisas. Vivo me surpreendendo com seus inventos. Às vezes, sua mãe está com um probleminha, como a torneira que estava pingando, lembra-se? Você foi lá e num minuto resolveu isso. Mas também sei que você gosta de fazer essas coisas, por isso se interessa e aprende tão depressa. Mas matemática não é sua matéria preferida, não é? Para você ela é difícil, cansativa, e desinteressante, por isso ela está exigindo um maior esforço de sua parte para compreendê-la". Depois disso, o garoto sentiu-se mais tranqüilo, e reiniciaram os estudos. Percebam que o pai, em nenhum momento, negou os sentimentos da criança. Não lhe disse que ele estava enganado, que ele era inteligente e muito menos confirmou sua visão. Ele simplesmente descreveu resumidamente (traduzindo) o que seu filho disse, e mais uma vez utilizou a linguagem descritiva para expressar sua opinião. O garoto tirou sua própria conclusão diante do que ele disse. O pai não fez elogios referentes a seu traço de caráter ("Não, você é um menino inteligente, esforçado, etc."), pois a criança sabe de suas dificuldades e limitações, e ao negar suas impressões, ela acha que o adulto não a compreende, ou que, então, esteja querendo lhe enganar. O importante é que o educador ouça o que a criança tem a dizer, repita resumidamente a fala dela e depois, utilizando a linguagem descritiva, emita a sua opinião. A afirmação anterior resume uma técnica de linguagem apresentada por Thomás Gordon (1985) denominada escuta ativa.

Na escuta ativa, o educador não apenas ouve, mas também comunica a quem fala que ele realmente o escutou e que compreendeu o que foi dito. Para isso o adulto repete a essência do que foi dito pela criança, sempre utilizando a linguagem descritiva, procurando "traduzir" e clarear seus sentimentos, estimulando-a a continuar falando ou a encontrar uma solução.

Essa técnica faz com que a criança reconheça seus sentimentos, perceba que eles são considerados, que são importantes. O exemplo apresentado a seguir, adaptado do livro "Maestro-Alumno", de Haim Ginott, (1974), elucida melhor esse tipo de linguagem. Em uma sala de pré-escola, TIA estava chorando porque o colega, FEL, destruiu seu avião feito de massa plástica. A professora aproximou-se dele dizendo: *TIA, vejo que você está muito chateado com o que aconteceu. Suas lágrimas mostram que está muito aborrecido. Afinal você levou tanto tempo para construir seu avião, não é?*. O garoto respondeu que o FEL era um "babaca" e que "vai ver só o que vai acontecer com ele". A professora disse que sabia que ele estava com muita raiva, e perguntou-lhe se teria de volta o avião inteiro, caso se vingasse. Após essa breve reflexão, procurando desviar sua atenção, acrescentou: "*Será que ele tem conserto*?". "Não, acho que eu vou ter que fazer outro", disse TIA. "*Acho que terá tempo suficiente para isso. Se precisar fique mais um pouco para terminá-lo, durante a atividade independente. Aqui tem mais 'massinha', mas será que dá para fazer outro igual*? *Você gostaria que alguém o ajudasse?*". "Não precisa, eu vou tentar fazer outro, mas se aquele moleque chegar aqui perto de novo, ele vai vê só uma coisa!". "*Bom, então, eu acho melhor avisá-lo disso*!". Assim, a professora foi "avisar" o garoto, e disse de maneira que TIA também ouvisse: "*FEL, o TIA ficou muito irritado com o que você fez. Tão irritado que queria até lhe bater. Mas ele não irá fazer isso dessa vez, porque sabe que não se resolve os problemas com as mãos. Porém, eu acho melhor que você não vá ao 'canto da modelagem', até ele terminar de refazer o avião, pois senão, não sei não, o que pode lhe acontecer. Cuidado, ele está muito bravo*". Essa situação, é apenas uma das maneiras que os professores podem utilizar, para ajudar as crianças a

pensarem ao resolver uma dificuldade sem lhes dizer o que deve ser feito (mensagem de solução).

Ao utilizar a escuta ativa em situações de conflito, o educador pode, ao repetir as palavras ditas pela criança, substituí-las por sinônimos, parafraseando-as, pois, procedendo dessa forma, as respostas do adulto não parecerão "mecânicas". Pode-se também, transformar a afirmação feita por ela em uma questão, isto é, tornar a dizer as mesmas palavras, mas em forma de pergunta.

O adulto deve procurar interpretar a situação ou a percepção da criança, com palavras simples, que não emitem julgamento. Tentar colocar-se no lugar da criança (empatia), sempre que possível, e demonstrar que procura compreender seus sentimentos. Dessa maneira, ao invés de o pai falar ao filho que deixou para fazer toda a lição de casa do fim de semana, no domingo à noite (e obviamente, está chateado por ter que ficar estudando) que isso era bom ("bem feito!"), para ele aprender a não deixar as coisas para fazer na última hora, gerando assim um sentimento maior de mal estar, e a não solução do problema, seria mais recomendável, que utilizasse a linguagem descritiva. Numa situação análoga, uma professora relatou-nos que disse a seu filho: "Você tem que fazer tudo isso de lição para amanhã? Será que vai dar tempo? (...) É muito duro ter que ficar estudando no domingo a noite, e não poder brincar. Você deve estar chateado". O garoto respondeu: "É mesmo, eu tenho um 'montão' de lição para fazer ainda, e tenho que entregar tudo amanhã. Mas não se preocupe, que vai dá tempo. Eu resolvo isso, nem que eu tenha que passar a noite inteira acordado".

Com a escuta ativa a criança sente-se compreendida, pois percebe que o educador realmente viu o que aconteceu, não emitindo julgamentos, conseguindo colocar-se no lugar dela para identificar e descrever seus sentimentos, se necessário, auxiliando-a na busca de alternativas para resolvê-los. Porém, só é possível identificar e respeitar os sentimentos do outro, quando a pessoa consegue, primeiramente, identificar e respeitar seus próprios sentimentos. É preciso aceitar as diferenças individuais, não querendo a padronização dos comportamentos. Em resumo, respeitar-se para conseguir respeitar realmente o outro.

Após trabalharmos com esse tipo de linguagem, incentivamos os professores a treinarem a nova técnica no seu dia-a-dia e trazerem os resultados para discutirmos no curso. Eis o relato de três professoras:

Relato 1:

ANA, de 6 anos, entrou na classe chorando. Estava atrasada pois já estávamos iniciando a roda da conversa do dia, todos olharam-na assustados e curiosos, inclusive eu, porque isso nunca havia acontecido antes com a garota. Fui a seu encontro e perguntei o que havia acontecido, porque chorava daquela maneira, mas ela não conseguia responder. Demorou alguns minutos até que finalmente se acalmou. Perguntei novamente se ela gostaria de falar sobre o assunto; disse-me que não queria vir na escola naquele dia e que a mãe tirou-a da cama aos tapas e berros falando que era dia de aula e que era bom ir se levantando se não quisesse apanhar também do pai. Questionei-a se havia acontecido algo na escola, alguma briga com os colegas ou alguma coisa que eu mesma tenha dito ou feito que a deixasse chateada a ponto de não querer vir à aula. Respondeu-me que não, que apenas queria ficar dormindo porque tinha ido dormir muito tarde na noite anterior, pois ficou acordada esperando o pai chegar. Contou que seu pai trabalhava em turnos, e que chegaria tarde da noite na véspera, mas que ela havia ganho um filhote de cachorro e quis

ficar esperando para mostrar-lhe o bichinho e conseqüentemente, acabou indo dormir bem tarde, mesmo sabendo que a escola começava cedinho. Eu disse a ela que não poderia levá-la embora, mas que, se quisesse, poderia dormir na classe - pois temos alguns colchões para casos de necessidade - e se não estivesse disposta para realizar as atividades, poderia ficar apenas olhando. Comentei ainda que eu também não gosto de levantar cedo, porque geralmente eu durmo tarde, principalmente agora que já está ficando frio e a cama de manhã fica tão "quentinha". Concluí dizendo-lhe: "Você deve estar bem chateada mesmo, porque além de ter que levantar cansada, com sono, ainda teve que agüentar os gritos e tapas de sua mãe... É, você teve uma manhã bem difícil!". Algumas crianças também vieram contar suas "experiências" sobre o levantar cedo e como faziam para espantar o sono e "pular" logo da cama. ANA acalmou-se e resolveu que não queria dormir, participando de todas as atividades do dia.

Relato 2:

Após o término de uma brincadeira com um jogo de regras, MIC começou a chorar, sentado no chão, com o corpo todo encolhido, e com a cabeça baixa. Os colegas, que já estavam se dirigindo ao parque, ficaram incomodados com sua atitude, convidando-o a vir com eles brincar no parque. Solicitei ao grupo que fosse sem nossa companhia, pois, eu e MIC, precisávamos conversar um pouco, e que, em seguida nos reuniríamos ao grupo. Sentei-me perto dele e pedi para que me contasse o motivo da tristeza. MIC disse-me desoladamente que não havia ganhado nenhuma vez no jogo. Até pouco tempo atrás, eu teria lhe dito que isso era bobeira, coisa de criancinha, que onde já se viu ficar daquele jeito porque não ganhou um jogo. Mas, percebi que era um bom momento para usar a escuta ativa e disse-lhe: "Percebo que você está triste e chorando muito por causa do resultado desta brincadeira. Esta foi a primeira vez que vocês brincaram com este jogo, e você esperava ganhá-lo. Mas você terá outras oportunidades para conhecê-lo melhor, jogá-lo outras vezes, e quem sabe, vencer uma partida... Agora, que tal irmos ao parque com os amigos, pois eles estão nos aguardando?". MIC parou de chorar, limpou o rosto com as mãos e, caminhando ao meu lado, dirigiu-se ao parque da escola. No dia seguinte, ele novamente foi no canto dos jogos, permanecendo lá até conseguir vencer uma partida, vindo contar-me todo contente. Muitas

professoras teriam jogado com ele, deixando-o ganhar, para contentá-lo ou prometido-lhe que com certeza ele ganharia numa outra ocasião, porém não considero tal atitude adequada, pois a criança precisa também aprender a perder com tranqüilidade e a ganhar sem se sentir superior por isso. Falsas promessas ou atitudes que evitam a todo custo pequenas contrariedades, em nada contribuem para a autonomia da criança.

Relato 3:

A minha escola possui muitos alunos, por isso revezamos o uso do parque. Sempre que precisávamos deixar o parque, para iniciarmos a outra atividade planejada e também porque já estava no horário destinado a outras classes, TIA, de 4 anos, não nos acompanhava, recusando-se a sair do parque. Tinha que voltar para buscá-lo, e ele acompanhava-me chorando, recusando-se a participar da próxima atividade. Nesta semana a "história" se repetiu, porém decidi dar uma resposta diferente à mesma situação. Ao voltar ao parque encontrei-o no balanço, e quando ele me viu, segurou fortemente nas correntes e ameaçando chorar disse-me que não queria sair. Aproximei-me dele afirmando que queria apenas conversar e disse-lhe que eu percebia o quanto ele gostava de ficar no parque, que era mais gostoso ficar brincando naqueles brinquedos todos do que ficar dentro da classe, que eu achava que ele gostava principalmente do balanço, pois quando saía da sala, ele vinha correndo para balançar, que era uma pena o parque ter poucos balanços, pois assim, ele não podia ficar o tempo que queria balançando, tendo que dividi-lo com os colegas... que o legal seria haver um balanço para cada criança, e que se houvesse, o dele iria chamar "balanço do TIA". Disse-lhe ainda que os colegas dele também gostariam de ficar mais tempo no parque, mas que foram para a classe, porque uma outra turma o usaria, que as crianças de outra professora estavam esperando sua turma entrar para poderem ir ao parque brincar um pouquinho. Enquanto conversávamos, os alunos do pré foram chegando para usar o parque. Estiquei a mão para que ele a segurasse e o convidei para ir à sala comigo, pois seus amigos estavam nos esperando. TIA pela primeira vez, deu-me espontaneamente sua mão, e foi para a classe sem chorar ou mostrar resistência, participando da próxima atividade como todos.

Para Gordon (1985) e Ginott (1974; 1989) não existe sentimentos bons ou ruins, maduros ou imaturos, certos ou errados. Todos os sentimentos são permitidos e respeitados, as limitações referem-se aos atos. Em vista disso, não se deve negar o que a criança sente ou percebe. O fato de o adulto negar ou julgar os sentimentos dela não vai modificar essa percepção. Apenas acrescentará culpa, raiva, ou ensinará a criança a ocultar o que sente. É o caso, por exemplo, dos medos tão comuns nas crianças, como o medo do escuro, de injeção, de "monstro" embaixo da cama, de ficar sozinha, etc. Diante de tal situação, ao invés de ridicularizar-se a criança, ou dizer que ela não tem motivo para sentir medo ("Um menino da sua idade com medo de escuro!"), seria mais conveniente utilizar a escuta ativa, procurando colocar-se no lugar dela e descrever seus prováveis sentimentos ("Quando acaba a energia e fica tudo escuro, a gente não consegue ver direito, não sabe o que pode aparecer. O coração dispara e dá um medão!"). Quando se caminha em direção contrária aos sentimentos do outro, muitas vezes a pessoa torna-se mais resistente, não havendo uma troca efetiva, e nem a sensação de ser compreendida. Ao contrário, quando se utiliza a escuta ativa, procurando colocar-se no lugar do outro, o resultado provável será o de um intercâmbio maior entre as partes. "Um sentimento infantil deve ser considerado seriamente, mesmo quando a situação em causa não seja muito séria" (Ginott, 1989, p.12).

Uma criança de uma classe de pré-escola tinha sérios problemas de saúde, precisando constantemente ir a consultórios, hospitais, sempre fazendo exames médicos e tratamentos. Certa vez, ela passou mal na escola e foi levada pela professora ao pronto-socorro. Sua mãe chegou logo em seguida. Foi necessário colher sangue para realizar exames, porém a garota esperneava,

chorava, debatendo-se, dificultando muito o trabalho dos enfermeiros. Quanto mais sua mãe dizia-lhe para deixar de "agir como neném, que não iria doer nada, que ela já estava acostumada, onde já se viu chorar desse jeito", mais a criança resistia e revoltava-se. A professora pediu à mãe e aos enfermeiros para conversar um pouco a sós com a menina, e quando ela estava mais calma, disse-lhe, entre outras coisas, que compreendia o que estava sentindo. Que era horrível ter que ir ao hospital, fazer exames doloridos, tomar remédios, não poder brincar. Que realmente tomar injeção ou retirar sangue, era algo ruim, que doía muito, por isso era natural que ela tivesse medo. Que até a professora também tinha um pouco de temor de agulhas. Mas que tudo aquilo era necessário para que ela ficasse boa, mesmo sendo desagradável. E que, assim que ela se sentisse melhor, iria poder brincar e voltar para a escola. A criança foi acalmando-se, e pouco depois, segurando a mão da professora e ainda soluçando, mas sem rebelar-se, permitiu que o enfermeiro colhesse o sangue e a medicasse. Ao caminhar em direção aos sentimentos da criança (e não em sentindo contrário, como os outros adultos estavam fazendo), ela foi ficando menos resistente, foi acalmando-se, e pouco depois, segurando a mão da professora e ainda soluçando, mas sem rebelar-se, permitiu que o enfermeiro colhesse o sangue para realizar os exames laboratoriais e que também a medicasse.

O mesmo ocorre quando uma criança se machuca na escola. É comum que ela venha em prantos, mostrar um pequeno ferimento à professora, que não raro diz: "Isso não é nada, é só um arranhão" ou "Mas você está fazendo toda essa choradeira só por causa de um espinho?" ou "Eu vou dar um beijinho que passa". Ao invés disso, o adulto pode simplesmente descrever o

que está vendo: "É, às vezes, um espinho pode doer bastante. Vamos retirá-lo" ou "Vejo um corte bem no polegar que precisa urgentemente de cuidados, para que possa parar de doer e incomodar a JUL".

Às vezes, o adulto, já prevendo uma reação adversa, não conta antecipadamente à criança, que ela irá enfrentar alguma situação que considera desagradável, como por exemplo: a ida ao médico; tomar injeção na campanha de vacinação da escola; ir ao dentista; uma internação hospitalar; a troca de professor; etc. Assim, ao se deparar com a situação, a criança, certamente, irá reagir de maneira desfavorável. Nesses casos, é importante não omitir o que irá acontecer, preparando-a um pouco antes, antecipando os fatos, dando-lhe as informações pertinentes. Procurar estabelecer um diálogo, em que valendo-se da escuta ativa, o educador irá obtendo informações sobre o porquê dos temores ou da recusa da criança, explicando-lhe que reconhece o que ela está sentindo, mas que a situação é necessária, e que (se for possível) você estará com ela nesse momento. Solicitar-lhe sugestões para a resolução da mesma, talvez a criança tenha alguma idéia que auxilie a amenizar sua aflição. Havendo possibilidade, dar-lhe opções (com relação a horários, datas, ordem de chamada, etc.). Ao agir assim, obviamente, a criança irá demonstrar desagrado, porém, ao perceber que seus temores são reconhecidos e aceitos, sentir-se-a compreendida, respeitada, e, provavelmente, irá colaborar um pouco mais. Nessas horas, jamais menosprezar os sentimentos da criança, nem caminhar em direção contrária aos mesmos, muito menos, "medir forças" com ela. As crianças que, geralmente, são surpreendidas com tais situações, além de oferecerem resistência, passam a ficar desconfiadas, sentem-se enganadas, não mais acreditando no adulto.

Porém, é importante esclarecer que a empatia é necessária no trabalho do educador, no sentido de compreender o que o outro está sentindo, entender sua perspectiva, contudo, se o adulto envolve-se demais, passando a "sentir o que a criança sente", ele já não é mais capaz de ajudar. Devido a esse envolvimento, nem sempre será imparcial ou terá condições de auxiliá-la.

Abrindo um parêntese, gostaríamos também de fazer uma outra consideração, que é sobre o fato de algumas pessoas julgarem que o outro precisa adivinhar o que ela está necessitando ou sentindo. Infelizmente, pouquíssimas pessoas tem esse "dom" ou desenvolveram tal "capacidade" ao longo da convivência constante. Principalmente no que se refere às crianças. Há professores que alegaram que, se comunicarem que precisam de ajuda, esse auxílio não será mais espontâneo, perdendo, de certa forma, o valor. Mas, ninguém tem a obrigação de saber o que o outro precisa (ou sente) se ele não o disser ou expressar-se de alguma forma. Esta "leitura dos indícios" é algo ainda bastante vago para muitos adultos, quanto mais para crianças e jovens. É preciso que se lhes diga de maneira clara e objetiva o que é esperado que eles façam (no caso de um auxílio), utilizando para isso uma linguagem adequada. Isso em nada diminui o mérito da colaboração, caso a haja. É importante não contarmos com a remota possibilidade do outro descobrir antecipadamente o que necessitamos ou sentimos antes de expressarmos isso a ele.

Um outro aspecto que consideramos bastante significativo que o educador tenha em mente ao lidar com a manifestação dos sentimentos de outrem, é que, nesses momentos, de nada adianta tentar utilizar raciocínios lógicos, para justificar ao outro que ele não tem motivos para sentir o que sente.

A pessoa sente e pronto. Negar os sentimentos ou explicar-lhe que ela não deveria sentir-se assim, não os transformará. Para Ginott, "a razão ou a lógica, os argumentos racionais não satisfazem as necessidades emocionais de uma pessoa" (Faber & Mazlish, 1985). É inútil explicar a uma criança que ela não deve sentir ciúmes da irmã porque a mamãe também fica bastante tempo com ela. Quando uma pessoa fizer reclamações e queixas que consideramos injustas, ao invés de tentarmos mostrar que ela "não tem motivos para sentir o que sente", é preciso buscar nas entrelinhas o que realmente ela está querendo dizer, transmitir, com aquelas atitudes ou palavras. Assim, ao invés de dizer que a criança está sendo injusta, porque a mamãe também fica com ela, que ontem foram juntos ao cinema, no dia anterior ao supermercado, etc., é mais efetivo tentar compreender o que ela está verdadeiramente sentindo e utilizar, para expressar-se, a escuta ativa, repetindo resumidamente as impressões da criança, e pode-se concluir dizendo, por exemplo: "Ah, então você gostaria que ficássemos mais tempo juntos, não é? Que bom que veio me dizer isso, senão como eu saberia?". É importante que o adulto "cuide" dos sentimentos da criança, procurando interpretar, no meio dos queixumes e reclamações, aquilo que ela realmente está querendo ou precisando. GUS, um garoto de 4 anos, que estava no Jardim reclamou para a professora, MON, que ela não ligava para ele, que só gostava dos outros alunos, que queria ir a uma escola que tivesse uma professora chamada MON apenas para ele. A educadora sentou-se, colocou-o no colo e disse-lhe: "É ruim me dividir com as outras crianças, não é? Você gostaria de me ter só para si". GUS foi tranqüilizando-se e aconchegando-se ainda mais. MON continuou dizendo: "Eu tenho vários alunos, mas só um GUS! Você é o meu GUS; único e muito especial". Consagrar alguns momentos

apenas a uma criança, de vez em quando, faz com que ela se sinta especial. O educador precisa reservar pequenas ocasiões dedicadas a cada aluno particularmente (enquanto os outros trabalham nos "cantinhos" ou nas atividades independentes, por exemplo); uns precisam mais outros menos, mas todos carecem dessa atenção exclusiva, de vez em quando. Contudo, para ampliar de forma efetiva a interação nessas situações, é necessário haver igualmente, uma certa "disposição ou tempo psicológico" do adulto, pois, o mais importante é a qualidade da atenção dispensada à criança. Nesses momentos, ambos podem simplesmente conversar, brincar, ler, jogar, achegar-se, etc. As atividades individuais (ver 2.2.3) também constituem uma boa oportunidade para isso, visto que propiciam uma interação particular do professor com seu aluno.

Por diversas vezes as professoras percebiam, no seu dia-a-dia, tanto ao relacionarem-se com seus alunos quanto com seus familiares, que tentar argumentar dizendo que não havia razão para estarem se sentindo de determinada maneira, só fazia com que a pessoa se sentisse pior ou parasse de revelar suas emoções e pensamentos. Uma professora relatou-nos que isso acontecia freqüentemente em sua casa. Ela estava de casamento marcado e muitíssimo ansiosa, a ponto de não conseguir dormir direito à noite. A mãe, querendo ajudá-la disse-lhe que ela não tinha motivos para ficar tão ansiosa, já que tinham comprado uma bela casa, o enxoval estava pronto, estava tudo adiantado, etc. A moça ficou irritada e respondeu que ela já sabia disso, mas que, mesmo assim, continuava ansiosa, porque seu casamento estava se aproximando (sempre foi um de seus maiores sonhos) e que sua mãe não a estava auxiliando em nada ao dizer tal coisa. Essa professora concluiu afirmando-nos que: "Eu perco até a vontade de 'abrir-me' com a minha mãe,

pois, às vezes, ela me faz sentir mal, como se fosse uma 'bobeira' sentir algumas coisas... Como se eu sempre precisasse de um bom motivo para justificar o que eu sinto", provavelmente, o que ela queria dizer era que esse tipo de reação, menosprezando ou desmerecendo o que o outro sente, não faz com que ele o deixe de sentir, mas faz com que se sinta pior, porém, sabemos que com certeza, sua mãe não tinha tal intenção, mas foi essa a "mensagem" que efetivamente passou.

É claro que devemos guardar as devidas proporções, e auxiliar a criança a trabalhar seus sentimentos diante das situações. Às vezes, há uma reação exacerbada diante de pequenos acontecimentos, mas negar os sentimentos, menosprezá-los ou justificar racionalmente que a pessoa não tem motivos para sentir o que sente, não fará com que desapareçam. É preciso refletir conjuntamente sobre tais reações após a pessoa estar mais calma (e mesmo porque enquanto não estiver emocionalmente bem, não estará receptiva para assimilar o que o outro está querendo dizer). Certa vez, uma garota já adolescente estava gravando uma música em uma fita cassete e teve que sair, pedindo para uma colega de sua mãe, que as visitavam, que desligasse o gravador assim que a música terminasse. A moça esqueceu-se de desligá-lo. Quando a garota chegou e viu que havia sido apagadas diversas outras músicas que tinham sido anteriormente gravadas, saiu da sala, e foi trancar-se no quarto, ficando emburrada e brava. Após a visita ir embora, a mãe, sem saber do ocorrido, foi conversar com ela, perguntando-lhe porque estava daquele jeito. A menina começou em prantos a contar-lhe o que acontecera e afirmava que tinha sido uma falta de consideração, que ela havia pedido, que ninguém se importava com as coisas que ela pedia, que agora tinha estragado tudo, que

não queria mais ver a "cara da moça", que a mãe teria que escolher entre a filha ou a colega, que seu dia já estava arruinado, etc. A mãe (*que estava fazendo o curso e já havia estudado o papel da linguagem)* usou a escuta ativa, reconhecendo os seus sentimentos, verbalizando suas frustrações pelo fato de ter perdido as músicas que já estavam gravadas, e a garota desabafou mais ainda. Quando estava um pouco mais tranqüila, sua mãe começou a refletir com ela sobre o dano causado materialmente e sobre as conseqüências desse acontecimento nos sentimentos da filha. Dialogaram sobre alguns aspectos importantes, que deveriam ser considerados. Falou serenamente que no nosso dia-a-dia sempre acontecem inúmeros pequenos problemas que nos irritam, e que não temos como evitá-los, mas que precisamos aprender a lidar com eles sem nos angustiarmos tanto, sem tanto sofrimento e desespero. Explicou que precisamos aprender a nos defender dessas situações que nos incomodam tanto, preservando-nos, ou seja, preservando nosso equilíbrio, nossa saúde, nosso bem-estar. Que era natural que ela ficasse chateada com o ocorrido, mas, ter uma reação tão exacerbada só iria fazer com que o problema ficasse ainda maior. Que a garota valia mais, isto é, que sua saúde, seu bem-estar físico e psíquico eram mais valiosos, já que sofrer, chorar, e agredir não resgatariam as músicas perdidas. "É preciso", disse a mãe, "aprendermos a ir lidando com esses pequenos incidentes, que sempre vão ocorrer, ao longo de nossa vida, sem tanto sofrimento, para nos pouparmos, resguardando nosso bem-estar. Ao reagir assim, você não está prejudicando os outros de forma alguma, mas prejudica muito a si mesma". Pediu para que ela observasse como estava física e emocionalmente e a menina disse-lhe que estava tremendo, chorando, nervosa, vermelha, com o coração batendo forte, mas acrescentou

que era por culpa da moça, pois, se ela tivesse desligado o gravador a tempo, nada disso teria acontecido. A mãe então respondeu-lhe: "Filha, fatos assim, ocorrem sempre na vida de todo mundo, e ninguém vai nos poupar de ficarmos irritadas, mas nós podemos nos poupar, nós é que temos que aprender a nos preservar, a lidar com essas coisas sem tantos danos a nós mesmos. Na verdade, não foi a moça que causou tudo isso, mas sim sua reação perante o acontecimento, e você não pode continuar fazendo isso consigo mesma. Precisamos cuidar melhor de nossa tranqüilidade, defendê-la de nossas reações intempestivas. Sabe, ninguém nasce equilibrado, a gente vai aprendendo a equilibrar-se, devagarinho, ao lidar com esses problemas cotidianos. Quando a gente se desequilibra, nosso corpo reage e com o tempo, ele pode, como protesto às constantes tristezas, raivas, questões mal resolvidas e desesperos, criar doenças que não teriam aparecido se reagíssemos de maneira diferente aos problemas com os quais nos deparamos. Assim, surgem úlceras, gastrites, dores de cabeça, infecções, taquicardias, hipertensão, etc. Nosso corpo faz isso reagindo, como se estivesse dizendo: *olha eu estou precisando de cuidados, você precisa sentir-se bem, cuidar melhor de seu equilíbrio, para eu funcionar em harmonia*. Assim, quanto menos situações de desequilíbrio emocional ocorrerem, melhor para você mesma... Mas lembre-se, não são os outros que farão isso por você, não adianta responsabilizá-los, cabe a si mesma trabalhar-se para que tal equilíbrio entre os fatos e seus sentimentos, ocorra. Como? Talvez guardando as devidas proporções, dizendo a si mesma, por exemplo, quando essas situações acontecerem, que é só uma fita (ou qualquer outra coisa), que seu bem-estar emocional vale mais, e que por isso vai tentar não sofrer tanto por coisas que nem sempre tem reparos. Então, pense que, já que

não foi possível evitar o dano mesmo, é melhor não causar danos maiores a si mesma e nem aos outros".

O fato de aceitar os sentimentos, garante a compreensão e a comunicação de forma mais efetiva, porém, não significa que os "lamentos" estão sendo reforçados, ou que nada será feito a respeito de um comportamento que precisa ser revisto. Ao lidar com as crianças, o professor percebe rapidamente como não adianta ir na direção contrária aos sentimentos delas. VAL havia, no final do ano, passado da classe do Jardim para a de pré-escola. Porém no primeiro dia de aula, ao perceber que não seria a mesma professora do ano anterior que lhe daria aula, começou a chorar, desesperada. É que no Jardim, essa criança havia experienciado inúmeros problemas, como a separação dos pais, e a professora havia auxiliado-a muito, estabelecendo assim, um forte vínculo entre ambas. A nova professora, MAR, ao tentar consolá-la dizia que não precisava chorar porque com o tempo iria gostar muito da nova classe, da professora, iria fazer novos amigos, brincar bastante, etc. E quanto mais MAR conversava com ela, mais VAL chorava, dizendo que queria a professora anterior, ADR. A professora deixou-a sozinha um tempo, e resolveu mudar a maneira como estava tentando conversar com ela. Aproximou-se novamente, dizendo que entendia o que ela estava sentindo, pois sabia que gostava muito da outra, que no ano passado ambas haviam trabalhado juntas, que brincavam no parque, que faziam atividades no "canto do professor", que ADR lhe contava histórias, a pegava no colo quando estava chateada, etc. Que era realmente triste voltar a escola e perceber que havia mudado de classe e de professora, justo essa professora que ela tanto gostava, sendo natural que estivesse assustada, com medo. Concluiu dizendo que ela não poderia voltar a

estudar com ADR, porque esta dava aulas no Jardim, e VAL já o tinha feito, estando agora no Pré. Porém que, quando sentisse uma saudade muito forte, mas muito grande da outra professora, que ela poderia sair, nem precisava pedir, ir até a sala do Jardim, dar-lhe um abraço e voltar para sua classe. Deu-lhe também a ficha que continha seu nome para que, quando ela se sentisse melhor, mais calma, escolhesse qual "cantinho" iria trabalhar naquele dia. Enquanto a professora falava, VAL foi diminuindo o choro, abrandando seu desespero, e após um tempo escolheu uma das atividades para realizar. A professora MAR, satisfeita consigo mesma, relatou-nos esse ocorrido para exemplificar como uma linguagem mais adequada faz diferença no sentimento do interlocutor, dizendo também o quanto era importante que os educadores soubessem disso. Com a escuta ativa, o adulto está auxiliando a criança a classificar seus próprios pontos de vista.

Essa professora que mesmo antes de estudar a emissão das mensagens já utilizava uma boa linguagem com as crianças, empenhou-se em treinar essa nova maneira de se expressar, até que ela começou a fazer parte de sua maneira de conversar e se comunicar naturalmente. Houve inúmeras situações em que o uso da escuta ativa fez diferença. No final do ano letivo, as crianças da escola estavam fazendo um ensaio geral para a formatura em um ginásio de esportes. Após um tempo, elas começaram a brincar, correr e ninguém mais conseguia fazer com que ensaiassem. Uma das professoras, pegou o microfone e falou: "Criançada, o que é que vocês têm hoje? Desse jeito é impossível ensaiar e assim não haverá formatura. Vamos parar de correr, de brincar e quero todo mundo, quietinho, no centro da quadra". As crianças não deram ouvidos ao que ela dizia, ou quando o faziam era temporário. Outras

também tentavam, mas não adiantava. Após alguns instantes, a professora MAR pegou o microfone e disse: "Pessoal, eu sei o quanto vocês estão cansados... Esperar uma turma ensaiar para depois ser a outra é bem aborrecido. E também já faz quatro dias que vocês não se vêem e estão querendo conversar, colocar os assuntos em dia... Mas precisamos terminar o ensaio, porque só poderemos utilizar a quadra hoje e no dia da formatura. Precisamos que todos colaborem só mais um pouco, faltam duas músicas, então faremos um intervalo para vocês poderem conversar e brincar à vontade... A turma amarela vai para o centro da quadra, e a azul para as arquibancadas, que daqui a pouco chamaremos vocês. Turma azul preste atenção ao ensaio da amarela porque gostaria que dissessem o que estão achando e o que ainda precisa melhorar..." Os grupos se dirigiram a seus lugares e o ensaio recomeçou. Desta vez, com uma maior colaboração das crianças. Nessa situação e em outras já colocadas o que fez diferença nos sentimentos do outro e em sua maior colaboração foi simplesmente a maneira como a linguagem foi utilizada, a forma como a mensagem foi transmitida.

Em resumo, os procedimentos da técnica da escuta ativa seriam: ouvir com atenção o que o interlocutor está dizendo; repetir resumidamente a exposição do orador, mas sem censuras, julgamentos, críticas ou conselhos; se necessário exprimir sua opinião e, mais tarde, colocar questões que o levem a reflexão e a busca de soluções. Relembrando, o adulto não estará ajudando em nada quando resolve o problema ou aponta para a criança sua solução (não há nada mais valioso do que auxiliar a pessoa a buscar por si mesma as soluções para as dificuldades que enfrenta). Porém, essa atitude não significa que o educador estará alimentando as lamentações ou reclamações do outro. Ao

perceber que o desabafo, a expansão, a troca de pontos de vista, está se transformando em queixumes (que apenas reforça a idéia de que a pessoa é a "vítima", impedindo qualquer transformação efetiva) é necessário que o adulto coloque uma limitação, dizendo por exemplo, que compreende o quanto a criança está magoada ou aborrecida, mas que agora ela precisa fazer outra coisa ou terminar de realizar determinado trabalho enquanto pensará nas coisas que ela disse..., ou mesmo, resumir o problema, mostrar as alternativas que a própria criança apresentou durante sua exposição de maneira objetiva e deixar claro que a situação é essa e que agora é ela quem terá que decidir qual é o melhor caminho, e que, assim que tomar uma decisão, ele gostará muito de ouvi-la. O educador deve procurar evitar incentivar, mesmo intencionalmente, a "queixa-lamento", que é aquela em que o indivíduo só reclama, lastima, sente-se vitimizado e, portanto, imobilizado perante a situação (não tomando atitudes efetivas), impedindo as transformações e as ações necessárias de sua parte para vencer as dificuldades.

Além da escuta ativa há uma outra técnica de linguagem apresentada por Thomás Gordon (1985) que é utilizada quando o professor tem um problema ou quando há um conflito entre a criança e ele. Nessas situações, o educador pode utilizar a mensagem-eu, que serve para descrever da maneira mais clara possível o ponto de vista do orador, inexistindo ameaças ou inúteis atribuições de culpa que não resolverão o problema. "Essa habilidade de comunicação assume que quem escuta quer ajudar a quem fala a resolver o problema na medida do possível" (Stengel, 1982/1994, p.14). A mensagem-eu inclui um sentimento legítimo e "uma descrição sem culpabilidade da conduta ou do problema que causa o sentimento, e o efeito tangível desse sentimento" no

professor (*Ibid. Idem*). A mensagem-eu auxilia a criança a perceber o ponto de vista do outro. A seguir, serão apresentados alguns exemplos dessa técnica de linguagem, observadas na fala dos professores: "Fico chateada quando vejo um livro destruído em nossa classe. Os livros não foram feitos para serem estragados. Desse jeito, não teremos mais bons livros no 'canto da leitura'."; "Eu vi quando você empurrou sua colega da escada do escorregador. Estou aborrecida. Não se deve machucar as pessoas."; "Estou desapontada. Quando combinamos que vocês poderiam ir ao banheiro sem pedir, nós nos comprometemos a realmente sair para beber água ou ir ao banheiro, sem ficar muito tempo lá fora. Você colocou seu nome no cartaz e não voltou mais, fiquei preocupada. Eu tive que deixar a classe para buscá-lo e o encontro brincando na areia."; "Crianças, o barulho está me incomodando. Não consigo ouvir o que o GUI está dizendo no 'canto do professor'."; "Não gosto de chegar na hora da avaliação do dia e perceber que a aula não foi boa. Que algumas crianças se agrediram, que não cumprimos todo o planejamento diário e que consegui trabalhar com apenas uma criança no 'canto do professor'"; "Pessoal, hoje eu estou com uma forte dor de garganta, por isso peço a vocês que me ajudem durante a aula, cumprindo as regras e realizando as atividades só com ajuda dos amigos. Eu estarei aqui junto com vocês, só que falando pouco".

É importante que seja realmente a expressão dos *legítimos* sentimentos, não utilizando esse tipo de linguagem para manipular a criança, pois muitas vezes, devido a mau uso da mensagem-eu, ela se transforma em chantagem sentimental. Ginott afirma que um dos princípios básicos que o adulto precisa se pautar é o da autenticidade, ou seja, o de ser sincero com a criança. O uso indevido ou demasiado de um procedimento ou técnica não mais

ocasionam os efeitos esperados. É o caso, por exemplo, do "estou muito triste com você...", quando usado constantemente. As crianças, devido ao egocentrismo, acreditam realmente que os sentimentos dos professores e dos pais dependem das ações delas. Julgam, por exemplo, que o professor ou a mãe, fica triste, contente, chateado ou bravo, apenas quando fazem bagunça, desobedecem, colaboram, brigam, etc. É como se os adultos não tivessem "outras preocupações" que não fossem elas. Assim, as emoções e sentimentos dos adultos derivam do comportamento da criança, inexistindo outros prováveis motivos. Uma professora estava habituada a dizer, quando seu filho de 4 anos fazia alguma coisa errada, que estava muito triste com ele. Quando ela ficava em silêncio ou quieta por um tempo (sem nenhum motivo aparente), seu filho aproximava-se dela, segurava o seu rosto com as mãos virando-o para o dele e perguntava: "Mãe, você está triste comigo? Não fica não, eu vou ficar bonzinho". A mãe tentava explicar-lhe que ela não estava triste com ele, mas apenas em silêncio, porém a criança sempre repetia isso. Uma outra garota que a mãe também se valia muito do "estou triste com você", às vezes pegava os brinquedos, sentava-se perto dela e dizia: "Olha mãe, vou ficar aqui quietinha brincando, boazinha. Aí você não fica triste comigo, né?".

O mesmo cuidado é necessário para não manipular as crianças com chantagens sentimentais ou com a retirada do amor. Em uma classe, na hora da avaliação do dia, a professora perguntou às crianças: "Imaginem como está meu coração hoje?". Elas responderam: "Triste!", "Partido!". A professora para representar o que sentia, desenhou na lousa um coração chorando, dividido ao meio ("partido"), e, em seguida, continuou: "Eu faço tudo que vocês pedem e vocês fazem bagunça o tempo todo... O que eu faço?". Algumas crianças

disseram: "Tem que ficar quieto", "Coloca de castigo... mas, só quando precisa!". Ela contra-argumentou: "Mas eu vou colocar a classe toda de castigo?". "Vai", disseram alguns alunos. A professora para concluir a conversa e a hora da avaliação disse-lhes: "Vamos fazer uma coisa? Eu não vou colocar vocês de castigo, mas só vou ser amiga de quem não fizer bagunça, tá?". Com esse modo de proceder essa professora está simplesmente manipulando seus alunos para que apresentem um "bom comportamento" exterior, heterônomo, além de que reforça a crença espontânea que as crianças possuem, de que os sentimentos do professor resultam do que elas fazem, da maneira como se comportam, de suas atitudes.

Segundo Stengel (1982/1994, p.15) a escuta ativa e a mensagem-eu colocam os adultos e as crianças do mesmo lado do problema, "em vez de colocá-los em lado opostos. Elas promovem confiança, empatia e ajudam as crianças a fazer exatamente aquilo que elas precisam para desenvolver o raciocínio moral, como por exemplo, aceitar o ponto de vista dos outros". Para essa autora, "a escuta ativa ajuda as crianças a classificar seus próprios pontos de vista, enquanto a mensagem-eu, ajuda a perceber os pontos de vista dos outros". A mensagem-eu e a escuta ativa são sempre linguagens descritivas, mas nem todas as linguagens descritivas são expressas pela mensagem-eu e escuta ativa. A linguagem descritiva é mais ampla que isso, pois pode-se simplesmente descrever ou ser firme, sucintamente, sem valer-se de nenhuma das duas técnicas.

Houve inúmeras situações em que, simplesmente pelo fato de o adulto mudar a maneira de se expressar, isto é, a mensagem que estava

passando, utilizando uma comunicação mais efetiva, foi suficiente para a criança modificar seu comportamento. Uma professora contou que seu filho de 6 anos chorava para tudo: na hora de tomar banho, de dormir, de ir para a escola, etc. Era uma característica dele. É que isso a deixava muito irritada. Sempre que ele chorava, ela dizia coisas como: "Estava demorando"; "Deixe de ser chorão"; "Por que você tem que chorar para tudo, hein?"; "Odeio crianças que choram"; "Mas como você é chato!"; "Você não tem vergonha de ficar chorando por qualquer coisinha". Após o estudo sobre a linguagem, ela mudou a maneira de lidar com essas situações. Certa vez, sentou-se com o garoto, e fez uso da mensagem-eu, expondo como se sentia perante aquela situação, dizendo que ela chegava cansada do trabalho, mas com muita vontade de ficar com ele, fazendo planos para que, juntos, pudessem brincar, jantar, assistir televisão, ler histórias, etc., porém, quando percebia que ele estava chorando, ficava chateada, irritada, pois acreditava que ele podia falar o que estava sentindo, sem precisar chorar. Após conversarem sobre isso, diminuiu de maneira significativa o pranto da criança por pequenas coisas. Às vezes, quando o menino ia começar a chorar, ele mesmo "interrompia o choro", dizendo: "Esqueci que eu combinei que não ia mais ficar chorando toda hora", e parava, contando o que o incomodava substituindo as lágrimas pelas palavras. Outras vezes, quando ele começava a lamuriar-se a mãe, dizia-lhe: "Você poderia falar comigo com a sua voz de mocinho?"; ou "Eu preferia que você utilizasse seu tom de voz normal para conversar comigo". A professora disse-nos: "Se eu soubesse que era só isso... Engraçado é que eu só mudei a maneira de falar. Quantas e quantas vezes o chamei de 'chorão', 'manteiga derretida', e outras coisas e nunca adiantou!".

O interessante é que, quando o professor modifica a maneira de se expressar, com o tempo as crianças também vão aprendendo esse tipo de linguagem, e passam a utilizá-la no seu cotidiano. Presenciamos inúmeras situações em que isso ocorreu. Certa vez, a professora deixou o prato em que havia acabado de comer, na mesa da merenda para ir ver algumas crianças que ainda estavam na classe. As crianças haviam combinado que após merendarem, jogariam as sobras no lixo e colocariam os pratos e talheres na pia da cozinha. Ao sair da classe, a professora viu uma aluna aproximar-se e dizer-lhe descritivamente: "Aqui está o seu prato. Você esqueceu ele". A educadora, agradeceu-lhe a lembrança, pegou-o sobre a mesa, levando-o à cozinha como os alunos faziam, afinal, a regra é válida para todos. Em uma outra classe, na hora da avaliação do dia, havia várias crianças conversando ao mesmo tempo, e uma garota, tampando os ouvidos com as mãos, disse em tom mais alto, para que todos ouvissem: "Crianças, meus ouvidos doem com tanto barulho! O que vocês podem fazer para resolver esse problema?". O mesmo ocorreu com a escuta ativa em uma outra classe do Jardim, onde algumas garotas estavam brincando de calçar os tênis nos pés das mesas, na hora da atividade independente. Ao começar a próxima atividade, as meninas rapidamente calçaram seus sapatos, mas uma delas, JUL, não conseguiu dar os nós e laços para amarrá-lo. Vendo isso, MIL rapidamente se dispôs a auxiliá-la. DAN, a outra colega que estava por perto, também quis ajudar, mas a MIL que queria fazer sozinha, virou-se para a colega dizendo: "DAN, eu sei que você também aprendeu a amarrar tênis. Eu sei que você gosta de amarrar tênis. Eu sei que você quer ajudar a JUL... Mas agora quem vai amarrar sou eu. Da próxima vez

você chega primeiro e amarra". Depois de dizer tudo isso, DAN sentou-se novamente em sua cadeira e a MIL terminou de dar os laços sozinha.

É importante também que o adulto ensine a criança a se expressar de outras maneiras, em vez de choro, gritos, agressões, palavrões, etc. Quando ela faz um "berreiro" por um motivo frívolo, o professor pode dizer-lhe, após a criança ter se acalmado, que percebeu o quanto estava chateada pelo fato de sua pintura ter rasgado, mas que ela deveria reservar todo esse choro e desespero para situações de emergência, como para quando estiver perdida de seus pais em um shopping, por exemplo. "Puxa, que fôlego você tem, garota." *(exemplo adaptado de Faber & Mazlish, 1985)*. Ou quando a criança exige determinadas coisas, agredindo verbalmente o adulto, este pode aproveitar para ensiná-la que não é desse modo que ela conseguirá as coisas, que quando ela expressa-se dessa maneira ele apenas fica com raiva, sem disposição para atendê-la. Dizer à criança que "quando se quer conseguir algo de alguém, uma tática é não atacar a pessoa; é uma boa tática pedir de um jeito que possibilite à outra pessoa ouvir." (*Ibid.* p.210).

Certa vez, uma estagiária estava conversando com FEL, de 6 anos, durante a merenda, comentando que quando ela era pequena, brigava muito e batia nas outras crianças. Que um dia, na escola onde estudava, ela havia tirado o "baldinho" de um colega e ele revidou dando-lhe um soco no nariz. E que, depois disso, ela parou de bater nos amigos. FEL mostrou-se realmente interessado, fazendo inúmeras perguntas para conhecer a história direito: como foi, o que a mãe dela fez, por que tirou o balde, se saiu sangue, etc. Após refletir por uns momentos, FEL disse-lhe: "Você deveria ter segurado a mão dele e

falado para ele resolver os problemas com a boca e não com a mão. Ele ainda não sabe que tem que usar a boca". A estagiária não compreendendo muito bem o que FEL estava lhe dizendo, pediu-lhe que explicasse direito essa história. Ele quis explicar em ações e ambos começaram a imitar o que havia acontecido. Quando a moça foi dar o soco, ele segurou a sua mão, antes de "atingi-lo", dizendo-lhe firmemente: "Fale com a boca e não com as mãos". Depois, com "ares de professor" ensinou-lhe que, quando ela quisesse pegar o "baldinho", tinha que falar antes: "Por favor, me empresta o balde. Entendeu?".

O adulto também pode manifestar de maneira descritiva a resposta ou reação que esperava da criança em determinadas situações, ensinando-a também a utilizar as expressões de cortesia, colocando-lhe algumas regras necessárias ao convívio. A mãe passou a tarde com a filha indo de loja em loja, para comprar-lhe sapatos, materiais escolares e roupas. Após algumas horas envolvidas nessas atividades, a mãe disse-lhe que agora gostaria de ir para casa pois estava cansada e ainda tinha outras coisas para fazer naquele dia. A garota começou a reclamar que elas ainda não tinham comprado uma nova "tiara" e nem as meias. A mãe explicou-lhe que comprariam num outro dia. Diante da recusa materna, a menina esbravejou, chorou, disse que a mãe era egoísta, não gostava dela, etc. Irritada, a mãe disse-lhe firmemente: "Eu percebo que você está contrariada por não comprarmos sua tiara e as meias. Porém, expressando-se desse jeito, está apenas conseguindo me deixar nervosa. O que eu esperava ouvir de você era: *Obrigada, mamãe por ter andado por essas lojas a tarde toda comigo, por não ter me apressado enquanto eu fazia as compras. Obrigada por ter me comprado roupas e sapatos novos, além daquele livro de história e do estojo que eu tanto queria. Eu queria ter comprado*

também uma tiara e as meias, mas como você está cansada, poderemos comprá-las num outro dia. Era isso que eu gostaria de ter ouvido de você. Eu me sentiria reconhecida e ficaria feliz em voltar ao shopping no sábado, para terminarmos as compras". *(exemplo adaptado de Faber & Mazlish, 1985).*

Em uma classe de pré-escola, BRU, uma criança de 5 anos, falava com todos de maneira autoritária, com agressões e desmandos. A professora perguntou-lhe quem falava com ela dessa maneira. Ela explicou que a sua mãe tratava-lhe assim. Sempre que a garota utilizava essa maneira de se expressar com algum colega, por exemplo, dizendo impetuosamente a um menino, que ele não devia tentar guardar os livros, já que não o fazia direito, que ele só atrapalhava e não cumpria as regras da classe, a professora intervinha, questionando-a como ela poderia dizer-lhe que os livros precisariam ser melhor arrumados sem agredir ou chatear o colega. Discutiam inúmeras formas de falar a mesma coisa, sem que o outro se aborrecesse, chegando a conclusão que poderia dizer, por exemplo: "Guardando os livros desse jeito, eles irão ficar amassados... Se colocássemos assim, eles não irão se estragar" ou "Será que não haveria um outro jeito de arrumarmos os livros de forma que suas folhas não se amassassem?". Certa vez, a classe foi realizar um passeio num sítio de um dos alunos. Lá passearam de trator. Ao descerem do trator, BRU disse ao dono da fazenda: "Não gostei nenhum pouco desse passeio, nem dessa droga de trator velho". A professora chamou-a em particular e explicou-lhe que ela tinha todo o direito de gostar ou não do passeio, mas que deveria também pensar no que as outras pessoas estavam sentindo, e não somente no que ela estava sentindo, e acrescentou: "Quando alguém nos faz um convite, oferecendo sua casa para nos receber, essa pessoa espera que nós

agradeçamos sua gentileza, já que ela podia muito bem não querer nossa presença ali. Assim, mesmo que nós não tenhamos gostado muito, deveríamos pensar que foi muito legal da parte dela ter querido que nós estivéssemos ali, no caso, conhecendo a sua fazenda, já que ela se preparou para nos receber; que ao invés de fazer outras coisas, preferiu ficar conosco, planejou passeios e aprontou um lanche para que não ficássemos com fome. Depois de tudo isso, o que você acha que ela gostaria de ouvir de seus convidados?". BRU com uma expressão "de quem nunca tinha pensado em todas essas coisas antes", falou baixinho: "Acho que ela gostaria que a gente falasse 'obrigada pelo passeio'...". "É isso mesmo, BRU", continuou a professora, "mesmo que a gente não tenha gostado, precisamos reconhecer que EDI não precisava ter nos convidado, mas o quis fazer porque nossa presença aqui é importante para ele, porque gosta de compartilhar suas coisas, de ver-nos contentes. Depois de tudo que EDI preparou para nos receber, o mínimo que podemos fazer é agradecê-lo por isso, demonstrando assim, que reconhecemos o que ele fez".

Diante da desmedida curiosidade e franqueza infantil, muitas vezes, elas fazem perguntas indiscretas ou embaraçosas. Em particular, o educador pode ir mostrando-lhe, com o tempo, algumas noções necessárias ao convívio social. A supervisora pedagógica estava com alopecia (queda excessiva de cabelos) decorrente de um tratamento quimioterápico a que estava sendo submetida. Certa vez, uma criança, de 5 anos, ao vê-la sem peruca, perguntou-lhe: "Por que você não tem cabelos?". A mãe ficou muito embaraçada, e antes mesmo dela tentar "consertar" a situação, a supervisora respondeu-lhe: "É que eu tenho uma doença grave, e, para curar-me, preciso tomar um remédio muito forte, que faz com que meus cabelos caiam. Por isso, estou quase careca. Mas,

quando eu terminar o tratamento, eles irão crescer novamente, ficando bonitos como os seus". A garota então, colocou os braços dentro da camiseta, escondendo-os, e, tentando ser solidária, disse-lhe: "Então, se você não tem cabelos, eu também não vou ter braços". Ambas riram e conversaram mais um pouco, em seguida despediram-se, pois estava na hora da menina entrar para a classe. Esse tipo de questionamento é comum nas crianças pequenas, que fazem essas perguntas a qualquer pessoa, principalmente a um estranho (para desespero dos adultos), questionando-o diretamente o por que dele ser tão gordo, velho, alto, o motivo de ele ter algum defeito físico ou doença, de estar vestido de determinada maneira, etc. É importante que o educador ensine cortesia e consideração com os outros, mas isso não justifica vexar a criança, apontando suas indiscrições ou falhas em público. Procurar considerar sempre que, nas situações em que há um conflito adulto-criança, os sentimentos mais importantes e frágeis são os da criança, e portanto, precisam de maior proteção contra as humilhações e censuras. Além do fato de que, provavelmente, não houve a intenção de causar qualquer constrangimento. Ao estar a sós com a criança, o adulto pode dizer-lhe, por exemplo, que sabia que ela não queria ofender a ninguém, mas que, quando se faz alguma pergunta ou comentário direto sobre a aparência de uma pessoa, isso pode fazer com que ela se sinta mal (Samalin, 1995).

Já foi comentado que as professoras passaram a utilizar as técnicas de linguagem com seus familiares e amigos também. Uma professora relatou que foi a uma festa com o marido em que não conhecia ninguém. E que ele ficou com os amigos o tempo todo e ela ficou sozinha. Normalmente, ao sair da festa, ela teria discutido com seu marido no carro, dizendo que ele não lhe dava

atenção, não se importava com que ela sentia, que não sabia porque a tinha convidado, etc. E com certeza, ele revidaria com novas agressões, dando início a uma briga. Porém, ela decidiu que utilizaria a mensagem-eu, descrevendo seus sentimentos sem acusá-lo. E quando estavam indo embora, disse-lhe que a festa parecia boa para os outros, mas que ela sentiu-se deslocada e perdida pois não conhecia as pessoas, tendo ficado sozinha a maior parte do tempo. Ele respondeu-lhe que não sabia que ela estava se sentindo assim, pediu-lhe desculpas por não ter apresentado as pessoas ou a chamado para perto de seus colegas, dizendo-lhe que na próxima vez procuraria prestar mais atenção. O interessante é que não precisaram brigar para que compreendessem o que estavam sentindo. Em nossos encontros as professoras relatavam exemplos de linguagem descritiva, escuta ativa e mensagem-eu, que foram usadas com os filhos em casa, quando tiravam nota baixa, ou quando reclamavam de ter que estudar para a prova, ou sentiam ciúmes, etc. Alguns entusiasmados, outros nem tanto, mas todos úteis, mostrando que elas estavam realmente tentando modificar a maneira de se expressar. Uma outra professora, a LUC que morava com a mãe contou-nos que diminuíram os gritos e agressões no relacionamento entre ambas. Certa vez ela pediu dinheiro a sua mãe para comprar uma blusa e esta negou. LUC que entregava todo seu salário para as despesas domésticas disse-lhe: "Estou com raiva de você". Sua mãe ficou horrorizada, e como comumente fazia, partiu para chantagem emocional, dizendo-lhe que a trouxera ao mundo, que havia sofrido muito para tê-la, que a educou com muito sacrifício como poderia sentir raiva dela, etc. A moça estava começando a se senti culpada, mas não permitiu que mais uma vez a chantagem se consumasse explicando-lhe que ao dizer que estava com raiva, ela apenas descreveu o que

sentia, e que o fato da mãe relatar todo o sofrimento que havia lhe causado, não modificava seu sentimento. Completou dizendo que ela poderia ficar quieta, não dizer nada, mas continuar a sentir raiva do mesmo jeito, e que ao invés de gritar, resmungar ou agredir, ela estava simplesmente dizendo o que sentia, e que com a atitude que sua mãe estava tendo ela estava ficando era com ódio e não mais com raiva. LUC percebeu que a mãe, ao invés de rebater como sempre fazia quando discutiam, parou para pensar, e a professora disse-nos que havia ficado contente de ter agido dessa maneira, sem ter se deixado levar pela culpa e nem se valer de agressões.

A mudança da maneira como o educador se expressa ou a aprendizagem de uma técnica de linguagem é extremamente difícil, exigindo que o adulto se vigie com cuidado constantemente, reflita antes e depois de falar, reveja sua postura, analisando-a criticamente e pensando que outra maneira poderia ter dito determinada coisa. É ainda mais árduo, porque sabe-se que, mais do que as palavras, a criança assimila ou capta a real mensagem que está oculta no tom de voz, nos gestos e na expressão da pessoa que interage com ela. Por isso, faz-se necessário primeiro identificar os próprios sentimentos (difícil devido a educação repressora que receberam) e ser autêntico (não confundir autenticidade com desrespeito ou falta de educação), de forma que as expressões faciais e os atos sejam coerentes com as palavras emitidas pelo educador. Durante a supervisão pedagógica, ao observar os educadores na escola, era comum perceber que o professor interrompia-se no meio de uma conversa e a recomeçava utilizando uma comunicação mais efetiva. Não raro, percebia-se também que o educador procurava identificar seus próprios sentimentos diante de uma situação (ou mesmo depois) antes de reagir

(conversando e/ou tomando alguma atitude). É claro que no início há perda da espontaneidade. Mas, isso não significa que a pessoa vai deixar de ser sincera ou de ser "ela" mesma. Ginott (1989) e Faber e Mazlish (1985), comparam essa aprendizagem a daquela pessoa que está aprendendo a tocar um instrumento musical. No começo há a necessidade do estudo e do treino da técnica, porém com o tempo, vai havendo uma incorporação da mesma, e, a partir disso, a pessoa acrescenta o seu estilo pessoal, com espontaneidade. Observamos que é nesse "conteúdo prático", ou seja, a mudança na maneira de falar, que os professores sentiram maior dificuldades e conflitos. A compreensão, e o uso no cotidiano, dessa nova forma de utilizar a linguagem mostrou ser algo extremamente árduo para os educadores. Porém, com o estudo, a reflexão, a troca de experiências e principalmente com a perseverança, "treinando" essa nova abordagem, consegue-se utilizá-la espontaneamente no dia-a-dia. Para Samalin (1995) é importante que, cada vez que falhar, o educador procure examinar o que deu errado e utilize essa informação para lidar de maneira mais eficaz com o próximo problema. Considerar que um êxito abre caminho para outro, e, com o uso constante dessa forma de comunicar-se, será evidente a melhora no relacionamento dele com as crianças.

Para aqueles educadores que sentem-se desalentados diante de um mau desempenho ou insucessos, naturais nesse árduo processo de construção de uma nova maneira de se expressar, Samalin (*Ibid.* p.188) dá a seguinte orientação:

> *Por mais que escorregue e diga palavras duras ou ferinas, não desanime. Você sempre pode aprender nessas ocasiões e procurar aperfeiçoar suas habilidades para a próxima vez. Você não é obrigado*

a estar a mercê de reações habituais e impulsivas. Mas nenhum tipo de mudança é fácil. A mudança que envolve renúncia a algo que você está acostumado é particularmente difícil. Toda habilidade nova requer prática. Se você nunca patinou no gelo nem tocou piano, vai tropeçar e titubear muitas vezes antes de adquirir domínio da coisa.

Algumas professoras, após vários meses de empenho e esforço no treino das técnicas de linguagem e na tentativa de modificar suas posturas, relataram-nos que apenas ocasionalmente percebiam quando usavam a linguagem descritiva, pois, com o constante uso dessa técnica, esta já estava sendo incorporada em suas próprias maneiras de comunicarem-se, tornando-se espontânea e habitual. Todavia, em compensação, percebiam nitidamente quando deveriam tê-la usado mas não o fizeram, pois haviam, intencionalmente, emitido mensagens humilhantes e de solução (apesar do empenho em evitá-las, obviamente, nem sempre conseguiam). Essa percepção ocorria durante, ou logo após, a emissão das mesmas. Afirmaram ainda, que também as distinguiam claramente quando presenciavam diálogos entre adultos e crianças ou quando eram expressas pelas outras pessoas (conseguindo, portanto, "defender-se" um pouco mais quando estas lhes eram dirigidas). Eis o relato de uma professora que estava iniciando esse processo de modificação na sua maneira de falar:

Estou com uma classe de pré-escola há três meses. Nos primeiros dias de aula fiquei apavorada com as atitudes de ROG que tem 6 anos (...) Ele me desafiava, se arrastava por debaixo das carteiras, não fazia nenhuma atividade, me agredia verbalmente. Todas as vezes que ele me desafiava eu tentava "medir forças" pensando que esta fosse a atitude correta. Sinceramente, eu acreditava que só conseguiria que ele me respeitasse, impondo-lhe os limites, medindo forças, mostrando quem mandava na relação. (...) Com nossos estudos pude observar uma mudança muito grande no meu modo de agir. Sei que ainda preciso estudar muito, mas,

pelo menos, tenho certeza que as piores coisas já não farei mais com certeza. Sei o que não fazer! (...) Bom, continuando, parei e repensei muito sobre minhas atitudes completamente errôneas e então, chamei o ROG e utilizando a mensagem-eu expus meus sentimentos sinceros com relação a seu comportamento, minha preocupação, coloquei-lhe que andei refletindo em minhas reações às coisas que ele fazia e que eu pedia-lhe desculpas porque estava agindo errado, e solicitei que opinasse a respeito, propondo-lhe que juntos buscássemos soluções, alternativas. (...) Nossa conversa foi se desenrolando, pela primeira vez. Percebi que estávamos um pouco mais próximos. Ele está mudando seu comportamento (e eu o meu) e fazendo as atividades. Os educadores deveriam tomar consciência que o simples fato de tratar a criança com respeito mútuo, sinceridade e uma linguagem adequada, produzem pequenas, mas significativas transformações, tanto nos adultos quanto nas crianças.

Foi gratificante ver as professoras, após conhecerem que transmitimos uma mensagem ao falar e que esta irá influenciar os sentimentos das crianças para melhor ou pior, ir aos poucos substituindo a antiga maneira de falar, por uma mais produtiva. Assim, muitas vezes, deixamos de ouvir frases comuns como: "É feio fazer isso! É mais bonito emprestar"; "Por que você derruba tanto as coisas?";"Moleque feio! Aonde já se viu rasgar o trabalho do colega. Está feliz com o que você fez?"; "Você nunca vai aprender nada mesmo nem sei por que vem à escola"; "Peça desculpas para o seu amigo"; "Você acha certo (*ou bonito*) o que você fez?"; "Agora sim você está comendo como uma menina bonita!"; "Vocês são tão bonitinhos quando fazem silêncio... A 'tia adora!"; "Vamos ficar quietinhos e parar com esse 'assanhamento'"; "Vou fazer de conta que você não existe";"Já vai começar a atrapalhar..."; "Fiquem quietos porque eu quero falar"; "Quantas vezes eu vou ter que te falar para não correr na classe? Você nunca vai aprender?"; etc. Uma professora relatou-nos que não mais dizia para a criança que se machucou: "Não foi nada", mas reconhecia o

que ela sentia, e descrevia os sentimentos não os negando como fazia antes, dessa forma, "até o choro acabava mais depressa". Certa vez, essa mesma professora e sua classe iam fazer um passeio na Casa da Cultura. Antes de saírem, um dos alunos, PED, chorava baixinho e vomitava. Apesar de ele não dizer que estava com medo de ir, a professora suspeitou que era isso que tanto o angustiava. Ela conversou com o aluno em particular e de maneira muito suave, dizendo-lhe que sabia que ele não gostaria de fazer aquele passeio com a turma naquele dia, que preferia ficar, e que dava medo mesmo ir para um lugar que a gente não conhece, longe do pai e da mãe, e que, o que estava sentindo era uma coisa que todo mundo sentia às vezes, até gente grande. Dessa forma, ela foi de encontro aos sentimentos do garoto, reconhecendo-os, fazendo com que a criança se sentisse compreendida. A professora também relembrou um passeio que haviam feito no mês anterior onde não houve incidente algum, e deu-lhe a opção de ir com eles ou voltar com sua mãe para casa. Pediu que pensasse, dizendo que é claro que todos gostariam que ele fosse passear juntos, mas que era ele quem decidiria. PED foi acalmando-se e decidiu ir, não dando o menor trabalho durante o passeio. A seguir, essa professora relatou que em uma outra situação isso já havia acontecido, mas ela havia procedido de modo diferente. Estavam indo ao circo e esse mesmo garoto começou a chorar, mas não dizia o porquê. Ela tentou convencê-lo a ir de todos as maneiras, dizendo que não tinha motivos para chorar, que até os pequeninos do Jardim também iam, que ele já era grande e não tinha por que ter medo de passear sem a mamãe, etc. PED continuou em prantos, e assim a professora falou que, já que ele só chorava, poderia ir embora com a mãe. Contou-nos

ainda que ainda ouviu a mãe censurando o garoto, enquanto o colocava no carro, dizendo que ele parecia "até uma criancinha e chorava feito mulherzinha".

Para Stengel (1982/1994, p.15),

> *(...) utilizar essas habilidades para a comunicação promove o diálogo, o pensamento e uma atitude para a resolução dos problemas por meio do raciocínio. Como essa atitude usualmente resulta em uma interação humana harmoniosa as crianças se sentem bem e promovem a cooperação em sala de aula. Em um ambiente deste tipo as crianças têm ótimas oportunidades para aumentar sua compreensão das relações sociais e das questões morais.*

A organização de um ambiente sociomoral cooperativo e a utilização de uma comunicação efetiva favorecem, a longo prazo, a construção pela criança de uma autoconfiança (confiar em sua capacidade), de uma auto-imagem (visão-de-si) e de uma auto-estima (gostar-de-si) realista e positiva. Esses três aspectos são fundamentais para o bem-estar e a felicidade de uma pessoa.

Como foi visto, o uso da linguagem adequada foi um dos pontos em que as professoras sentiram maior dificuldade, para compreender, e, principalmente para modificar. Porém, quando isso realmente ocorria, a classe tornava-se mais tranqüila, calma, e o ambiente mais sereno. Percebia-se também o uso da linguagem descritiva e das técnicas nas relações entre o supervisor-diretor-professor-funcionários. Selecionamos dois relatos apresentados no curso após estudarmos a linguagem do educador, que ilustra a afirmação acima:

Relato 1:

Trabalho como coordenadora de uma creche e um dos maiores desafios a ser enfrentado é a conscientização dos pais e funcionários de que a educação da criança provém de um trabalho conjunto entre creche e família, em que cada uma das partes tem seus deveres. Alguns pais de certa forma, negligenciam questões de saúde, higiene e atenção aos filhos, e isso provoca descontentamento nas funcionárias, que logo me procuram para orientá-las. Percebo, entretanto, que elas querem que eu tome atitudes severas com os pais, para "os educarem", e nesta semana tivemos um problema com atrasos na saída das crianças em que essa situação ficou evidente.

A creche tem como norma que, se os pais atrasarem por três vezes para buscar a criança, ela fica suspensa por três dias. Essa regra já existia muito antes de eu assumir a coordenação. Duas mães, no mesmo dia, reincidiram no terceiro atraso. Quando as funcionárias vieram comunicar-me o fato, pois era a primeira vez que isso acontecia desde que eu estava lá, disse-lhes que chamaria as mães para conversar. Elas mostraram-se descontentes com tal resposta de minha parte, querendo que tomasse atitudes mais drásticas, cumprindo a norma. Logo as ouvi dizendo: "Tem que cumprir a norma. Você não vai suspendê-las?"; "Vamos perder a credibilidade!"; "Os pais vão começar a abusar!". Aproveitei o momento em que estavam reunidas para conversarmos e utilizei a mensagem-eu para expressar-me. Esclareci para elas que esse clima de severidade e punição com relação aos pais não me contentava, indo contra a minha idéia de educação. Disse-lhes que minha função era esclarecer, organizar, orientar, até tomar atitudes de reciprocidade quando realmente necessário e não simplesmente seguir regras ao pé da letra, sem levar em consideração o contexto. Não estava lá para punir ninguém, pois se usasse tais "métodos" com os pais, seria preciso utilizá-los também com os funcionários e com as crianças e que isso estava muito distante do meu modo de pensar e da minha proposta de trabalho. Questionei-as sobre com que autoridade moral orientaríamos os pais a não punirem seus filhos, se era isso que estávamos fazendo com eles? Coloquei que sempre que uma delas precisava ir ao médico, levar seu filho ao dentista, ou resolver algum problema no banco, eu sempre permitia que dessem uma "esticada" no horário do almoço, que chegassem atrasadas, e que talvez alguma situação semelhante poderia estar ocorrendo com os pais que se atrasaram, por isso, iria primeiramente conversar com eles antes de tomar

qualquer decisão. Expliquei às funcionárias que compreendia a preocupação delas com a organização da creche, e que estava satisfeita de trabalhar com uma equipe tão preocupada com o bem-estar das crianças. Porém, mostrei-lhes claramente que o meu modo de lidar com tais situações era outro, mais coerente com os objetivos que pretendíamos atingir, e que se isso estivesse descontentando alguém, seria preciso tentarmos discutir o problema de maneira sincera e objetiva, buscando um maior entrosamento da equipe. Conclui dizendo que problemas com os pais existem em qualquer instituição, e que não deveríamos nos desentender por isso, mas deveríamos procurar tomar atitudes que fossem coerentes com nossa proposta de trabalho, mesmo que os resultados não aparecessem de imediato. Elas concordaram que, apesar desse processo ser mais longo, ele poderia ser bem mais positivo e trazer mudanças e não apenas intimidar. As mães foram chamadas para conversarmos e constatamos que o problema residia na organização dos outros integrantes da família que eram responsáveis em buscar as crianças quando elas não podiam ir. Ficaram de solucionar tal problema. Aproveitei para colocar-lhes a regra, alertando-as para um próximo provável atraso e ambas concordaram. Percebi que posso ser clara, objetiva, firme, revalidando os objetivos, sem desrespeitar ninguém. Com tudo isso, percebo que o saldo tem sido um crescimento pessoal dos integrantes da equipe e momentos de harmonia no ambiente.

Relato 2:

A situação que enfrentava, se é que posso dizer assim, era a de uma professora resistente à mudanças, que não aceitava críticas construtivas relacionadas a seu trabalho, nem sugestões, mostrava-se displicente quanto a seus compromissos de planejar, avaliar e registrar. Trabalhava de maneira inadequada com as regras, com os limites, valia-se de castigos e era muito autoritária. Planejei previamente os procedimentos que teria ao orientar sua classe e procurei colocá-los em prática.

⇒ *Procedimentos 1, 2, 3...:*

- Conversa amigável com a professora ressaltando os pontos positivos de seu trabalho e em seguida abordando os "aspectos" que ainda precisavam ser aperfeiçoados;

- Sugestão de alternativas, estratégias e atividades que eram mais adequadas aos objetivos elaborados por todas nós;

- Oferecer-lhe apostilas, livros e textos para subsidiá-la;

- Relato das experiências de outras professoras que passaram pelas mesmas dificuldades e conseguiram superá-las e colocação das minhas próprias experiências, solicitando sua opinião;

- Conscientização das responsabilidades do professor que trabalha com educação infantil e sobre o cumprimento de tarefas relacionadas com seu trabalho;

- Agendamento de horário extra (abertura sem restrição de horários, compromissos, mesmo de fim de semana, etc.) para conversarmos sobre o trabalho pedagógico, abrindo espaços para que ela colocasse o que gostaria, o que precisaria.

- *Retorno dos procedimentos 1, 2, 3...:*

Não houve nenhum vislumbre de alguma mudança. A única coisa que houve foram inúmeras justificativas e desculpas para o não cumprimento de minhas orientações.

⇒ *Procedimento 4 : Agendamento de um horário especial para conversarmos durante mais tempo sobre o caso.*

- *Primeiro encontro - uso da mensagem-eu, disse-lhe que* :

- estive durante esse tempo todo disposta a ajudá-la;

- esperei em vão um retorno, mínimo que fosse;

- dediquei-me a ela de forma especial, canalizando meus esforços para subsidiá-la com materiais teóricos e práticos;

- investi meu potencial humano, procurando ser honesta, justa, compreensiva, respeitadora e amiga, procurando sempre me colocar no lugar dela, ver a situação segundo sua perspectiva;

- procurei também transmitir-lhe segurança e mostrei em todos os momentos que confiava nela, que sabia que seria capaz de vencer as dificuldades;

- que estava me sentindo ignorada, desrespeitada e desvalorizada;

- que pelo fato de ser uma profissional vinculada a sua equipe, sentia-me compromissada com o trabalho que ela realizava e responsável também pelas crianças que estavam sob seus cuidados;

- que estava todo esse tempo ao lado dela enquanto outras professoras reclamavam a minha orientação;

- que teria sido bem mais simples lhe dar uma advertência por escrito do que estar "esperando" um retorno de sua parte, mas que não o fizera porque a considerava e também por acreditar que o caminho não era por aí;

- que gostaria que ela refletisse a respeito, e voltasse a me procurar, pois eu continuaria meu trabalho com as demais professoras, mas pronta a atendê-la, quando ela julgasse estar preparada para esse encontro.

- Reação da professora: Disse que concordava comigo, mas que era muito difícil para ela mudar, dar um retorno como "eu queria".

- Minha resposta: "Eu quero que você seja a melhor profissional e pessoa que possa ser, não para me agradar. Para agradar a você mesma, para constatar que é capaz de se realizar como pessoa e como profissional e que isso implica em acreditar que é possível realizar, mudar, ousar. É claro que isso é difícil. Toda transformação é árdua, mas não existe outro caminho. Naturalmente que eu também me sentirei muito feliz: pela sua conquista e pelo fato de eu ter colaborado para que isso acontecesse. Porém, mais que nós duas, quem mais se beneficiaria com tal mudança de postura seriam as crianças!".

- *Segundo encontro:*

- Passado algum tempo a professora procurou-me e pediu para que eu fosse a sua classe para ver as mudanças que considerava ter ocorrido.

- *Terceiro encontro: fui a sua classe e percebi nitidamente as mudanças:*

- na sua postura, que estava mais flexível;

- no relacionamento com as crianças;

- na organização e disposição dos materiais da sala (a classe estava mais alegre e colorida) e na construção de novos jogos e atividades, confeccionados por ela mesma;

- no seu plano de aula, registro e avaliação;

- enfim, em todo o contexto.

Minha reação : "Eu sabia que não estava enganada sobre seu trabalho. Que você conseguiria vencer as dificuldades encarando a si mesma. Deixando de usar justificativas para não realizar as mudanças necessárias. Encorajando-se e provando a si mesma que conseguiria realizá-las". Afirmei ainda que acreditava que minha intenção era ajudá-la a se ajudar, e que isso jamais ocorreria se ela não quisesse tal ajuda; que deveria haver entre nós a construção de uma relacionamento honesto embasado no respeito mútuo; que fiquei satisfeita comigo mesmo por tê-la deixado livre para refletir e voltar a me procurar quando ela julgasse estar pronta, ao invés de puni-la, pois considerava que a autonomia profissional estava vinculada a um comprometimento, a um saber científico que a auxiliaria na sua atuação pedagógica, e a uma relação de respeito entre todas as pessoas envolvidas nesse processo. E que, uma simples punição serviria apenas para que ela mudasse externamente, sentisse raiva, fazendo com que ela passasse a se considerar a "vítima", impossibilitando qualquer reflexão mais aprofundada sobre suas responsabilidades ou a tomada de consciência das conseqüências de seus atos como educadora. Sem essas reflexões, sem o professor sentir realmente a necessidade de aperfeiçoar-se, não ocorrem mudanças verdadeiras, significativas e definitivas.

⇒ *Situação atual:*

A professora como pessoa soltou-se mais, sentiu-se valorizada e começou a apresentar inúmeras idéias e sugestões de atividades, inclusive para as colegas, demonstrando estar mais segura e confiante. Até escreveu-me uma "cartinha" agradecendo o que "fiz por ela", o que nunca tinha acontecido antes. Como profissional tem dedicado-se muito e percebo mudanças constantes. Considero que foi uma conquista para ambas.

4.1 - A RAIVA

Muitos professores acreditavam, porém, que, para agir de uma maneira mais construtiva no que se refere a linguagem, era preciso ter um imenso autocontrole ou nunca sentir raiva (como se isso fosse possível). Nos cursos, não raro alguém comentava que precisava de uma enorme paciência para não "estourar", ou "perder a cabeça". Uma professora narrou que era preciso um auto-domínio muito forte, pois, "pessoas normais" sentiam raiva, descontrolavam-se, e que, no seu caso, quando ficava furiosa, tinha atitudes autoritárias e agressivas, freqüentemente, arrependendo-se do que fez ou disse depois que acalmava-se. Todavia, nenhum adulto é paciente o tempo todo. Sentir raiva é inevitável em qualquer "pessoa normal", independente de quanto amamos a criança. E não deve-se sentir culpa por isso, mas aprender a lidar com esse sentimento, de modo que sua expressão, não cause prejuízos ao outro. Não adianta fingir paciência, pois, além de não ser sincero (lembrar-se da importância da autenticidade ao se relacionar com as crianças), não é possível "sufocar" a raiva, por muito tempo, já que, esse sentimento acaba "escapando", mais cedo ou mais tarde, geralmente, em outras situações menores, gerando

perturbação pelo fato de a criança não ter (desta vez) feito nada de tão grave para justificá-la. Esclarecendo melhor, essa perturbação ocorre porque, ao tentar inutilmente reprimi-la na situação em que ela foi originada, o adulto acaba vertendo a raiva, no contexto errado. Ao comentar sobre esse sentimento com pais, Samalin (1995, p.87) diz:

> *No calor de um confronto, muitas vezes queremos ferir nossos filhos, queremos nos desforrar deles, humilhá-los, puni-los por nos fazerem sentir tão impotentes. Precisamos tentar resistir à ânsia de vingança porque o nosso objetivo a longo prazo é mudar um comportamento e não infligir dor. Depois de realmente provocarmos uma dor emocional ou física, em vez de nos sentirmos aliviados, a maioria de nós, pais, se sente pior*

A afirmação acima é igualmente válida para os professores. Não se deve menosprezar ou ignorar o sentimento de raiva. Ginott (1989) considera que a raiva, quando bem canalizada, é um valioso instrumento do qual os adultos podem se valer na educação das crianças. Há maneiras de exprimi-la sem causar danos, expressando nossos legítimos sentimentos, sem atacar a personalidade do outro, sem insultos, nem acusações. Para isso, novamente, utiliza-se a mensagem-eu. Segundo esse autor, "podemos externar nossos sentimentos raivosos *precavendo-nos* para não atingir a personalidade ou o caráter da criança" (*Ibid.* p.34). São descritos alguns passos para lidarmos com esse sentimento: Primeiramente, aceitar o fato de que as crianças nos farão ficar irritados. Em segundo, ter direito a nossa raiva sem culpa ou vergonha. E em terceiro, lembrar que, desde que esta manifestação não prejudique ninguém, temos o direito de exteriorizar o que sentimos (*Ibid.*).

Há alguns procedimentos concretos que auxiliam o educador ao externar a raiva, como:

- Identificar os sentimentos em voz alta, denominando-os. Isso funciona como uma "advertência" à criança: "Estou aborrecida (irritada, zangada, brava, furiosa)". Às vezes, a simples expressão de nossos sentimentos, sem longas explicações, contém a criança. Uma professora chamava algumas crianças para participarem também da limpeza da sala e elas fingiam não estar ouvindo. Até que ela falou seriamente: "Eu fico muito brava quando falo, falo e vocês fazem-de-conta que não estão ouvindo".

- Se necessário, mostrar a razão da raiva e as *prováveis* ações. Ex: "Fico muito brava quando vejo você bater no seu colega. Fico tão zangada que perco a cabeça. Não posso permitir que você maltrate as pessoas!" ou "Quando vejo brinquedos, papéis, sapatos e materiais espalhados pelo chão da classe e apenas uns poucos alunos trabalhando na limpeza enquanto os outros não ajudam, fico furiosa. Sinto vontade de pegar tudo isso e jogar no caminhão de lixo".

Essa postura permite ao educador dar expansão aos seus sentimentos sem causar danos. A raiva se bem orientada, quando externada com segurança, sem agredir, transmite uma mensagem importante, de que, há limites para a tolerância do adulto. Em uma classe de pré-escola um garoto já havia atrapalhado várias vezes a roda da conversa e brigado com os colegas no "cantinho", sendo que a professora já havia conversado com ele. Quando estava

no "canto do desenho", ficou zangado porque o colega estava utilizando o lápis que ele queria e, com raiva, pegou todos os lápis e atirou-os no chão. A professora que viu o que aconteceu se dirigiu a ele dizendo firmemente: "Estou muito brava com sua atitude, ALE, de jogar os lápis no chão. Você só voltará ao "canto do desenho" quando decidir trabalhar sem atrapalhar os colegas". ALE afastou-se, pegou os lápis que havia jogado, e escolheu um outro "cantinho", sem incomodar mais os outros alunos.

Se o adulto perceber que irá descontrolar-se e agredir fisicamente ou verbalmente a criança, é recomendado que afaste-se do ambiente, até conseguir acalmar-se um pouco mais. Nesses momentos também, procurar iniciar as frases com o pronome "*eu*" ("Eu estou... " - mensagem-eu), ao invés do fatídico "*você*" ("Você é..."), evitando assim, os ataques diretos, e conseqüentemente, os ressentimentos, vinganças e rebeldias, que provavelmente advirão em decorrência da mensagem hostil.

Estava havendo uma festa de aniversário na escola, e CLO, um garoto de 3 anos, queria ganhar outro balão de gás, pois o seu estourou. Porém, não havia mais balões, a não ser um, que seria entregue, após a aula, a um colega que não pode ir à festa porque estava doente. Não podendo atender-lhe, a professora utilizou a escuta ativa, e reafirmou que não poderia dar-lhe o balão reservado ao amigo. Porém, CLO pedia-lhe insistentemente. Diante da recusa, inconformado, o garoto chamou a professora de "burra e idiota". Já irritada, com a insistência da criança e agora, com os xingamentos, a educadora disse-lhe firmemente: "Eu fico muito zangada quando me xingam". "Não estou nem ligando. Você é uma idiota mesmo!", respondeu a criança. A professora então,

falou: "Nessa escola não se xinga as pessoas. Não admito que me xinguem. Eu nem escuto, quando falam comigo desse jeito". Quase chorando CLO disse: "Eu nunca mais vou falar com você". "Estou vendo a raiva com que você está. Talvez queira falar comigo mais tarde", concluiu a professora. Ela saiu de perto do garoto, e, passado alguns minutos, CLO aproximou-se dizendo: "Professora, me desculpa por ter xingado você... Ainda está com raiva de mim?". "Não CLO, agora eu não estou mais com raiva, mas a sinto quando alguém me insulta", respondeu a educadora. Nessa situação, a reação da professora foi muito educativa, pois, apesar de irritada pela insistência nos pedidos, e depois por ter sido xingada, em vez de contra-atacar ("Seu moleque mal educado. Não se atreva a me xingar de novo, senão eu não falo mais com você até se desculpar"), ela preferiu responder-lhe fazendo uma breve descrição de seus próprios sentimentos. E, mesmo a criança reafirmando o xingamento, a educadora continuou firme no seu propósito de expressar o que sentia resumidamente. Além disso, reconheceu os sentimentos de raiva do garoto, mas, confirmou os limites, mostrando-lhe que os insultos não lhe dariam o que ele queria. Assim, o conflito foi resolvido com o adulto conseguindo expressar sua raiva sem ferir a criança. O pedido espontâneo de desculpas foi uma conseqüência da maneira pelo qual a professora conseguiu lidar com a situação, pois ela declarou logo sua raiva, reconheceu seus sentimentos e revalidou a regra. Assim, o conflito não tomou proporções ainda maiores. Ao perguntar se a professora ainda estava com raiva, CLO mostrou-se arrependida, deixando claro o quanto a criança pequena precisa da boa-vontade do adulto nesse difícil processo de socialização (*exemplo adaptado de Samalin, 1995).*

Um outro aspecto que merece consideração, é que a criança, com o tempo, vai aprendendo que a raiva não é catastrófica, nem um sentimento ruim, e que pode ser descarregada sem ferir ninguém (Ginott, 1989). Em uma classe do Jardim a professora disse a um criança, CAR, para parar de correr pela sala porque estava incomodando os colegas. Como o aluno não parou, a professora dirigiu-se a ele dizendo-lhe: "CAR, vê-lo correndo desse jeito pela classe, desrespeitando nossas regras, está me deixando brava". Um colega que observava a cena aproximou-se dele e falou: "CAR, a professora disse que está brava. Depois ela pode ficar zangada e com raiva. Acho melhor parar". A criança disse isso como para mostrar a hierarquia de sentimentos possíveis, já expressados pela professora, alertando-o para que parasse antes de chegar no limite dela. Nessa mesma classe, quando uma criança gritava, a professora intervinha dizendo firmemente: "Nessa classe as pessoas conversam, mas não gritam umas com as outras". Certa vez, AND, com raiva, gritou com sua amiga, SUE durante as atividades diversificadas. Na hora da avaliação do dia, SUE disse: "Eu sei que AND gritou comigo porque estava com raiva, mas você (*a professora)* disse que pode sentir raiva, pode falar que está com raiva, mas não pode bater e nem gritar. Ela podia ter falado, não precisava gritar".

4.2 - OS DESEJOS E AS SOLICITAÇÕES DAS CRIANÇAS

Um outro aspecto que gostaríamos de abordar, refere-se aos desejos ou anseios das crianças. Inúmeras vezes, o adulto tem que negar alguma solicitação à criança. Porém, já que não é possível atendê-la, pelo menos pode-se garantir-lhe a satisfação de ter o desejo. É muito comum criticar ou censurar a criança por querer: outros carrinhos se já possui vários; ou mais uma boneca; ou um aniversário na escola apenas para si, sem dividir com outros aniversariantes do mês; ou mesmo sentar todos os dias ao lado do professor; ou ser sempre o ajudante do dia; ou tomar sorvete quando a mãe e a criança estão presos num trânsito caótico; etc.

Nessas situações, o adulto pode usar a técnica de dar à criança em fantasia o que não pode ser dado na realidade ("Se eu ganhasse na loteria iria comprar uma fábrica de sorvetes. Já pensou? Eu também iria construir uma piscina cheia de sorvete de chocolate só para nós."). Ele também pode, após estabelecer as limitações ou revalidar as regras, utilizar a "escuta ativa", que reconhece e descreve os sentimentos da criança, fazendo com que ela sinta-se

um pouco mais compreendida, apesar da recusa do adulto em atendê-la. Porém, evitar emitir julgamentos. O educador pode dizer, por exemplo: "Você gostaria de levar essa boneca para casa... Acho até que adoraria poder levar quase todas as bonecas dessa loja... Mas hoje não temos dinheiro para comprá-la. Tenho alguns trocados que dão para comprar um sorvete ou um balão de gás. O que você prefere? - (*a criança faz 'birra')* - Eu sei que você deseja muito levar a boneca, suas lágrimas estão mostrando o quanto a quer. Porém eu não tenho dinheiro para comprá-la. Você vai querer o sorvete ou o balão, ou não irá querer nenhum dos dois?"; ou, numa outra situação: "Você adora sentar pertinho de mim na hora da roda da conversa, não é? Eu também gosto bastante quando você se senta ao meu lado. Todos os dias, ao começar a roda, você vem rapidamente e senta-se perto de mim. Acho que se pudesse, nós sentaríamos juntos todos os dias... Mas nós combinamos uma regra sobre isso. Você se lembra o que combinamos?... É, nós combinamos que os dois ajudantes do dia sentariam ao lado da professora, um de cada lado. Você se lembra por que combinamos essa regra?... Isso mesmo, porque há outras crianças, assim como você, que também querem sentar perto da professora... Aposto que você gostaria que essa regra fosse diferente... Mas isso seria justo para com os outros alunos?".

Segundo Ginott (1989), ao enunciar as limitações o educador pode reconhecer o desejo da criança e colocá-lo em palavras simples ("Você gostaria de assistir a fita de vídeo com desenhos que trouxe da sua casa, junto com a classe."). Procurar retomar as regras, voltando a afirmar com clareza a restrição numa ação específica ("Mas, você lembra-se qual é a regra em nossa classe sobre quando podemos assistir ao vídeo?"... É isso mesmo, nós combinamos

que só podemos assistir filmes no vídeo uma vez por semana, porque cada classe tem apenas um dia para utilizar a sala da televisão. E nós já assistimos a uma fita ontem, está lembrado?"). O professor pode sugerir algumas soluções possíveis que permitam que o desejo da criança possa ser pelo menos parcialmente atendido ("Na semana que vem, poderemos ver sua fita com os desenhos"), e até auxiliá-la a expressar algo do "ressentimento" que é certo surgir quando lhe são impostas restrições ("Eu percebo o quanto está chateado por não podermos ver os desenhos hoje...").

Uma professora costumava levar balas para distribuir para as crianças nos aniversários de seus alunos. Ela dava um pouco para cada um, mas algumas crianças sempre choravam, querendo ganhar outras. Antes de estudarmos os "desejos" na criança, ela dizia àqueles que reclamavam: "Você já ganhou as suas, não seja egoísta! Se eu der mais balas para você, outras crianças não vão ganhar. Isso não é motivo para chorar. (...) Se vocês continuarem reclamando que querem mais, eu não irei trazê-las novamente". Depois de conhecer uma outra maneira de lidar com essas situações, a professora passou a dizer, quando a criança chorava: "Vejo que você adora balas. Tanto que está triste por ter recebido apenas três. Eu sei que você gostaria de ganhar bem mais, umas cinco; não, umas dez; ou melhor, umas vinte! Um caminhão cheio de balas! Eu também gosto bastante de doces. Já pensou ganhar bastante balas para a gente poder chupá-las na hora que quisermos? (...) Só que ainda precisamos que distribuí-las para as outras crianças. Você acha que temos balas o suficiente nesse saco, para todas ganharem? (...) É, parece que temos o bastante. Tenho certeza que as outras crianças também gostariam de ganhar mais que três. Mas, será que se dermos

mais, dará para todos receberem balas? (...) É, eu também acho que se distribuirmos mais balas para uns, não dará para todos ganharem. Pena que só temos esse pacote. (...) Mas, tomara que sobre algumas para podermos redistribuí-las, não é? Quem sabe então, não dará para cada criança receber pelo menos mais uma?". A criança parava imediatamente de chorar, e ainda a ajudava na distribuição, "controle" e no "consolo" de outras crianças descontentes, dizendo: "Só pode pegar três! Eu sei que você também queria ganhar mais, só que só pode ser três porque, senão, não dá para todo mundo ganhar. Mas se sobrar, vamos dividir, e acho que vai dar para a gente ganhar pelo menos mais uma, está bom? Tem que esperar".

É muito difícil agir de forma racional quando a criança abusa ou faz birra, principalmente quando ela ameaça fazer um escândalo em público, na frente do diretor, pais ou professores. Mas com o treino dos procedimentos e com o tempo, é possível ao educador lidar com essas situações de maneira construtiva. Primeiramente, pensar que, mais importante do que *agradar* os outros que assistem a cena, é educar a criança. Para ilustrar uma reação educativa por parte do adulto frente a tais situações, Samalin (1995, p.84-85) relata um episódio ocorrido numa loja de departamentos. Enquanto a mãe esperava o vendedor trazer-lhe um remédio, Juan, de 5 anos, tirou um brinquedo da prateleira:

Juan: Quero este, mamãe.

Mãe: Agora não, Juan. Só vim aqui pegar meu remédio.

Juan: Mas eu quero muito. É exatamente o que eu queria há muito, muito tempo.

Mãe: Eu sei, mas hoje não. Seu aniversário está chegando...

Juan: Quero o meu presente AGORA!

Mãe: Eu sei que você o quer muito, Juan. Mas não posso comprá-lo agora para você.

Juan: Vou bater em você se não o comprar para mim.

E lançou-se sobre ela.

Mãe *(com firmeza)*: Não se bate em ninguém! Estou indo embora. O brinquedo tem que ser posto no lugar.

Pagou rapidamente o remédio e dirigiu-se para a porta. Juan a seguiu, ainda agarrado ao brinquedo.

Juan: Vou levá-lo.

Mãe: O brinquedo não foi pago; é preciso devolvê-lo.

Juan: NÃO!

Mãe: Levar uma coisa sem pagar é roubo. Roubar é contra a lei.

Juan: Você devolve.

Mãe: Não fui eu quem o pegou. Vou esperar bem aqui enquanto você o devolve.

Relutante, Juan colocou o brinquedo na prateleira. Quando voltou, sua mãe disse: "Deve ter sido muito difícil desistir de uma coisa que você queria tanto".

Para a autora, se essa mãe "fosse menos hábil, teria arrancado o brinquedo da mão dele e o teria arrastado para fora da loja com um sermão furioso ou uma ameaça de castigo. Em vez disso, declarou com firmeza o que precisava ser feito ("O brinquedo tem de ser posto no lugar"). Estabeleceu os limites definidos ("Não posso comprá-lo agora para você... Não se bate nas

pessoas... O brinquedo não foi pago; é preciso devolvê-lo"). Ela lhe ensinou valores sem o acusar ("Levar uma coisa sem pagar é roubo. Roubar é contra a lei"). As crianças pequenas levam a sério afirmações do tipo "É contra a lei" ou "A regra é...". Quando Juan devolveu o brinquedo, a mãe demonstrou-lhe grande empatia ao dizer: "Deve ter sido muito difícil desistir de uma coisa que você queria tanto". Ao concluir com essa observação, ela transformou uma batalha em potencial numa oportunidade para Juan sentir-se bem consigo mesmo pelo que conseguira fazer. Ele aprendeu limites sem ser castigado. Combinando várias técnicas (descrição do problema, reconhecimento dos sentimentos e estabelecimento de limites sem ataques), a mãe de Juan tornou o castigo desnecessário e transformou a situação numa poderosa experiência de aprendizagem" (*Ibid. Idem).*

Uma situação análoga ocorreu em uma classe do Jardim, quando uma criança, ao ser contrariada, disse à professora: "Eu odeio você!". A educadora "sem fazer dramas", respondeu-lhe: "Você deve estar realmente zangada, furiosa mesmo, a ponto de falar que me odeia... Quem sabe quando a sua raiva passar você volte a gostar de mim".

Uma dose de bom humor (e não *ironia* ou *zombaria*) por parte do adulto também auxilia a "desanuviar" um pouco um clima tenso, pois "desarma" o agressor. Certa vez um garoto, CEL, chegou na escola muito bravo e começou, por um motivo insignificante, a desfilar um rosário de palavrões sem parar nem para tomar fôlego. A professora tentou falar com ele, mas foi em vão, ele passou a xingá-la também. Então ela resolveu "mudar de tática":

Profª: "Espera só um pouco, não fale mais nada, que eu já volto!"

Saiu correndo, dirigiu-se a mesa, pegou rapidamente um papel e lápis, voltou e começou a anotar o que ele dizia. A criança recomeçou sua "lista" de xingamentos, mas sem o mesmo entusiasmo de antes.

Profª: "Espera aí, que esse eu não conheço, deixe-me anotá-lo. Como é mesmo que você falou?".

A criança parou, espantada com a reação da educadora e disse-o novamente.

Profª: "Agora repete aquele segundo, para mim (...) Como será que se escreve?"

CEL: (*após repeti-lo)* "E tenho mais *esse, esse* e *esse*. Escreve *esse* aí também". (*já rindo*)

Profª: "Você conhece mesmo muitos! Dá até para fazermos um dicionário de palavrões... Muitos eu nem sei o que significam."

CEL: "Eu também não, mas meu pai sabe."

Profª: "Foi ele quem lhe ensinou tantos palavrões?"

CEL: "Meu pai fala sempre para minha mãe. Ele disse que ela é tudo isso... Ela falou que vai se separar dele" *(começou a chorar)*

A professora percebeu o que estava incomodando-o tanto, colocou-o no colo, e usando a escuta ativa procurou ampará-lo um pouco. Depois CEL começou a participar das atividades. Mais tarde, o garoto perguntou-lhe se estava brava com ele porque tinha falado "um monte de besteiras". Ela disse que não estava brava, que entendeu que ele estava magoado, mas, que gostaria que ele procurasse lembrar-se de que naquela escola as pessoas não falavam palavrões.

CEL: "É que eu estava muito bravo".

Profª: "É você também está muito triste. Às vezes a gente se sente assim, muito bravo e muito triste... Dá até vontade de agredir. Mas, como nós podemos mostrar que estamos bravos sem falar palavrões?"

CEL: "Eu falei um monte de *palavrão* diferente".

Profª: É alguns eu nem conhecia... Mas, na nossa escola nós não falamos nenhum palavrão, nem os diferentes... E como podemos mostrar que estamos bravos...".

CEL: *(interrompendo-a)* "Dizendo para me deixar em paz, que eu estou ficando bravo... Falando para deixar eu quieto. Pode até bater nas almofadas naquele canto lá, também".

Profª: "É, podemos fazer tudo isso. Podemos também, contar para uma pessoa que a gente gosta o que está nos deixando bravos ou tristes... Podemos escrever ou desenhar o que nos incomoda... Podemos pedir um abraço e chorar até a tristeza melhorar um pouco."

CEL: *(como se o ocorrido não houvesse sido com ele)* "Pode deixar professora, se alguma criança esquecer disso quando ficar brava e falar um monte de *palavrão*, eu vou explicar para ela que não pode, para ela fazer outras coisas. Essas coisas aí tudo. Eu conheço todos os *palavrão*. Não vai escapar nenhum. Vou até escrever uma folha com todos os *palavrão* para eu não esquecer de nenhum que *não* pode falar".

Numa situação análoga, uma diretora disse firmemente à criança de 6 anos, que entornava uma infindável série de insultos em sua sala: "CIL, eu vou continuar fazendo minhas coisas, até a hora em que você acalmar-se. Só depois disso, poderemos conversar". E "fingiu" que escrevia em alguns papéis. A criança foi parando, aclamando-se até que ficou quieta. A diretora levantou a cabeça, olhou para ela e disse: "Agora sim, poderemos conversar...". Sentou-se ao seu lado e serenamente falou: "Conte-me o que o está perturbando tanto". E deu-se início ao diálogo.

O educador jamais pode devolver uma mensagem de agressão com outra agressão. Não há mérito nenhum de sua parte em fazer isso. Nesses

momentos, pensar que cabe ao adulto permitir-se aceitar a mensagem emitida e "devolver na mesma moeda", ampliando o problema, ou não permitir ser "atingido", transformando-a ao responder, "surpreendendo" o agressor. Ao recusar o desafio, o ataque ou a hostilidade enviada, "desarma-se" o outro. Para resolver de maneira construtiva um conflito, o retorno da "mensagem" de agressão que lhe foi endereçada pode ser, dependendo de cada situação, o de compreensão (reconhecimento dos sentimentos), o de silêncio, o de explicitação do que o educador está sentindo e o de revalidação das regras ou limites.

Durante o curso apresentávamos situações hipotéticas para as professoras treinarem esse tipo de linguagem e as prováveis reações perante as manifestações dos desejos do outro, como por exemplo, a criança leva um brinquedo novo de casa na classe, sendo que não é o dia combinado para isso; não ganhou o presente que gostaria; queria muito brincar com um determinado jogo, mas este não foi escolhido pelo grupo; gostaria que fosse o pai que a viesse buscar e não a empregada; e outras situações mais.

Durante essas reflexões, algumas professoras fizeram uma extensa lista espontaneamente, explicando que tinham concluído que, ao interagir com as crianças é vetado ao educador construtivista, usar de seu poder para (*começaram a ler a relação de verbos)*: "coagir, intimidar, ameaçar, ordenar, seduzir, chantagear, punir, repreender, criticar, recompensar, manipular, induzir, censurar, humilhar, fazer sermões, dar lições de moral, julgar, culpar, ridicularizar, mentir, gritar, envergonhar, ofender, oprimir, dominar, solucionar ou decidir por ela, conduzir, paparicar, muitas vezes até ensinar, etc., etc." "Em resumo", afirmou a professora que realizou a leitura, "acho que precisamos

nascer novamente e ser educadas de outra maneira para, talvez, conseguirmos *não* fazer tudo isso aí... Eu não sei o que é mais difícil fazer o certo ou deixar de fazer o errado. Talvez, se formos, pouco a pouco, substituindo uma maneira errônea por outra mais construtiva, poderemos, ir modificando nossa postura de dentro para fora... Quem sabe daqui a uns trinta anos conseguiremos *não* fazer tudo o que listamos, passando a agir naturalmente de maneira mais adequada?".

4.3 - A EVOLUÇÃO NAS PERGUNTAS DA CRIANÇA

David Elkind é um pesquisador que estudou profundamente as obras piagetianas. No livro "Crianças e Adolescentes: Ensaios Interpretativos sobre Jean Piaget" (1972), há um capítulo em que o autor escreve sobre a evolução das perguntas das crianças e como os adultos podem interpretá-las (p.35-41). Esse capítulo é um estudo ampliado a partir das idéias contidas no livro "Linguagem e Pensamento" escrito por Piaget em 1926. Para os educadores, é muito importante entender como a criança pensa, o que significa suas questões, pois, assim, possuem mais subsídios para respondê-las de maneira adequada.

Sabemos que para as crianças o acaso não existe, tudo tem um propósito. Suas perguntas refletem essa ânsia de enfrentar intelectualmente o mundo, de compreendê-lo, porém, ao respondê-las, é preciso que os adultos levem em conta tanto essa busca de entendimento, quanto a peculiar visão de mundo da criança. Nós adultos fazemos evidentes distinções nos questionamentos feitos por nós mesmos, formulando-os de maneira distinta

quando queremos saber sobre uma causalidade física (leis naturais - "Por que o sol brilha?") ou psicológica (ocasionados por motivação humana - "Por que você quebrou isso?"). Em vista disso, catalogamos as perguntas das crianças baseando-as em nossas distinções, porém, elas não discriminam esses diferentes tipos de causalidade. É muito comum que uma criança pareça estar indagando sobre uma causalidade física ("Como eu nasci?"), mas na realidade ela está interessada é nas determinantes psicológicas ou morais do fato ("Vocês queriam que eu nascesse? Vocês me queriam como filho?").

Podemos encontrar uma evolução nas perguntas que as crianças fazem, na sua tentativa de compreender o mundo que a rodeia (as idades servem apenas como referência, havendo variações de criança para criança):

⇒ **3 anos**

- Começam a utilizar a linguagem para adquirir informações e não apenas para exprimir seus desejos. As perguntas mais freqüentes revelam que a criança está querendo saber o nome das coisas (rotulagem dos objetos). Um exemplo típico de pergunta desse período é: "O que é isso?". É o "eterno jogos das palavras". O adulto pode devolver a questão, perguntando o que ela acha que é, e se de fato a criança não conhecer o objeto, ele diz o seu nome naturalmente. Freqüentemente, o interesse da criança é apenas saber o nome e mais nada. Às vezes, a criança pergunta só por perguntar. É pertinente evitar ficar impaciente com as inúmeras e repetidas questões que a criança apresenta numa sucessão incrível, afinal, ela está conhecendo o ambiente que a cerca e suas

questões refletem isso. A impaciência do educador não a auxiliará em absolutamente nada, muito pelo contrário. Em geral, o adulto deve dar à criança a resposta factual correta adequada ao nível de compreensão dela.

- Há um outro tipo de pergunta, que não é propriamente pergunta no sentido de querer saber algo, que demonstra ser mais uma forma de manifestação dos seus aborrecimentos e frustrações. Por exemplo, quando o pequeno diz: "Por que eu tenho que ir para a cama agora?". Na realidade ele não quer saber o porquê tem que dormir, mas sim demonstrar sua contrariedade por ter que fazê-lo. Ao responder essas questões o adulto pode valer-se da "escuta ativa", procurando "traduzir" os sentimentos da criança em palavras e em seguida reiterar as regras da casa. Esse tipo de respostas pode ser muito bem aceito pela criança, mais do que se for utilizado argumentos lógicos ou racionais para justificar a regra. Pode-se dizer: "Eu sei que você não quer ir dormir, acho até que você gostaria de ficar acordada a noite inteira se pudesse. Mas, a noite foi feita para descansar e o dia para brincar. Quando você acordar, já será dia e então, você poderá brincar, não precisando mais dormir". Assim, já que o limite é necessário (mesmo não sendo agradável), e a criança tem o direito de manifestar seu desagrado, descreve-se o que ela está sentindo, seus desejos, e reafirma-se com clareza a restrição, podendo sugerir algumas outras alternativas que permitam que o desejo da criança possa ser, pelo menos parcialmente, atendido. Dizer por exemplo, que o

remédio que ela tem que tomar não é gostoso mesmo, é amargo, mas é preciso, senão ela irá ficar ainda mais doente, que você até trouxe um iogurte para, após tomá-lo, tirar o restinho do gosto ruim da boca. Pode-se ainda dar opções à criança, pois dessa forma, provavelmente, ela irá colaborar com mais boa vontade do que quando a mesma situação lhe é imposta, perguntando-lhe por exemplo, como ela gostaria de tomar o remédio: "com leite, iogurte ou com uma fruta?".

⇒ **4 anos**

- Surgem as primeiras perguntas em busca de fatos (antes buscavam saber os "nomes"). É o início da idade da indagação, que se caracteriza pelo fato da descoberta da criança de que ela pode ir além das perguntas sobre os nomes, ficando deslumbrada com essa possibilidade de conhecer, e, começando assim, a fazer mil indagações. Por exemplo: "Por que as mães têm leite e os pais não têm?"; "As nuvens são feitas de que?"; "O que faz a gente crescer?". Essas perguntas "refletem a descoberta infantil de que há muita coisa a saber e revelam seu assombro diante de tanto mistério no mundo" (Elkind, 1972, p.36).

- Surgem também as questões referentes aos seres vivos. Por acreditarem na existência de um propósito para tudo no Universo, querem descobri-lo a todo momento. São exemplos dessas perguntas: "Por que o pescoço da girafa é comprido?"; "Por que o cachorro anda com as quatro 'pernas' e a gente anda só com

duas?". A regra geral para responder a essas questões é, ao invés de começar com o "porque", substituí-lo pelo "para". Elkind recorda aos adultos a sabedoria da história do "Chapeuzinho Vermelho", quando a garota pergunta: "Por que você tem uma orelha tão grande?", e o lobo responde: "Para lhe escutar melhor". O autor convida os educadores a seguirem esse exemplo, mas afirma que, sem dúvida, isso dá um enorme trabalho, exigindo a imaginação do adulto, e o "pensar" antes de responder a essas perguntas sobre a Natureza e os seres vivos. Essas questões revelam que, para a criança, as coisas existem para uma finalidade, com o propósito de serem rotuladas e compreendidas. Ao conversar sobre os seres vivos, a professora de uma classe do Jardim, perguntou aos alunos se a pedra era viva. Uma aluna afirmou que não, e justificou tal fato dizendo que "o carro passou em cima e matou ela". Utilizando o "para" e dando resposta que sejam factualmente corretas, o adulto provavelmente estará atendendo ao objetivo da criança (pois foi visto que, para ela não existe o acaso), satisfazendo-a. Pode-se dizer, por exemplo, que "as girafas tem o pescoço comprido para alcançar as frutas que nascem lá no alto da árvore" ou "o lago existe para que os peixes possam viver dentro deles, para que possam nadar". Constance Kamii relata que em uma classe de educação infantil, um garoto de 4 anos perguntou à professora, por que chovia. Na melhor das boas intenções, a educadora tentou explicar a evaporação da água e o processo de condensação, colocando uma panela com água para ferver e em seguida

tampando-a, mostrando as gotas que se formavam, etc. No final da aula, quando a mãe veio buscar o menino, este lhe disse: "Eu pensei que fosse só Deus que fizesse a chuva, mas a minha professora também pode fazer". A professora não havia se dado conta que crianças nessa faixa etária ainda não têm condições de assimilar tais conhecimentos físicos, pois são pré-operatórias. Talvez, fosse preferível responder que "chove para molhar as plantas" ou mesmo, ao devolver a questão à criança, permitir que ela continue com a crença espontânea de que é Deus quem faz chover, já que isso não é uma mentira. Nessa busca da compreensão, a criança, quando não entende, muitas vezes acaba dando uma versão própria para o fato, assimilando-o de acordo com suas estruturas, incorporando o novo ao que já sabia (isso é válido para qualquer uma das "fases" apresentadas).

- Dos 4 aos 6 anos as crianças passam pela fase do reconhecimento sexual, descobrindo que as pessoas são diferentes, demonstrando curiosidade (sem malícia) em descobrir o próprio corpo e as diferenças entre os sexos. Apesar de embaraçosas, as perguntas sobre esse assunto, precisam ser respondidas com naturalidade e sinceridade, porém, as respostas devem ser simples, pois as crianças ainda são incapazes de entender explicações complexas ou elaboradas. A seguir serão

apresentadas exemplos de questões características dessa fase e sugestões de respostas[1]:

◊ Por que meu amigo tem *pipi* e eu não tenho?

Por que você é mulher. Os homens têm pênis e as mulheres tem vagina. Só que o pênis fica para fora e a vagina, para dentro.

◊ Por que as mulheres têm seios e os homens não? ou Por que os seios das meninas crescem?

Os seios da mulher crescem para que ela possa amamentar quando tiver um bebê. Já os homens não têm leite, por isso seus seios não crescem.

◊ Por que o papai e a mamãe dormem juntos?

Para ficar juntos também a noite. Este é um hábito entre os adultos.

◊ O que é *transar*?

É um jeito do adulto ficar bem juntinho da pessoa de quem ele gosta muito. Para ficar juntinho mesmo, o homem põe o pênis dentro da vagina, que é uma pequena abertura (um buraquinho) que a mulher tem entre as pernas.

- Um dos temas comuns na perguntas das crianças nessa fase são aqueles relacionados às origens, ao começo das coisas. É um grande mistério para as crianças a origem das coisas vivas, e elas demonstram um especial interesse em como nascem os bebês. Uma questão típica é: "Como é que o bebê entra na barriga da mamãe?". Elkind sugere que, ao respondê-las, os adultos evitem argumentos fisiológicos ou anatômicos (descrições detalhadas sobre o corpo humano, os aparelhos genitais e reprodutor, o ato

[1] Adaptadas da Revista Crescer, Editora Globo, set. p.82, 1996, e da Revista Nova Escola, Editora Abril, abr. p.37, 1996.

sexual, etc.), que apenas confundem ao invés de auxiliarem na compreensão, pois, a inteligência da criança pré-operatória é intuitiva, portanto, ela ainda não consegue entender ou assimilar esse tipo de explicação. Pode-se dizer simplesmente que: "O papai (homem, marido, namorado, etc.) colocou o bebê com muito amor na barriga da mamãe" ou "O papai tem uma espécie de sementinha, que saiu do pênis (ou do *pipi*) e se encontrou aqui em abaixo (apontar o ventre) com um tipo de ovinho que a mamãe tem. Juntos eles começam a formar um bebê". Uma outra sugestão é a de perguntar à criança o que ela acha, ouvindo sua própria explicação sobre o assunto. Um garoto perguntou a sua mãe de onde ele tinha vindo. A mãe que já havia se preparado previamente para tal questão, mostrou-lhe inúmeros livros anatômicos e de biologia que tratavam do tema e deu uma enorme aula sobre o assunto. Após perceber que sua mãe havia concluído suas explanações, a criança disse: "Sabe o que é mãe... É que meu amigo veio de Bauru e eu queria saber de onde eu vim". Para evitar essas situações, é interessante "investigar" a questão da criança, procurando compreender o que ela está realmente querendo saber. Pode-se também fazer pesquisas junto com ela, buscando as respostas em livros de histórias infantis que tratam sobre o tema. É preciso tomar o cuidado para não dar explicações que vão muito além do raciocínio da criança[2].

[2] Para saber mais sobre esse assunto ver o livro: "O dito, o explícito e o oculto na fala da criança sobre a sexualidade humana", de Cláudia Maria Ribeiro, Editora Mercado das Letras.

No caso do adulto sentir-se envergonhado para responder essas questões, ele pode reportar-se a Deus. A criança pequena possui espontaneamente a crença de que tudo no mundo foi criado pelo e para o Homem, por isso, é preferível atribuir a origem à Deus ao responder do que passar insegurança, ansiedade ou desconforto ao lidar com esse tipo de indagação, transmitindo detalhes explícitos que levam os adultos a estenderem tanto o assunto "que a criança passa a dar-lhe um significado que excede de longe sua importância real" (Elkind, 1972, p.38).

Surgem igualmente, as questões sobre como os bebês nascem ou como ele sai da barriga da mamãe. Nesse caso, também é necessário investigar o que realmente a criança quer saber, pois como foi visto, ela pode estar interessada, na verdade, nas determinantes psicológicas do fato (se os pais queriam que ela nascesse; se foi "bem-vinda", desejada e esperada). Porém, se o interesse da pergunta, "como eu nasci?", está realmente nas causas físicas, o adulto pode, por exemplo, responder-lhe: "Você saiu pela vagina da mamãe depois de nove meses. A mamãe e o papai não viam a hora de você chegar. Você ficou durante nove meses na barriga da mamãe crescendo, crescendo, até que chegou a hora de nascer. Aí, a mamãe fez bastante força, e, finalmente, você nasceu". Se o parto foi cesariana, pode-se explicar que "... às vezes não dá para o bebê passar pela vagina e então, o médico faz um corte na barriga (apontar o ventre ou se for a mãe quem estiver explicando, mostrar a cicatriz) e o bebê é

tirado por ali". Porém, é importante acrescentar sempre que a mamãe não se machucou.

Como foi visto, ao agir sobre o objeto, nessa tentativa de compreensão, muitas vezes a criança acaba dando uma versão própria para o acontecimento, assimilando-o de acordo com que as suas estruturas o permitem. Uma criança perguntou à mãe como os bebês nasciam. A mãe explicou-lhe detalhadamente o processo de concepção, o desenvolvimento e o parto dos bebês. Alguns dias depois, a mãe ouviu seu filho contando a um colega como os bebês nasciam, dizendo que a mamãe deitava na cama e que uma cegonha vinha trazendo uma cestinha em que estava o bebê. Se fosse menino a cestinha era azul e se fosse menina era rosa. Na verdade a mãe não havia dito nada disso para a criança, que inventou, portanto, outros fatos mais compreensíveis ou transformou aqueles que tinha ouvido. Uma outra criança estava contando a uma amiga que a mamãe comia uma sementinha e que esta crescia até virar um bebê. E que, quando essa semente crescia muito, a barriga ficava bem grande, estourava e assim o bebê saía. Essa é uma maneira própria da criança interpretar a realidade, pois a compreensão depende de seu desenvolvimento cognitivo. No caso, a criança pré-operatória acredita na pré-existência das coisas, do bebê. Para ela, o bebê sempre existiu bem pequenininho em algum lugar e foi colocado na barriga da mamãe, sendo ainda incapaz de compreender realmente a concepção e as transformações que darão origem ao bebê. A

crença na pré-existência do bebê aparece claramente no exemplo que se segue: uma criança perguntou à professora que estava grávida, como o bebê "entrou" na barriga dela. Sem saber o que responder, a educadora, muito embaraçada, explicou-lhe que seu marido o havia colocado lá. "E quando vai nascer?", questionou a criança. "Ainda vai demorar alguns meses. O neném só nascerá depois das férias". O garoto, refletiu um pouco e disse-lhe: "Então acho melhor você *engolir* uns brinquedos *também*, para ele poder ficar brincando aí dentro, até quando ele resolver nascer". A capacidade, ainda que parcial, de compreender a concepção e as transformações da gestação, já se torna possível no período operatório concreto. Lembrar que o conhecimento social também é construído, sendo assimilado pelo sujeito, de acordo com suas estruturas, ao interagir em diversas situações com o objeto. Por isso, o adulto não deve preocupar-se em dar todas as informações sobre o assunto. Os esclarecimentos podem ir sendo dados aos poucos conforme as questões forem surgindo. O que é importante é ser sincero, não mentir ou gracejar, visto que, mais do que as palavras, a criança capta a real mensagem que está oculta no tom de voz, nos gestos e na expressão da pessoa que interage com ela. Em vista disso, é necessário identificar os próprios sentimentos com relação a esse tema e procurar ser autêntico, de forma que as expressões e as explicações dadas sejam coerentes com as palavras emitidas.

- Relacionadas com a origem, surgem também as questões referentes a morte. "A criança não tem noção de que a vida cessa, e presume que pessoas e animais vivam para sempre, ou que pelo menos continuam conscientes depois da morte" (Elkind, 1972, p.38). O fenômeno "morte" só é realmente compreendido a partir dos 10 anos. As respostas a essas questões podem ser factuais, mas não explícitas, dizendo-se por exemplo: "Quando alguém morre a gente não pode mais vê-lo ou falar com ele"; ou diante da pergunta "por que a gente morre?', dizer que é "para dar lugar as outras pessoas, a todos os novos bebês que estão nascendo". A preocupação primordial da criança é com o propósito da morte, ou seja, para que a morte serve e não com seus aspectos fisiológicos (pelo fato de a criança ter pouca compreensão sobre esses aspectos, tais respostas acabam por confundi-la). Lembrar que a criança parece estar querendo saber as causas dos fenômenos físicos, mas na verdade, ela está querendo saber as causas psicológicas. Mesmo que o fenômeno não tenha uma causa psicológica para os adultos, deve ter uma razão para criança, e ela a busca. Assim, procurar responder de forma simples, sem muitos termos técnicos.

⇒ **5 e 6 anos**

- No fim da idade da indagação, "...as crianças começam a fazer perguntas sobre o mundo físico, sobre quantidade, número, espaço e tempo. O mundo animado é o primeiro a atrair a atenção

da criança porque está em movimento e atrai sua curiosidade. Depois de certa familiaridade com o mundo animado, a criança volta-se para o mundo inanimado: o sol, a lua, as estrelas e para os problemas de quantificação e classificação. Essas perguntas geralmente refletem a transição para o raciocínio elementar dos primeiros anos de escola" (Elkind, 1972, p.39). O autor cita como exemplo desse tipo de raciocínio uma questão feita por seu filho quando viajavam de carro: "Se continuarmos viajando sempre, vamos chegar ao fim da Terra?". Ele afirma que não considera proveitoso dar explicações muito elaboradas ou complexas, além da capacidade de raciocínio da criança. Não adiantaria explicar a esse garoto de 5 anos que a Terra é redonda e que assim, por mais que eles andassem, nunca chegariam ao fim, pois esse é um fato não-perceptível, é uma dedução lógica, incompreensível para a criança pré-operatória. Feitas essas considerações, Elkind respondeu a seu filho: "Bem, quando a gente chega ao fim da terra existe água, e quando a gente chega ao fim da água existe mais terra". O garoto ficou satisfeito com a resposta.

Um aluno de pré-escola jogou ladeira abaixo, uma bola que pertencia às crianças de outra classe. As outras crianças reclamaram pois queriam brincar com a bola. Ao ser questionado, disse que estava "testando a gravidade". A professora perguntou-lhe o que era gravidade e o garoto respondeu que gravidade é "quando a gente joga as coisas e elas descem para baixo". A educadora evitou discutir, dar longas explicações, limitando-se a

afirmar: "Quando você quiser testar a gravidade, faça isso com as suas coisas e não com as dos outros, está certo?"

Para Elkind, as perguntas dessa fase são bastante difíceis de responder, por esse motivo, é importante explorar o contexto da pergunta, pois isso fornece ao adulto uma pista, um indício "para se dar à criança uma resposta agradavelmente ajustada ao intento de sua questão" (*Ibid. Idem*). O contexto no qual surgem as perguntas e a realização de outros questionamentos feitos pelo educador à criança, procurando investigar quais as idéias que estão por trás da manifestação de sua curiosidade, oferecem os elementos necessários para esse adulto responder as perguntas.

⇒ **6 e 7 anos**

- As perguntas tornam-se menos numerosas e vão aproximando-se pouco-a-pouco da forma das indagações adultas. Percebe-se uma mudança no conteúdo, pois a criança demonstra interesse por personagens históricos, lugares distantes e pela mecânica das coisas. Essas indagações demonstram a evolução do próprio pensamento da criança, que está se tornando mais capaz de lidar com o tempo histórico e o espaço geográfico. Crianças dessa idade também demonstram gostar de atividades que estão relacionadas com *hobbies*, coleções, e de participarem de jogos de regras.

Feitas essas análises, Elkind (1972, p.41) conclui que:

> *As perguntas das crianças portanto, refletem o desenvolvimento de sua mente e exprimem sua curiosidade intelectual e seu espanto diante da multiplicidade das coisas. É importante que respondamos às perguntas infantis, em vez de evitá-las como se fossem um aborrecimento. A curiosidade intelectual da criança é uma centelha que pode ser facilmente abafada pela zombaria e indiferença dos adultos. Precisamos realmente dar atenção às observações das crianças, principalmente durante as idades de 4 a 6 anos - a idade da indagação - quando as perguntas surgem com uma rapidez incrível. Nosso objetivo deve ser o de dar à criança respostas que lhe sejam informativas e que para nós sejam intelectualmente respeitáveis. Se acertamos exatamente no ponto com nossas respostas, ou não, é talvez menos importante do que aquilo que é transmitido pelas tentativas de responder, ou seja, o fato de levarmos a criança a sério e respeitarmos sua ânsia de saber.* (grifo nosso)

Porém, dar respostas "intelectualmente respeitáveis" não é responder de qualquer jeito ou dizer qualquer coisa. É dar atenção à pergunta, tentando responder de acordo com a possibilidade que a criança tem de compreender. Mas, o simples fato de levar-se a questão formulada pela criança a sério, já é bastante positivo, pois demonstra que suas idéias são consideradas e valorizadas. Assim como, sempre que possível, procurar dar uma resposta que seja o mais próximo possível da verdade, levando em consideração as características do desenvolvimento infantil. Como foi visto, as crianças são heterônomas, e devido a isso, acreditam que os pais e professores sabem tudo, detém todas as respostas. Muitas vezes se decepcionam quando descobrem que o adulto que admira se engana ou mesmo, que não possui conhecimentos ilimitados. E isso é positivo. O educador não tem que mostrar à criança ser

detentor da sabedoria, muito menos tentar demonstrar tal fato, ou seja, reforçar a crença espontânea em sua onisciência. Caso o adulto engane-se, é positivo admitir que errou, desculpar-se e juntos pesquisar a resposta. É necessário que as próprias crianças tenham oportunidades de pensar sobre o que perguntaram, por esse motivo, mesmo que saiba as respostas, o professor pode incentivá-las a que as busquem por si mesmas, oferecendo as condições para que isso se dê. Porém, isso não significa deixar de dar atenção às perguntas feitas pelas crianças. Em uma pré-escola, as crianças cuidavam de uma horta. Quando foram colher as cebolinhas e as cenouras, descobriram que há plantas que "crescem para cima e outras para baixo" e surgiram mil indagações, como: "Por que a cenoura cresce para baixo se lá não tem sol?". Juntos foram pesquisar as respostas e fazer experiências para comprová-las. Só o fato de as crianças fazerem determinadas perguntas revelam seus interesses, curiosidades, que precisam ser estimulados. Suas perguntas deverão ser consideradas e merecedoras de atenção. Para não dar respostas prontas e completamente elaboradas, o professor pode devolver a questão, procurar investigar para compreender o que a criança realmente está querendo saber, pedir exemplos, questionar como poderiam descobrir, propor atividades, sugerir pesquisas, entrevistas, etc. Mostrando, dessa forma, que, mais importante do que saber tudo, é estar sempre levantando as questões, investigando as respostas e testando as hipóteses.

4.4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A LINGUAGEM DO EDUCADOR

Para encerrarmos esse capítulo, gostaríamos de apresentar as considerações de James Raths (*apud* Raths *et alii*, 1977) referentes ao profundo respeito que é necessário haver entre os educadores e seus alunos, percebendo-os como seres humanos únicos. Essas considerações resumem, de certa forma, tudo aquilo que foi dito até aqui sobre os "Procedimentos da Educação Moral" (cap. III). No livro "The dignity of man in the classroon", Raths escreveu sobre a dignidade das crianças na sala de aula. Para ele todos os homens são dignos de respeito e inadimissivelmente, muitas crianças sofrem humilhações nas mãos de educadores. Ao fazer essa reflexão, o autor propõe a seguinte questão: "Quais são as formas de tratamento dispensadas pelos professores às crianças e que contrariam fundamentalmente nossas profundas crenças a respeito da dignidade do homem?". Raths responde a essa pergunta da seguinte maneira:

Em primeiro lugar, alguns professores têm dificuldade para não julgar as idéias e os comportamentos manifestos das criança. Quase todos os atos ou palavras merecem o julgamento de "bons ou maus", "certos ou errados", "mais ou menos"... Quando os professores julgam excessivamente as crianças, usando fundamentalmente seus sentimentos e convicções pessoais como base para crítica, tendem a comunicar aos alunos um desrespeito por um elemento básico da dignidade humana - o direito de ter idéias diferentes e comportar-se de maneiras únicas ...

Uma segunda tendência dos professores que constitui uma ameaça à dignidade humana dos alunos é a de atribuir a eles ... (a noção) de que as crianças não se interessam, de que são tolas, de que darão em nada...

Uma terceira maneira de os professores mostrarem desrespeito pelo valor de seus alunos pode ser observada quando limitam drasticamente as altenativas entre as quais as crianças podem escolher ... Ao limitar as escolhas das crianças, os professores tendem a privá-las da auto-orientação - um fator básico de sua humanidade.

5 - AS SANÇÕES

Conversamos com as professoras sobre o que elas faziam quando as palavras não surtiam efeito. Ou seja, o educador construiu um ambiente cooperativo com todas as características descritas anteriormente, elaborou as regras que organizariam os trabalhos juntamente com as crianças, cobrava-as de maneira adequada, utilizava uma linguagem mais efetiva, mas mesmo assim, percebia que em algumas situações só conversar não resolvia. A "disciplina" havia melhorado muito, porém algumas vezes a criança ignorava o que haviam conversado. O que fazer? Tomar uma atitude? Quais atitudes? Mas isso não seria uma postura autoritária?

As professoras acreditavam que o melhor seria conversar sempre e sempre. Mas, depois do estudo das regras e da autoridade do educador, não tinham mais tanta certeza. Sabiam que poderiam tomar determinadas atitudes com autoridade, porém sem ser autoritárias. Só que ainda não estavam muito seguras de como deveriam agir. Relataram que, geralmente, quando não houvesse jeito mesmo, quando as crianças "iam longe demais", elas colocavam-nas para "pensar no que faziam" ou diziam para o aluno que brigou pedir desculpas ao colega que foi agredido. Porém, que muitas vezes tais atitudes não adiantavam, e não raro, não sabiam como proceder.

Mesmo construindo as regras com o grupo e utilizando a autoridade do adulto de maneira adequada sabemos que as crianças nem sempre vão respeitar os limites estabelecidos. Muitas vezes conversar não é suficiente, mesmo valendo-se de uma linguagem que favoreça a comunicação efetiva. Então, o que fazer quando a criança não cumpre a regra ou quando nos vemos diante de uma atitude indesejável de sua parte? O que fazer quando for necessário tomar uma atitude?

Antes de responder à essas questões, julgamos necessário fazer algumas considerações sobre os conflitos, geralmente vistos como negativos, perniciosos. As discussões ou conflitos só são considerados assim quando envolvem algum tipo de agressão física ou verbal. Se não houver agressões são concebidos como positivos e necessários, mesmo que desgastantes, pois estará havendo a troca de pontos de vista, só possível pela interação social. As ausências de conflitos reflete relações de respeito unilateral, em que raramente há conflitos ou discussões, pois apenas uma das partes detém a autoridade, o poder, a razão. Os conflitos, em que há agressões corporais ou verbais, têm que ser impedidos. "É preciso deixar de acreditar que paz signifique ausência de todo conflito" (Oliveira, 1996, p.81). Devries e Zan (1995) afirmam que os conflitos são inevitáveis em cujas salas de aula onde as crianças agem livremente. Desconfiem de uma classe de crianças silenciosas. Ao invés de o professor gastar seu tempo e energia tentando prevenir tais conflitos, deve-se aproveitar esses conflitos como oportunidades para auxiliar as crianças a reconhecer os pontos de vista dos outros e aprenderem, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis para todas as partes envolvidas. Nessas situações, o educador poderá intervir explicitando o problema de tal forma que a(s) criança(s)

possa entender, ajudá-la(s) a verbalizar seus sentimentos e desejos promovendo uma interação, e a escutar, convidando-a(s) para colocar suas sugestões. As autoras dizem ainda que reconhecem que a resolução de conflitos não é uma meta unicamente do construtivismo. "No entanto, a perspectiva construtivista pode ser única ao apresentar o conflito e sua resolução como partes importantes do currículo e não apenas vendo-o como um problema a ser administrado" (*Ibid.* p.13). Os trabalhos de Piaget reconhecem que a resolução dos conflitos está subjacente às mudanças no desenvolvimento da criança, envolvendo o reconhecimento e a descoberta de como reconcilia diferentes pontos de vista.

O diálogo apresentado a seguir reflete o professor no papel de interlocutor, procurando auxiliar as crianças a resolverem seus conflitos sem da as "soluções prontas" (*adaptado* de Devries e Zan, 1995, p.6). Duas crianças estavam realizando uma atividade coletiva em pequenos grupos (ver 6.1), no "canto de jogo de armar", e, ao decidir o que iriam realizar, começaram a discutir. MAR queria construir um enorme castelo, mas HEC não. Como os meninos não chegaram a um acordo, MAR empurrou as peças, num gesto de contrariedade e amuou-se. A professora aproximou-se dos garotos e perguntou a MAR o que estava ocorrendo. MAR, emburrado, resmungou algo muito baixo, inaudível.

Profª.: Sinto muito. Eu não consigo ouvir suas palavras. Você pode me falar de novo?

MAR: *(relatou, bem baixinho, que estava muito bravo porque o HEC não queria construir o castelo).*

Profª.: Bem, por que você não conta ao HEC sobre isso? Você gostaria de contar a ele?

MAR: Eu não sei.

Profª.: E então, o que você acha que nós devemos fazer, já que HEC não quer brincar com os blocos desse jeito?

MAR: ...

Profª.: HEC, você sabe disso? *(Senta no chão ao lado de HEC).* Eu percebi que a gente tem um problema. Você sabe que problema é? *(HEC continua a brincar com as peças e parece não estar ouvindo).* HEC, você consegue ouvir minhas palavras? Eu percebo que você gostaria de brincar com todas essas peças e construir muitas coisas *(Afasta as peças dele).* MAR diz que ele gostaria de construir uma outra coisa. Então, como poderemos resolver isso?

MAR: Ele não quer fazer o castelo, fica estragando a brincadeira.

HEC: Ele só quer fazer castelo. Eu queria fazer...

MAR: Mas eu não vou fazer outra coisa.

Profª.: MAR, você poderia ouvir a idéia dele? Qual é a sua idéia, HEC?

HEC: Eu queria fazer uma ponte aqui, aqui a casa e aqui a estrada.

MAR: *(inaudível)*

Profª.: Você escutou a idéia dele? (...) HEC, você poderia ouvir a idéia do MAR?

HEC: *(balança a cabeça afirmativamente).*

Profª.: Vamos escutá-la. Qual é sua idéia, MAR?

MAR: Eu disse...

HEC: *(Brinca com as peças; parece não estar ouvindo.)*

Profª.: HEC, vamos escutar o MAR porque ele tem uma idéia para nos contar (*afastando novamente as peças de sua mão*). HEC, nós levaremos apenas um minuto até brincarmos novamente com o jogo de armar, mas para isso nós temos que escutar a outra idéia. Qual é a sua idéia, MAR?

MAR: Primeiro a gente faz o castelo e depois o rio. Aí a gente coloca os barcos no rio.

Profª.: Ah, e o que você acha dessa idéia, HEC?

HEC: Eu não quero fazer isso assim, não. Eu quero fazer a estrada (*e começa a construí-la*).

Profª.: Parece que o HEC quer começar logo a construção.

MAR: Bem, a gente podia fazer os dois... Faz um castelo menor, e uma estrada... A estrada pode ir até a casa... Não. A estrada pode ficar ao lado do rio... Bem, talvez a gente podia dividir, eu não sei... Se ele concordar...

Profª.: Talvez vocês pudessem dividir? Você acha que poderia dividir, HEC? MAR disse que talvez você concordaria. O que acha da idéia dele?

HEC: *(inaudível)*

Observando que ambos logo estavam pegando as peças novamente, numa atitude mais cooperativa, e cogitando que os garotos já estavam mais dispostos a colaborarem, decidindo juntos o que iriam fazer, a professora afasta-se.

Profª.: Bom, se vocês acharem que precisam de alguma ajuda me chamem, mas eu aposto que vocês conseguirão decidir o que vão construir sozinhos.

HEC e MAR construíram juntos um castelo com pontes, estradas, casas, rios, árvores, etc. e ao concluírem mostraram, satisfeitos, suas construções para o grupo.

Os educadores alegam que as crianças brigam muito. Isso é natural, pois são egocêntricas e não coordenam os diferentes pontos de vista. Elas também utilizam muito mais as ações do que as palavras. No estágio sensório-motor, a inteligência da criança é prática, vivendo o presente, sendo portanto, incapaz de antecipar e evocar. Tudo é realizado pelas ações. Quanto menor a

criança, mais ela resolverá os problemas com ações. As crianças pequenas não manifestam seus sentimentos e emoções por palavras, mas com atitudes. As palavras não possuem ainda grande significação. JOA de 3 anos e 9 meses, estava no colo da professora, quando, brincando, lhe dissemos que sua professora era feia, orelhuda e chata. Ele, sem dizer uma palavra, olhou para ela, abraçou seu pescoço e começou a fazer carinho em sua face, como querendo dizer-lhe: "não liga não, você é linda". Mais habitual do que as palavras, a ação é a "linguagem dos gestos" comumente usada. A criança, por exemplo, bate para mostrar seu desagrado com alguma coisa. Ela não irá dizer ao colega: "Estou com raiva de você", mas sim irá chutá-lo, mordê-lo ou socá-lo. É importante ensinar a ela uma outra maneira de expressar-se. Pelo fato de ainda estar muito ligada a ação, não percebe (nem tem condições para tal) que pode se expressar também por palavras. Em uma pré-escola, os alunos faziam fila para sair da classe, e PAU, querendo que o colega da frente andasse mais depressa, ia dando pequenos chutes na canela dele. Aproximando-se, a professora perguntou a PAU o que precisava fazer para que seu colega soubesse que ele gostaria que andasse um pouco mais depressa, sem precisar chutar. PAU respondeu que tinha que falar com o amigo e pedir para que andasse um pouco mais rápido. A criança fazia isso inconscientemente, sem se dar conta de que poderia substituir as ações pelas palavras.

Porém, não adianta tentarmos "ensinar" com antecedência, mas sim, no momento em que o ato está ocorrendo. Por exemplo, quando uma criança retira o brinquedo da amiga, o educador pode intervir dizendo simplesmente: "Não tome o brinquedo, peça". Em uma pré-escola JAI e LUC estavam brincando no tanque de areia. Sem querer LUC derrubou um pouco de areia em JAI, que

enraivecido, revidou dando um soco no rosto do colega. LUC, chorando, foi contar à professora, enquanto JAI ia atrás, dizendo que foi o "LUC quem começou". A professora conversou com ambos sobre o ocorrido, fazendo com que eles dissessem como estavam se sentindo. JAI sinceramente arrependido de ter batido no colega pediu desculpas. A professora então, disse-lhe: "Estou percebendo que você está chateado por ter feito o que fez. Quando alguém nos faz alguma coisa que não gostamos, existe outra maneira de mostrar-lhe o nosso aborrecimento, sem que seja preciso bater?". O garoto respondeu-lhe que poderia ter "falado com a boca", acrescentando que da próxima vez iria tentar fazer isso.

Algumas vezes, porém, a interferência do professor numa briga entre crianças, aumenta as hostilidades. Se necessário, intervir apenas para conter as agressões, reafirmando a regra ("Não se bate em ninguém. Não vou permitir agressões!") e servir de interlocutor, tomando o cuidado para não "tomar partido", nem resolver os conflitos por elas. O uso da "mensagem-eu" e da "escuta ativa" auxiliam o educador comunicar-se de maneira mais efetiva. Vejamos o exemplo que se segue (*adaptado de Samalin, 1995, p.151)*:

LAR*:* *(chorando)* O ANG me bateu.

Profª: O ANG bateu em você? Aposto que está com muita raiva.

LAR: Estou sim, e ele também me chamou de porca.

ANG: Ela estava me irritando. Fala para ela me deixar em paz, senão eu vou bater nela de novo.

Profª: Eu entendo que a LAR o aborreça, mas você não pode bater nela. Nós não batemos.

ANG: Ela também me bateu. Fala para ela não bater, então.

Profª: Venham cá, vocês dois. Estou chateada. Estamos com um problema sério. Vocês podem ajudar?

ANG: O quê?

Profª: Ambos estão quebrando a regra de não bater.

LAR: Ele me bateu primeiro.

ANG: Não bati, não. Cala a boca, bobona.

Profª: O que podemos fazer em relação a esse problema de bater?

ANG: Não sei.

Profª: O que podemos fazer em vez de bater?

ANG: Podemos conversar.

Profª: Boa idéia. Em vez de bater, vamos lembrar de conversar. Será que todos concordamos com isso?

LAR: Tá bom.

ANG: Tá bom.

Situações de conflitos são comuns em toda escola. O professor precisa desenvolver habilidades construtivas para lidar com as "brigas" que ocorrem corriqueiramente entre as crianças. Em uma pré-escola, duas garotas tinham brigado porque LIA havia pego a boneca da WAN, que chorava, pedindo a ajuda da professora para recuperar a boneca e "dar um castigo" para a outra "aprender a não fazer mais isso". Visando auxiliar a criança a defender-se, a professora perguntou à WAN por que ela havia deixado que LIA lhe tirasse a boneca. Em seguida questionou LIA sobre o que devemos fazer quando

queremos alguma coisa que está com outra pessoa, e acrescentou: "Você não poderia ter conseguido a boneca de outra maneira?". A professora, servindo como interlocutora, questionava, ouvia as respostas, repetia-as descritivamente sem tomar partido ou "indicar" como poderiam resolver o conflito, auxiliando-as a buscarem uma solução por si mesmas. A partir da discussão dos pontos de vista divergentes, ambas conseguiram chegar sozinhas a um acordo: o de brincarem juntas com a boneca.

5.1 - AS RECOMPENSAS E AS PUNIÇÕES

É muito comum que diante dessas situações, os educadores utilizem as recompensas ou as punições. Segundo De La Taille (1996, p.10) "o aluno bem-comportado pode sê-lo por medo do castigo, por conformismo. Pouco importa: seu comportamento é tranqüilo. Ele é disciplinado. Isto é desejável?". Para Gordon (1985) quando o adulto utiliza de recompensas ou quando pune, ele está usando seu poder, sua autoridade, para manipulá-la, procurando conseguir que a criança faça aquilo que ele quer, que julga certo ou para impedi-la de ter determinado comportamento, de fazer algo que ele não quer. Manipulando o castigo ou as recompensas o adulto pode levar a criança a agir desta ou daquela maneira, reforçando assim, a heteronomia natural das crianças, mantendo-as "obedientes". As punições e recompensas funcionam, não há dúvidas, mas o uso dessa autoridade pelo adulto, deixam conseqüências negativas a longo prazo. Portanto, num ambiente cooperativo, propício ao desenvolvimento da moralidade, recompensas e castigos não podem existir.

Segundo Kamii (1991), uma das conseqüências do uso das punições é o cálculo de riscos, quando a criança que foi castigada tentará, em uma próxima vez, evitar ser descoberta da próxima vez. Ela não deixará de realizar a ação, apenas tomará mais cuidado, calculando o risco de ser pega. Os próprios adultos costumam dizer: "Se eu surpreendê-la fazendo isso novamente, você levará uma surra". Outras vezes, o prazer de fazer a ação é maior do que o medo de ser descoberto e vir a ser punido. Nessa situação há o cálculo das vantagens e desvantagens de ser "pego". É o caso, por exemplo, de adolescentes que saem com o carro dos pais para passear às escondidas.

A criança também aprende a mentir para não ser punida. Para ela mentir é mais seguro, pois se falar a verdade pode vir a ser castigada. E muitas vezes o são duplamente, por terem feito a ação e por terem mentido.

Uma outra possível conseqüência é a conformidade cega, o medo de fazer algo novo, de enfrentar desafios, de tomar decisões. Para Kamii (*Ibid.* p.107) "algumas crianças sensíveis tornam-se totalmente conformistas porque a conformidade lhes garante segurança e respeitabilidade". Tudo que devem fazer é obedecer. E isso é muito valorizado pelos adultos, que freqüentemente dizem: "Sua filha é tão boazinha. Ela é muito obediente, uma graça!". Independentemente dessa obediência ser uma conformidade cega em conseqüência de punição.

Ao ser questionado sobre o porquê era importante as crianças cumprirem a regra da sala, SAM, aluno de uma classe de pré-escola, respondeu que "As crianças tem que cumprir as regra senão vão apanhar". Perguntamos quem iria bater, se era a professora, e SAM disse que não, pois "se a professora

tivesse descoberto *(que as crianças não cumpriram a regra)*, falava para os pais delas e *(o pai)* ia bater nelas (...) Se falar a verdade *(contar à professora que as crianças realmente não cumpriram as regras)*, a professora pode mandar um bilhetinho assim, falando assim que elas comportaram bem, enganando os pais". Ao questionarmos porque a professora iria enganar os pais, ele explicou-nos que ela "ia falar assim, que as criança se comportaram bem, porque elas só fizeram uma bagunça *(não cumpriram apenas uma regra e não muitas)"*. SAM demonstra uma obediência toda exterior, sentindo um medo muito grande da professora dizer aos seus pais que ele não se comportou, pois, se isso acontecer ele, com certeza, será punido. Para Kamii (*Ibid.* p.123) há uma "enorme diferença entre um 'bom' comportamento escolhido autonomamente e um 'bom' comportamento realizado através da conformidade cega".

Essa autora descreve ainda a revolta como outra possível conseqüência. Para ela, muitas crianças obedientes, em determinado momento, decidem que chegou a hora de tomarem as decisões por si mesmas, de começarem a viver suas vidas, pois estão cansadas de ficar tentando agradar os pais e os professores o tempo todo. Há os "bons anjinhos que se cansam". Essa revolta pode ser demonstrada por atos de rebeldia e delinqüência. Esses comportamentos podem parecer atos autônomos, mas segundo Kamii, existe uma grande diferença entre a revolta e a autonomia, pois "numa revolta, a pessoa está contra o conformismo, mas o não-conformismo não torna necessariamente a pessoa moralmente autônoma" (*Ibid. Idem).*

Uma outra conseqüência possível é a indolência, que resulta da dificuldade da criança em realizar seus desejos. Para Tiba (1996), a indolência

constante não é natural, e a criança não nasce apática, mas aprende a ser. Esse autor afirma também que uma criança se constantemente castigada ou criticada, pode vir a se tornar tímida, perdendo a liberdade de tomar iniciativa, agindo com vistas a agradar os adultos, com medo exagerado de rejeição.

Vimos que a punição dificulta o desenvolvimento da autonomia, auxiliando na manutenção da heteronomia (esse tema será novamente abordado ao trabalharmos as sanções expiatórias). O mesmo ocorre com as recompensas. É claro que elas são mais agradáveis que a punição, mas, como esta, também acarreta conseqüências a longo prazo, reforçando a heteronomia. Alguns exemplos de recompensas comuns na escola são: ganhar uma estrela se teve um bom comportamento ou fez uma lição de casa bem feita; dar medalha ao aluno mais aplicado; só permitir ir ao parque os alunos que se comportaram; escolher a criança mais obediente para ser o ajudante do dia; expor ou elogiar os trabalhos mais bonitos ou caprichados; o aluno comportado pode sentar ao lado da professora ou ser o primeiro da fila; dar "pontos positivos" por bom comportamento; etc. As crianças que fazem determinada coisa ou tem uma atitude qualquer visando receber algo (um aumento na nota, uma mesada, um presente, etc.) são tão governadas pelos outros como aquelas que são "obedientes" por receio de serem punidas. É um agir interessado, heterônomo, causando a dependência do adulto que, se valendo das recompensas ou das punições, diz a ela como ela deve comportar-se, desencorajando-a, dessa maneira, a discernir o que é certo do que é errado. Para Tiba (1996), se os educadores colocarem a obediência às regras ou o estudo como mercadoria de barganha, ela irá estudar e ser obediente apenas na infância para agradar os adultos ou enquanto receber as recompensas. "Este

tipo de troca acostuma a criança ao retorno material e imediato" (p.170). Se ela geralmente age visando ganhar uma recompensa qualquer, na ausência desta não tem mais por que realizar algo.

Com o tempo, o prêmio tem que ser cada vez maior para eliciar o comportamento desejado. A mãe de ELT, de 9 anos, prometeu dar-lhe, no fim do mês, uma fita de vídeo-game se ele tirasse boas notas nas provas. No outro bimestre, antes de iniciarem as provas ele já estava "negociando" com a mãe a compra de um modelo novo de "joystick" para seu vídeo-game se tirasse notas "azuis".

Com o uso constante dos prêmios e recompensas, sem perceber, o adulto está ensinando a criança a dissimular para conseguir as coisas. E, nesse caso, o "feitiço volta-se contra o feiticeiro", isto é, por ter sido manipulada, a criança rapidamente também aprende a manipular o adulto. Ao perguntarmos o que GEI, uma aluna da pré-escola, queria ganhar no Natal, ela disse-nos que tinha pedido a sua avó uma boneca nova com vestido de noiva. Mas que sua avó não queria dar porque "ela disse que custava muito dinheiro", e, para conseguir o que queria, GEI iria ficar "com uma cara bem triste e sem fome, porque aí, a minha avó fica com dó de mim e compra a boneca para mim". Quantas vezes essa avó não deve ter prometido brinquedos, presentes ou doces para essa criança quando esta estava triste ou quando não queria comer? GEI, com pouco mais de 6 anos, aprendeu rápido. Quando queria algo dos adultos, ela sabia as estratégias para consegui-lo, tentando manipulá-los como eles mesmos fazem, para que ela os obedeça. Apostamos que GEI conseguiu ganhar a boneca nova.

Uma outra conseqüência do uso das recompensas é que a pessoa aprende a bajular ou adular para conseguir as coisas que deseja, muitas vezes apresentando tal comportamento ao longo de sua vida.

Podemos citar ainda outras conseqüências do uso desse tipo de sancionamento (reação de aprovação ou desaprovação), como: enganar, negativismo, resistência, ocultamento dos sentimentos, ressentimento, necessidade de ganhar, ódio de perder, agressão, revide, mentira, dominar, mandar, submissão e renúncia (Gordon, 1985). De acordo com Kamii, os educadores precisam tentar formar crianças capazes de julgar autonomamente o que é certo ou errado, independentemente dela vir a ser recompensada ou punida por isso.

Muitos educadores utilizam os prêmios e as recompensas porque estão convencidos que são essas sanções que fazem as crianças serem obedientes e educadas, desconhecendo uma outra maneira de agir, acreditando que esses "instrumentos" são fundamentais para a formação de futuros cidadãos adultos bons, honestos e inteligentes. Porém, como afirma Gordon (1985) eles desconhecem que todas as vezes que forçam uma criança a fazer algo mediante o uso de sua força ou autoridade, os adultos estão negando à criança a oportunidade de desenvolver a auto-disciplina e a responsabilidade. Gostaríamos de relembrar que grafamos auto-disciplina propositalmente com hífen, porque estamos utilizando a palavra com um sentido específico, o de *auto*-disciplina, ou seja, uma disciplina autônoma.

5.2 - OS "CASTIGOS DISFARÇADOS" E AS "ESTRATÉGIAS" QUE AS CRIANÇAS UTILIZAM PARA NÃO ASSUMIR AS CONSEQÜÊNCIAS DE SEUS ATOS

Constance Kamii (1991, p.108) afirma que "se queremos que as crianças desenvolvam a autonomia moral, devemos reduzir o nosso poder adulto, abstendo-nos de usar recompensas e castigos e encorajando-as a construir por si mesmas seus próprios valores morais". Porém, para não castigar ou punir a criança, na tentativa de não ser autoritário, muitos professores valem-se de "castigos disfarçados". Um exemplo disso, ocorreu em uma classe de 1ª série quando uma professora, cansada das estrepolias de um aluno, que não parava quieto um minuto, desenhou uma flor no quadro-negro e pediu para que essa criança ficasse em pé na frente da lousa, e, com a mão fechada encostada no galho desenhado, ficasse "segurando a flor" até que o mandasse sentar. O mesmo ocorreu em outra classe, quando a professora desenhou uma gota na lousa e pediu para o aluno, que estava conversando demais, ir até o quadro-

negro e colocasse a palma da mão aberta, virada para cima, como uma concha sob a gota desenhada, e ficar "segurando-a para não escorrer".

Um outro exemplo, é o "colocar a criança para pensar no que fez", ou "ir pensar um pouco lá fora", ou pedir a criança para "descansar um pouco enquanto pensa no que fez". E ela fica "pensando" ou "descansando" até o professor, após conversar com a criança (ou não), julgar que ela já "refletiu" o suficiente, permitindo que retorne as atividades. Assim, é o professor quem diz ao aluno o momento em que ele poderá "sair do castigo" (geralmente, a criança pequena ao ser questionada se "pensou", diz heteronomamente: "Eu pensei que tenho que ficar *boazinha*", ou qualquer outra coisa semelhante, tentando adivinhar o que o adulto quer que ela diga para conseguir sair do "castigo"). Além de ser um "castigo disfarçado", o "pensar" acaba tornando-se sinônimo de punição. Em nossas entrevistas com as crianças pré-escolares, ocorridas durante a realização dessa pesquisa extraímos o seguinte diálogo entre o entrevistador e uma criança (SEL, de 6 anos e meio) pertencente a uma classe do grupo controle, que elucida bem a afirmação anterior:

> Pesq.: SEL, o que acontece na sua classe quando uma criança não cumpre uma regra, ou faz bagunça? SEL: *Ela fica no "cantinho do pensamento".* Pesq.: E o que a criança faz no "cantinho do pensamento"? SEL: *Ela não faz nada, só fica pensando.* Pesq.: E quando ela pode sair? SEL: *É só falar assim oh: "professora eu já pensei", que ela pode sair (...) Só que não pode falar rapidinho assim, tem que ficar lá um tempo, só depois que fala. Senão a professora manda pensar mais um pouco.*

Essas respostas mostram que SEL não apenas tem consciência de que o "pensar" é uma forma de castigo, como também, sabe a "estratégia" para sair dele. As crianças estão tão acostumadas a presenciar o "pensar" como sinônimo de "castigo", que em várias classes, mesmo depois de as professoras não mais adotarem o "vai pensar no que você fez" ou a "cadeira de pensar", substituindo-o por sanções por reciprocidade desde o começo do ano, era comum no final do ano observar alunos que continuavam utilizando o "agora você vai ficar pensando aí" em suas brincadeiras do jogo simbólico, e, ao serem questionados sobre o que a professora fazia quando uma criança "bagunçava", muitos respondiam rapidamente que "a criança ia pensar", sendo que tal procedimento não era mais utilizado há alguns meses. Somente depois da continuidade do diálogo com o pesquisador, no qual a criança descrevia situações ocorridas em classe é que apareciam as sanções por reciprocidade (as quais a maioria das crianças não consideravam justas, porque não era "castigo").

É também muito comum percebermos que o pedido de desculpas ou a explicação: "foi sem querer", acabam convertendo-se em banalidades ou maneiras de fugir do castigo, ou melhor, tornam-se uma forma de a criança não assumir as conseqüências de seus atos. O educador, sem perceber acaba ensinando ou reforçando esse tipo de conduta na criança. Nas constantes brigas entre as crianças pequenas, alguns professores pedem para aquele que bateu pedir desculpas para o que apanhou (obediência exterior) e somente após o pedido, eles podem voltar a brincar novamente. Em uma classe do Jardim, um garotinho veio em prantos contar à professora que havia sido empurrado pelo colega. O que empurrou vinha atrás do que chorava dizendo que tinha sido

"sem querer". A professora virou-se para o menino e disse: "Então o que você precisa dizer para ele?". A criança respondeu, meio emburrada, dirigindo-se ao colega: "Me desculpa". O problema foi dado como resolvido. Talvez, intencionalmente, o educador esteja passando a mensagem de que é permitido bater, contanto que se peça desculpas depois, e para o agredido que, quando alguém lhe magoa mas, desculpa-se em seguida, deve-se necessariamente perdoá-lo e "fazer as pazes" imediatamente, antes mesmo do ressentimento passar. Assim, o agressor, não sente as conseqüências naturais de se ter rompido o elo social. Outras professoras, mesmo sabendo que uma criança está brava com a outra, pede para elas "darem o dedinho" (dedo mínimo) para fazerem as pazes (as crianças usam tal procedimento espontaneamente, como se fosse um ritual que significa que as desavenças foram encerradas e ambas as partes "ficaram de bem"). O mais interessante é como os educadores têm dificuldade para colocarem-se no lugar das crianças. Eles jamais fariam tal pedido a dois adultos que brigaram. Refletimos muito com as professoras sobre a necessidade de respeitar os sentimentos da criança e tratá-la como gostaríamos de ser tratados: "Pensem nessa situação: vamos supor que vocês brigaram com seus companheiros, e ainda bravas, um outro adulto que vocês respeitam muito, lhes dissesse: *Agora você vai lá e pede desculpa para ele, para fazerem as pazes novamente.* Vocês aceitariam semelhante absurdo?".

As crianças também costumam considerar injusta uma repreensão ou mesmo qualquer tipo de sanção por parte do educador após pedirem "desculpas". Talvez devido a rigidez de pensamento característica do pré-operatório, pelo fato de compreenderem uma regra "ao pé da letra" e não em seu "espírito". Uma criança de pré-escola, por exemplo, derrubou a merenda do

colega, e a professora questionou-a sobre o que ela precisava fazer. A garota pediu desculpas ao amigo. A professora perguntou-lhe então, o que mais ela deveria fazer para que o chão não ficasse sujo, e a criança disse: "mas eu já pedi desculpas!". O mesmo ocorre quando a criança faz algo, mesmo de propósito, e diz: "Mas foi sem querer". Como se o simples pedido de desculpas ou o fato de "dizerem" que foi sem querer, nem sempre sinceros, as liberassem de qualquer responsabilidade por seus atos. Certa vez, uma professora viu quando seu aluno, GIL, passando perto do "cantinho da sucata" pisou, propositalmente, no carrinho que seu colega estava construindo. Ela disse-lhe descritivamente: "Você pisou no carrinho do CAR". "É, mas foi sem querer", respondeu GIL. A professora continuou: "Certo, mas o carrinho ainda continua estragado". GIL redargüiu: "Mas eu já falei que foi sem querer. Eu não fiz de propósito". "Eu já entendi isso. Você falou que foi sem querer", afirmou a professora, "mas o carrinho está amassado. O que precisa ser feito?". GIL, não muito conformado, falou: "Tá bom, já sei... Vou tentar consertar o carrinho". E assim o fez.

Não temos nada contra o pedido de desculpas. Ele é fundamental para restabelecer os laços rompidos, porém, apenas quando o arrependimento for sincero e houver um real desejo por parte do "infrator" de evitar o comportamento ou atitude que causou o conflito. Se a criança pedir desculpas, o que é bom, quando está realmente arrependida, ela deverá ir aos poucos percebendo que isso significa um compromisso de mudança de sua atitude, da maneira como procedeu. A guisa de esclarecimento, apresentaremos uma situação adaptada do livro "Maestro-Alumno", de Hain Ginott (1974): PAU deu um soco em seu amigo SER, que revidou, começando uma briga. A professora

que havia visto o que acontecera, dirigiu-se ao PAU dizendo: "Eu vi o que aconteceu. Não se bate nas pessoas". PAU respondeu, dirigindo-se ao colega: "Me desculpa". A professora abaixou-se e falou: "Pedir desculpas significa que a pessoa está realmente aborrecida, sentida com que aconteceu. Pedir desculpas significa que a pessoa está tomando uma decisão interior de comportar-se de uma outra forma, que não vai mais querer agir da mesma maneira. Senão não adianta nada pedir desculpa. Compreendeu?".

5.3 - O QUE FAZER QUANDO FOR NECESSÁRIO TOMAR UMA ATITUDE? SANÇÕES EXPIATÓRIAS X SANÇÕES POR RECIPROCIDADE

Mas, se o educador não deve se valer das recompensas, nem das punições, ou mesmo dos "castigos disfarçados", o que ele deve fazer quando for necessário tomar uma atitude? Partindo de um exemplo prático: uma criança quebra o vidro com lantejoulas que estava sendo usado para uma colagem. O professor pode censurá-la de várias maneiras dizendo, por exemplo: "Você é tão desastrada, vive derrubando as coisas."; "Eu disse para vocês tomarem cuidado!"; "Estava demorando. Não vou deixar você usar as lantejoulas até aprender a não derrubar mais."; "Por que você é sempre tão desastrada? Agora quero ver você pegar uma por uma e deixar o chão limpinho"; etc. Esses exemplos mostram que, para uma mesma situação, o adulto poderá ter diferentes reações e valer-se de inúmeras atitudes, desde a repreensão até o castigo.

Nessa situação, o objetivo do professor é educar, é fazer que com a criança se torne mais cuidadosa. Será que sendo repreendida a criança tomará mais cuidado da próxima vez? Quando uma pessoa estraga alguma coisa, ela já se sente mal com o ocorrido, sem ser necessário acrescentar um mal-estar maior. Ao ser repreendida, a criança ficará envergonhada e ressentida, mas isso não a levará a refletir sobre sua ação em uma outra situação análoga. Ao ser chamada a reparar sua ação, dizendo por exemplo: "Você gostaria que eu a ajudasse a limpar isso?" ou "O vidro com as lantejoulas caiu no chão. Precisamos recolhê-las", a criança não ficará ainda mais constrangida, sentindo muitas vezes aliviada. Esse tipo de atitude fará com que ela tome mais cuidado da próxima vez. Além do fato de que, essa criança quebrou um frasco e derrubou lantejoulas, cujo custo é muito baixo, perto do possível prejuízo que poderá ser causado à sua auto-estima.

Perante determinadas atitudes da criança ou aprovamos, ou desaprovamos. Geralmente, quando o adulto precisa se valer de sua autoridade, colocando "um basta" a um comportamento indesejável da criança, tomando assim, uma atitude, utiliza as sanções. Segundo o dicionário Aurélio (1994), sanção é a pena ou recompensa com que se tenta garantir a execução de uma lei; aprovação ou medida repressiva infligida por uma autoridade. Sancionar, então, significa aprovar ou desaprovar. Piaget, no livro "O julgamento moral da criança", publicado em 1932, ao estudar a justiça retributiva, deu uma ênfase maior às sanções negativas (quando os adultos desaprovam um comportamento) do que às positivas.

Assim, Piaget distingue dois tipos de sanções: as expiatórias e as por reciprocidade. A sanção expiatória caracteriza-se pela coerção e pelo caráter arbitrário, não havendo nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e o ato a ser sancionado. Como o próprio nome diz, tem como objetivo fazer com que o sujeito que infringiu uma regra, ou cometeu alguma atitude indesejável, sofra, expie seu erro; procurando provocar o máximo desconforto psicobiofísico (Bagat, 1986). Servem para amedrontá-lo a não repetir a ação. São os castigos ou as punições. Por exemplo, quando o aluno fica de castigo sem recreio, porque rasgou um livro, ou, por ter atrapalhado a roda da conversa, não participará da próxima atividade. A relação entre o que a criança fez e a sanção utilizada é completamente arbitrária, sendo que o único cuidado é com a proporcionalidade entre o sofrimento imposto pela sanção e a gravidade da falta cometida. Outros exemplos seriam: retirar ou proibir justamente aquilo que a criança mais sente prazer, devido ao cometimento de alguma infração; não fazer a festa de aniversário porque o filho tirou notas baixas; na escola, como a criança não fez o dever de casa, ela não irá participar do jogo, do teatro ou ficará sem o recreio; a criança que desobedece o professor, vai conversar com a diretora, etc.

Apesar de ser constantemente usada pelos adultos, a criança, não sente necessidade de mudar o seu comportamento para evitar o castigo. Assim, a dor ou a punição tem que ser forte o suficiente para deter a ação (Ginott, 1974). Numa classe, como uma aluna não ajudara na limpeza, a professora deixou-a esperando alguns minutos a mais no final da aula, para que ela aprendesse a colaborar na arrumação. No outro dia a garota repetiu a mesma atitude. Isso mostra que essa sanção não foi suficiente para mudar seu

comportamento. E, quando uma punição não apresenta os "resultados" que se esperava conseguir por meio desta, a tendência do adulto é aumentar a pena. Dessa forma, se apenas ficar sem trabalhar nos "cantinhos" não for suficiente para que uma criança se comporte, da próxima vez o educador irá deixá-la sem "cantinhos" e sem parque, pois talvez, aumentando a pena, ela passe a comportar-se melhor. Uma outra explicação para o fato de a pessoa não modificar seu comportamento, é que se antes ela possuía um "débito", ao ser castigada, "paga sua dívida", sentindo-se livre para repetir a ação novamente. Outra vezes por sentir-se injustiçada ao ser punida, após sair do castigo, passa a apresentar um mau comportamento como para vingar-se ou para mostrar que não "adiantou nada". Foi visto que a pretensa "lição" a ser aprendida com o uso dessa sanção não é eficaz ou educativa. Isso fica evidente, quando os adultos são estimulados a contarem sobre as punições que receberam quando crianças. É comum eles lembrarem-se dos castigos que lhes foram aplicados, mas esquecerem-se do que fizeram para merecê-los.

Para Piaget (1944/1958, p.79) "a criança sente este tipo de sanção como completamente injusta, antes que ela se habitue a confundir os usos e estados de fato com as regras moralmente válidas". Podemos confirmar tal evidência no exemplo a seguir, o de um garoto, chamado Pedro Augusto, que após ser castigado, ficando sem sobremesa, disse à mãe: "Quando eu tiver um filho chamado Pedro Augusto, eu vou deixar ele comer doces sempre que quiser!". Porém, após alguns anos, a criança, antes inconformada, estará repetindo as mesmas atitudes, que censurava ter seus educadores. Quando pequena, a criança sente-se profundamente injustiçada, mas com o tempo acostuma-se e passa a achar esse tipo de sanção válida, utilizando-a quando

julga ser preciso. Os adultos, geralmente, foram educados por métodos mais autoritários e repetem isso, por desconhecerem uma outra maneira mais adequada de agir, por não encontrar uma outra alternativa. Ou mesmo devido ao "adultocentrismo", quando o adulto não vê outra perspectiva senão a de si próprio, característico daquela pessoa que afirma: "Eu fui educada desse jeito. Meus pais me castigavam e batiam, e se não fosse isso, eu não seria a pessoa que sou hoje!" (raciocínio típico do estágio 2: orientação hedonística ingênua). Mas quem sabe, se ela tivesse sido "educada" de uma outra maneira, não poderia ser uma pessoa diferente, talvez uma pessoa melhor?. Tais adultos centram-se em suas próprias experiências, acreditando que as suas crenças são sempre as mais adequadas, e qualquer coisa diferente disso não é válida. De La Taille, em uma conferência realizada em 1995, disse gracejando que esse tipo de argumentação é a "lei da Gabriela", fazendo referência a música de abertura da novela homônima, que se inicia da seguinte forma: "Eu nasci assim; eu cresci assim; e sou mesmo assim; vou ser sempre assim...".

Piaget (1932/1977) é contrário a essa relação coercitiva, ao uso das sanções expiatórias pelos adultos na educação das crianças. Para ele,

> *se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, externamente, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade.* (p.180 - grifo nosso)

Assim, quando for necessário tomar uma atitude, o educador não deve se valer das sanções expiatórias, mas sim das sanções por reciprocidade, que têm como característica possuir um mínimo de coerção, havendo uma

relação natural ou lógica com o ato a ser sancionado (Kamii & Devries, 1991). A sanção por reciprocidade "coloca o infrator a par, da maneira mais direta possível da natureza e das conseqüências de sua violação das relações com as outras pessoas, através da imposição de um 'castigo' que tenha relação lógica com a ofensa" (Oliveira M.C, s/d., p.17). Essa "sanção" não tem como objetivo "expiar o débito", e muito menos ser dolorosa, mas sim educar, mostrar que houve a ruptura do elo de solidariedade, fazendo com que o culpado compreenda o significado de sua falta. A sanção por reciprocidade auxilia na coordenação das diferentes perspectivas, pois mostra à criança o ponto de vista do outro.

Um exemplo desse tipo de sanção seria: se a criança rasga um livro, tentará reconstruí-lo; ou, se está atrapalhando a roda da conversa, será afastada até quando ela própria decidir voltar a participar da mesma sem perturbá-la. Nas sanções por reciprocidade há uma relação lógica entre aquilo que a criança fez e a atitude que o educador toma, pois essas sanções estão diretamente relacionadas com o ato que se deseja sancionar. Piaget (1944/1958, p.15) afirma que "a cooperação, que se apóia sobre a autonomia, coloca em questão o valor moral da idéia de sanção e tende a substituir o castigo propriamente dito por um sistema de medidas de reciprocidade, que demonstra simplesmente a ruptura dos laços de solidariedade em que consiste o ato culpável".

A criança não considera esse tipo de atitude como arbitrária, nem injusta, o que geralmente acontece quando o adulto utiliza as sanções expiatórias, pois "a exigência corresponde a qualquer coisa que está dentro do

limite da compreensão possível da criança" (Kamii & Devries, 1991, p.31). Não se trata de que para a criança, as sanções por reciprocidade sejam agradáveis. Porém, ela compreende sua lógica e considera o pedido razoável. Então, "nesta situação a criança é passível de aceitar de boa vontade a exigência, do que quando lhe pedimos para fazer coisas que não têm sentido para ela" (*Ibid. Idem).* Em uma escola infantil, já estava na hora de as crianças guardarem os brinquedos da classe espalhados pelo parque, e entrarem na sala de aula para darem início a próxima atividade planejada. JAC continuava brincando no "trepa-trepa", ignorando os repetidos convites de sua professora para que viesse auxiliar seus colegas a recolher os brinquedos. A educadora foi buscá-la, trazendo-a pela mão, enquanto lhe dizia que, naquela escola todos ajudavam a limpar o que sujaram e a guardar o que pegaram. A criança veio e participou da arrumação com boa disposição, não considerando injusto o que estava sendo exigido.

Ao discutirmos os tipos de sanção em um grupo de estudo, uma professora perguntou: "Por que quando eu mandei o meu filho de 3 anos dar um abraço no primo com quem ele havia brigado, ele se recusou e quando eu pedi para limpar a parede que ele havia rabiscado, ele pegou o pano e começou a limpar sem reclamar?". É evidente que, mesmo para a criança pequena, limpar a parede que ela mesma sujou, uma sanção por reciprocidade, é um pedido razoável e compreensível, porém, ter que abraçar alguém que ela tinha acabado de brigar é algo ilógico e autoritário. Nós adultos, jamais pediríamos a um outro adulto que tivesse brigado que fosse abraçar ou beijar seu "adversário". É fundamental que, ao se relacionar com as crianças, os educadores tratem-nas como iguais, como gostariam que fossem tratados, com base no respeito mútuo,

procurando sempre se colocar no lugar do educando. O respeito unilateral é oriundo do uso da autoridade do adulto sobre a criança, e isso qualquer um faz. Porém, ter um relacionamento fundamentado no respeito mútuo, na cooperação e na reciprocidade é muito mais árduo e trabalhoso, pois, o respeito mútuo é algo que se conquista, e exige pelo menos, que o adulto minimize seu autoritarismo; não é imposto, mas sim, construído, pouco a pouco, ao longo das interações com a criança.

As sanções por reciprocidade ou as "atitudes necessárias", como Ginott (1974;1989), as denomina, não precisam ser antecedidas de ameaças, nem explicações ou discussões e devem ser tomadas sempre que preciso, para que o professor não caia em descrédito e mostre à criança que ele se leva a sério, isto é, que as coisas que diz são para valer, que está disposto a cumprir, e que a criança deve considerá-las. Assim, o educador vale-se de sua autoridade, sem autoritarismo. Porém, é importante ter o cuidado para não dar a sanção por reciprocidade um caráter expiatório.

Em uma escola infantil, havia um garoto que adorava ficar brincando no parque, quase nunca voltava para a classe com as outras crianças, permanecendo nos brinquedos depois do recreio. A professora mandava chamá-lo, mas em vão. Então ela pediu a ajudante do dia para ir até o parque e perguntar-lhe se ele preferia voltar sozinho à classe ou se preferia que ela mesma fosse buscá-lo. Como o aluno ignorou a opção, a professora mostrou que não estava brincando, que não iria "deixar passar", e foi buscá-lo, conforme tinha afirmado. Porém, ela não deu a esse tipo de atitude um caráter de expiação. Trouxe a criança, sem repreensões ou censuras, dizendo: "Percebo

que você preferiu que eu viesse buscá-lo. Vamos, pois as crianças já estão trabalhando na atividade independente". Na semana seguinte, o garoto novamente ficou mais tempo no parque, e quando o colega foi chamá-lo, ele dirigiu-se rapidamente para a classe, porque sabia que, caso não entrasse a professora iria buscá-lo. Se a educadora não tivesse tomado tal atitude, essa situação, com certeza, se repeti-se-ia por inúmeras vezes e a criança não a levaria a sério.

Algumas professoras, antes do curso, não sabiam como utilizar sua autoridade, pois achavam que se tomassem alguma atitude com mais firmeza (quando necessário), estariam sendo autoritárias. Dessa forma, acreditavam que tudo deveria ser resolvido apenas com conversa, falando e questionando a criança continuamente. Uma professora relatou-nos que muitas vezes sentia que a conversa virava monólogo, que ela ficava só no "blábláblá" e a criança simplesmente a ignorava e continuava repetindo o mesmo mau comportamento sempre.

"Quando o adulto precisa exercer sua autoridade, ele pode fazê-lo de tal maneira, que a criança tenha a possibilidade de agir voluntariamente, construindo para si mesma sua próprias regras morais". Em uma classe, as crianças usavam álcool para limpar as pequenas mesas de fórmica. Toda segunda-feira, a professora enchia o frasco de álcool, que deveria durar a semana toda. Conversando com as crianças ela avisou que elas deveriam economizar e aprender a dosar o tanto de álcool a ser usado, pois aquela quantidade era suficiente para durar a semana inteira. Porém, na quarta-feira, as crianças já haviam acabado com o produto e vieram com o frasco vazio

pedindo para colocar mais. A professora sabia que se o enchesse novamente essa situação se repetiria, e, demonstrando respeito e coerência relativos regra elaborada, disse que o combinado foi de só colocar mais álcool n segunda-feira, e era isso que iriam fazer. As crianças limparam as mesas d sala com um pano umedecido apenas com água, percebendo que não retirav todas as manchas e já na semana seguinte, conseguiram dosar melhor produto, durando os cinco dias, e até sobrando. Ao discutirmos essa situaçã uma professora questionou se não seria mais fácil para as crianças aprendere a dosar o álcool, se o professor fizesse marcas de medição no frasco, dividind o em cinco "porções", sendo uma marca para cada dia da seman Questionamos o grupo sobre o que achavam da proposta feita. As professora debateram e concluíram que, ao agir dessa maneira, o educador estar resolvendo a situação para elas, perdendo uma oportunidade para estimular busca de soluções por elas mesmas. Julgaram que seria uma atitude ma coerente com a proposta de favorecer o desenvolvimento da autonomia d crianças, colocar o problema para as crianças, e em seguida propor questõ que as levassem a refletir, encorajando-as a procurar alternativas pa solucioná-lo. Questões do tipo: "Como nós podemos fazer para conseguir utiliz o álcool de tal forma que seja suficiente para a semana inteira?"; "Será que te alguma maneira de sabermos qual a quantidade diária que poderia ser gasta limpeza das mesas?"; "Alguém tem alguma sugestão?"; etc.

Em uma pré-escola, estava havendo uma briga por causa de cavalinho feito com mola que ficava no parque. BRU, um garoto grande e fo que nem aparentava ter apenas 6 anos idade, não queria deixar que menores também brincassem. Um menino veio solicitar a intervenção

professora, que o questionou sobre como ele poderia resolver esse problema. Ele disse que iria conversar com BRU e explicar que todos deveriam dividir o mesmo brinquedo. Pouco depois, o garoto voltou chorando dizendo que BRU havia batido nele, e ainda tinha dito que não iria sair do cavalinho. A professora dirigiu-se ao local da desavença, pegou BRU pela mão, retirando-o do brinquedo e enquanto o afastava de lá, disse-lhe: "Estou achando seriamente que você deve ser separado dos seus colegas, até encontrar um jeito melhor de brincar com eles sem brigar". BRU foi apenas excluído do ambiente onde estava prejudicando o grupo, ele não ficou "pensando" em nenhum lugar específico, tendo liberdade para brincar onde quisesse, na gangorra, escorregador, tanque de areia, etc. Porém, só poderia voltar ao cavalinho de mola, se concordasse em dividi-lo com as outras crianças. Da mesma maneira, quando o adulto vê uma criança balançando em pé, colocando em risco sua própria segurança; se mesmo após ter conversado com ela, a criança volta a balançar em pé, ignorando suas recomendações, o professor deve dirigir-se ao balanço e a retirar de lá, dizendo-lhe por exemplo, que ela pode voltar a balançar quando quiser, porém sentada, pois "os balanços não foram feitos para ficarmos em pé, mas sim sentados" ou "nessa escola balança-se sentado, não em pé". Um outro exemplo, é o de uma criança que sai durante a hora da merenda ou parque, mas deixa desarrumado o "cantinho" em que havia trabalhado. O professor lembra-lhe do combinado, a criança diz que "já vai", mas não volta à classe para arrumá-lo, demora-se, ficando a brincar. Para revalidar as regras combinadas, é importante que o professor não ignore o fato (o que seria mais fácil); deveria pegá-la suavemente pela mão e levá-la para a sala de aula, enquanto explica a

importância de todos cuidarem do material e organizarem a classe antes de darem início à outra atividade.

Da mesma maneira, a limitação deve ser colocada de maneira firme e sucinta, para que a criança perceba que é para valer, que se está falando a sério, sem longas explicações ou discussões. É desnecessário explicar a uma criança que ela não deve bater no amigo, depois de se dizer: "Não se deve bater em ninguém". A criança quando agride a outra o faz expressando seus sentimentos de rancor, frustração, raiva. Ela sabe que bater ou morder, por exemplo, dói, machuca. Muitas vezes, porém, ela não esperava que doesse tanto. É comum o educador questioná-la após agredir o outro se ela "gostaria de levar uma mordida" ou se ela "acha que um chute não machuca", ou perguntar à criança "Você acha certo o que fez? Vá pedir desculpas... É muito feio o que você fez!". Nesse momentos, é mais construtivo usar a linguagem descritiva, procurando ser breve e firme, evidenciando a limitação: "Vi o que aconteceu. Não se morde as pessoas". Evitar dar sermões ou conversar nessa hora, para não reforçar seu comportamento (receber mais atenção por fazer "coisas erradas"). Se a criança machucou o colega, após já ter sido colocada de uma maneira firme a limitação, a professora pode dizer, por exemplo: "E agora, o que vamos fazer?", "Será que poderia buscar um algodão para limparmos o sangue e um band-aid?", "Daria para você buscar gelo para colocarmos no 'galo'?".

Como já foi dito, para mostrar força, não se deve dar longas explicações, ou mesmo fazer perguntas óbvias, mas ser objetivo e firme. A permissão muitas vezes está implícita no olhar, na expressão ou no tom de voz do adulto. Inúmeras vezes ouve-se uma proibição com tonalidade de permissão.

É a mensagem dúbia. Tiba (1996) cita como exemplo o educador que diz "não" à criança, mas essa faz assim mesmo e nada lhe acontece. É um "sim". Dessa forma, a limitação precisa ser expressada firmemente e de modo objetivo, sem duplas mensagens. Para Ginott (1989), quando o adulto fala demais, explica demais, e nunca toma nenhuma atitude, ele cai em descrédito aos olhos da criança. Para esse autor, o professor deve falar apenas quando realmente tem algo a dizer, pois aquele que fala muito ou está sempre explicando, esclarecendo, nem sempre é ouvido, perdendo a autoridade. A *qualidade* da comunicação é mais importante do que a *quantidade*. Para ser realmente *escutado* a regra é: falar menos, ser objetivo. Ser descritivo e afirmar, concisamente, o que precisa ser feito. Por exemplo, ao invés de ficar explicando pela enésima vez porque é importante escovar os dentes, pode-se dizer simplesmente: "Dentes!" ou "Escovar os dentes"; ou quando uma criança destrata um funcionário, em vez de uma censura ou sermão, pode-se afirmar firmemente: "As pessoas devem ser tratadas com respeito".

Segundo Faber e Mazlish (1985), a criança deve perceber que, por trás das palavras, há a disposição de tomar-se uma atitude. Não no sentido de punição, mas sim de ação. Uma ação firme e restritiva.

> *A menos que a criança saiba que estamos preparados para tomar uma atitude no sentido de proteger os valores e revalidar as regras, nossas palavras não tem sentido (...) A intenção é de por um paradeiro a um comportamento indesejável da criança, mas ao mesmo tempo preservar a sua dignidade.* (p.185 - grifo nosso)

No grupo experimental, havia uma classe de pré-escola que se mostrava particularmente difícil de trabalhar. As crianças eram irrequietas e

indisciplinadas. A professora, uma pessoa muito competente e dedicada ao trabalho, conversava muito com as crianças, fazendo com que refletissem sobre seus comportamentos. Porém, pouco tempo depois, elas "esqueciam" e novamente repetiam suas ações. Ao observamos sua postura em classe, constatamos que a professora conversava muito, até demais, e nunca tomava nenhuma atitude. Devido a esse motivo, as crianças tinham-na como "boazinha", e percebiam que nada lhes aconteceria se desrespeitassem as regras. Ao tomar consciência disso, a professora começou a modificar sua postura, passando a tomar "atitudes" quando necessário. No início as crianças estranharam, afinal "o que aconteceu com a nossa professora?", mas depois os trabalhos e a organização da classe melhoraram bastante, e as regras passaram a ser menos desrespeitadas.

As crianças da 4ª série estavam organizando um coral. Combinaram que durante as orientações da professora eles não tocariam os instrumentos para não atrapalhar as explicações. Enquanto a professora falava, PED levou a flauta à boca e a assoprou, e, em seguida, deu um sorriso maroto. Os alunos riram. A professora dirigiu-se a ele dizendo: "PED o que você prefere, segurar sua flauta e esperar sem tocá-la até que eu termine as orientações, ou guardá-la na caixa?". O garoto respondeu-lhe que ela poderia continuar a aula, que não mais iria atrapalhar. Pouco tempo depois, desafiando-a explicitamente, ele novamente soprou-a. E as outras crianças acharam a maior graça. A professora foi caminhando em direção a ele enquanto dizia: "Bem, me parece que você optou por guardá-la na caixa. Você já está guardando-a sozinho ou precisa da minha ajuda?". PED imediatamente colocou a flauta na caixa, antes dela chegar até o local em que estava, e não mais a retirou até o momento em que os

ensaios iam começar. Se PED não a tivesse guardado, a professora o auxiliaria a fazê-lo, autorizando-o a pegá-la apenas quando fossem iniciar os ensaios.

Uma atitude ou sanção por reciprocidade "não deve ser tomada com intuito punitivo, para vingar ou 'descarregar', mas sim para coibir um comportamento que foi longe demais" (Faber & Mazlish, 1985, p.187). Para isso, o professor não precisa se alterar, nem dar longas explicações, necessitando ser firme, objetivo, mas não autoritário. É importante demonstrar sempre a importância do respeito mútuo e o respeito pelas regras elaboradas pelo grupo, inclusive pela própria criança que a está desobedecendo. O problema é que os adultos só tomam atitudes quando chegam no "seu limite", então geralmente, extrapolam. É necessário que se dê um "basta" ao comportamento da criança antes, enquanto ainda se tem condições de tomar uma atitude por reciprocidade, racionalmente, sem se descontrolar. Evitando assim excessos e futuros arrependimentos.

Lembrar sempre que quando se bate, faz-se uma ameaça ou grita-se, demonstra-se fraqueza, e que a "maior prova de firmeza é a calma" (De La Taille, 1995). Evitar ralhar ou discutir com a criança o tempo todo. Ser mais firme e agir imediatamente se necessário. É importante que haja "um equilíbrio entre a falta cometida pela criança e o preço que ela irá pagar". A sanção, sempre por reciprocidade, deve ser proporcional a gravidade da infração e não exagerada, "para que ela sinta justiça e também para evitar que o adulto volte atrás no meio da pena que escolheu" (Zagury, 1994). Muitas vezes, por estar zangado, o adulto ministra um castigo exagerado e pouco depois se arrepende, não raro tentando compensar a criança de alguma forma. Porém, se

freqüentemente o adulto reverte o castigo, ele está perdendo mais um ponto nc seu relacionamento com a criança. Gostaríamos de ressaltar que ambas as atitudes (ministrar os castigos e retroceder) não são adequadas, há atos mais educativos e construtivos que esses (que serão abordados no decorrer desse item).

É claro que nem sempre o educador consegue ser coerente o tempo todo, e, às vezes, reconhecer que errou, rever sua postura e desculpar-se, é necessário e saudável, mostrando, dessa forma, à criança que o adulto também pode falhar e que sabe reconhecer quando isso ocorre. Mas, se geralmente o educador escolhe as sanções em momentos de raiva, de descontrole emocional, e não por uma diretriz educacional, essa inconsistência se torna prejudicial à criança (Zagury, 1994).

A noção de sanção expiatória está tão arraigada nos educadores que muitos também crêem, erroneamente, que, quanto mais prolongado o sofrimento, mais o outro vai "aprender", vai sentir o elo rompido. Por exemplo, quando fazem "gelo" (indiferença, não conversar) por um tempo prolongado, ou tratam a criança com desprezo. Porém, tais atitudes além de punitivas (cujas conseqüências foram discutidas anteriormente), têm efeito contrário, pois, a pessoa que fica "purgando", com o tempo, começa a não mais se importar com os sentimentos daquele que o castiga, passando a achar que já "pagou" muito mais do que merecia, sentindo-se magoada, com raiva, pensando em vingar-se, aprendendo a agir da mesma maneira perante tais situações. É o reforço do respeito unilateral. Outras vezes, o adulto fica "remexendo" no fato sucedido, apesar da sanção e do arrependimento do infrator, querendo que este padeça

sucessivas vezes o seu ato. Assim, mesmo depois de já ter decorrido o tempo, ele está sempre recordando-lhe a "ação criminosa", para que o outro a expie, sinta-se culpado, demonstrando com isso, que os fatos não são superados e que não há nada que a pessoa possa fazer para reparar, a não ser arrepender-se e sofrer por isso sucessivas vezes. Ao agir desta forma, o adulto está ministrando, com seu exemplo, efetivas lições de rancor e ressentimentos, educando-o para a heteronomia.

O ideal seria não ser necessário utilizar as sanções, porém no cotidiano é impossível evitá-las totalmente. Mas há diferenças importantes entre as punições (sanção expiatória) e as sanções por reciprocidade. Apresentaremos a seguir, algumas sugestões de sanções por reciprocidade, extraídas dos trabalhos de Piaget (1932/1977) e de outros pesquisadores, porém é necessário lembrar que o mais importante nesse processo não é obediência, e sim, a atitude de cooperação entre o adulto e a criança:

1°) Excluir temporariamente a criança do grupo social

As crianças normalmente usam dessa sanção quando, por exemplo, não querem mais jogar com aquele colega que trapaceia. O elo social é momentaneamente rompido. Os adultos também a utilizam espontaneamente, quando não querem levar a criança a um determinado lugar porque sabem que ela não irá se comportar.

O professor não pode permitir que uma criança perturbe ou atrapalhe o trabalho do grupo. Inicialmente ele irá conversar com ela sobre o que foi combinado. Mesmo quando o limite for realmente

necessário, sempre é possível dar uma certa margem de autonomia para a criança. Por exemplo, dando-lhe uma opção, se ela prefere permanecer no grupo ("cantinho", parque, etc.) e trabalhar como foi combinado por todos ou se prefere sair um pouco, dar uma volta, e retornar na hora em que achar que vai trabalhar como os outros integrantes do grupo. Normalmente a criança escolhe ficar, mas às vezes continua a prejudicar a turma, então o professor pode pedir-lhe que saia, mas volte quando ela achar melhor, quando ela realmente quiser trabalhar conforme o combinado, sem atrapalhar os demais. Não é o professor quem vai decidir quando a criança pode voltar ou não, é ela mesma. O docente não vai deixar a criança em nenhum lugar específico, ela ficará onde quiser. Por exemplo, um aluno está atrapalhando os outros que estão trabalhando no "cantinho da construção". Mesmo depois de conversar com ele e dar-lhe uma opção, o garoto continua perturbando. A professora solicita que saia desse "cantinho", mas diz que pode voltar quando conseguir trabalhar sem prejudicar os demais. Ele pode ir a outros "cantinhos", sem problema, o importante é que se voltar aquele, não perturbe mais o grupo (estabelecer esse compromisso com o aluno). Se mesmo assim, a criança ao reiniciar a atividade, continuar com essa atitude, o docente retira-a novamente, mas agora ela só poderá voltar ao "cantinho da construção" quando ele decidir. É importante que o aluno saiba disso antecipadamente. Caso ele atrapalhe as crianças nos outros "cantinhos", será excluído daqueles também. Já quando isso ocorrer com uma atividade coletiva escolhida pela maioria (e não simplesmente

imposta pelo professor), por exemplo, no momento da história, roda da conversa ou durante um jogo coletivo, é mais adequado que a criança não faça uma outra atividade qualquer, mas que, ou volte a participar da mesma, ou então, aguarde, sem realizar outra coisa até que aquela acabe, pois senão se corre o risco de a criança encontrar outra opção mais interessante para ela do que a que foi escolhida pelo grupo, e não queira mais participar da atividade ou jogo eleito por todos. Em uma pré-escola, um garoto estava atrapalhando o momento da história e, após conversar, a professora teve que pedir para que ele se afastasse do grupo. Ele pegou alguns livros e revistas e foi "lê-los" em uma mesa. No outro dia, quando ia começar a história, o garoto, disse: "Bom, então eu já vou para meu 'cantinho das revistas'". Para ele, os livros e revistas foram mais interessantes do que a atividade coletiva e, portanto, não mais queria participar dela, apesar de esse momento ter sido planejado no começo da aula pela maioria do grupo. Abrindo um parêntese, aproveitamos para dizer que, nesses casos (como em todos os demais), não se concebe barganhas ou promessas para que a criança participe, como comumente acontece. Em uma classe do Jardim, GIO, contrariada, não quis participar de um bingo de nomes de animais, porque não caiu com a ficha do coelho. A professora, querendo que a aluna participasse, prometeu a GIO trazer, no dia seguinte, uma outra cartela com esse animal somente para ela, se a garota aceitasse brincar com a que tinha sido sorteada. Assim, a criança foi recompensada pelo seu comportamento, o que não ocorreu com as outras, que mesmo não

caindo com as cartelas correspondentes aos animais que queriam, participaram da atividade.

Já, quando as atividades não forem coletivas, mas sim diversificadas, ou quando houver outras opções de escolha, como o parque por exemplo, a criança é afastada do local onde está, mas poderá ir para qualquer uma das outras opções.

A exclusão da criança do grupo social é uma sanção que o professor deve usar com parcimônia. Geralmente isso acontece poucas vezes, logo a criança participa melhor das atividades. Pois esse, é só mais um entre os inúmeros procedimentos que o professor poderá usar, no processo de construção da auto-disciplina pela criança.

Aos poucos a criança vai tomando consciência das conseqüências de suas atitudes. Certa vez a professora de uma turma de pré-escola, precisou retirar um aluno da roda inicial. O garoto foi dar uma volta, e a professora percebeu que ele havia ficado meio inibido para voltar, pois ao regressar, ficara afastado observando a "roda", então, ela convidou-o a participar novamente do grupo, caso estivesse disposto, o que foi prontamente aceito. No outro dia, a mãe do garoto contou à professora que quando seu filho chegou em casa, perguntou-lhe curioso o que a professora dela fazia quando ela bagunçava na sala de aula. A mãe respondeu-lhe que tinha que ficar de castigo na frente da classe, em pé, com o rosto virado para a porta, até quando a professora dissesse para ela sair. Curioso, ele foi perguntar a avó a mesma coisa, sendo que esta lhe disse que seu professor batia na mão

das crianças bagunceiras com uma régua ou com uma varinha de marmelo. Então, ele contou que na classe dele, quando a criança bagunçava, a professora pedia para ela sair, e que podia voltar na hora que quisesse. Mas só que, quando voltasse, não era para bagunçar mais. E que naquele dia ele teve que sair porque estava bagunçando, foi passear um pouco lá fora e depois voltou a participar da "rodinha". Esse exemplo, mostra que, quando a sanção por reciprocidade é bem trabalhada pelo professor, a criança, mesmo não gostando, não se sente diminuída, nem injustiçada, pois a sanção é coerente com a ação realizada por ela, auxiliando-a na tomada de consciência de suas ações e na percepção das conseqüências das mesmas.

É comum o educador questionar o que fazer caso a criança se recuse a sair. Em nossas observações, percebemos que a maneira como o professor coloca a limitação, a linguagem utilizada, isto é, a mensagem que ele transmite, fará uma grande diferença para a criança aceitar a sanção com mais bom grado ou não. Se ele coloca de uma maneira autoritária ou desafiadora ("medindo forças") muitas crianças recusam-se a sair. Já quando a exclusão é colocada de maneira natural, com voz tranqüila, tipo: "JOA, nós já conversamos, relembramos a regra. Eu lhe dei duas opções, se você preferia permanecer na roda e cumprir a regra ou se preferia sair um pouco e retornar quando achar que não mais irá atrapalhar. Você se lembra que preferiu ficar? Porém, você continua não cumprindo a regra... Eu gostaria que saísse de nossa roda, e que voltasse assim que decidir trabalhar cumprindo as regras que nós fizemos... É você quem decidirá quando retornar e não eu, está certo?

Agora vamos continuar..."; ou mesmo dizer sinceramente à duas crianças que estão conversando bastante na roda inicial, não prestando atenção naquilo que o colega está contando, que elas devem ter algum assunto muito especial para terem tanto o que falar, e se não gostariam de sair só um pouquinho da roda para terminarem a conversa e logo em seguida retornarem. É comum acontecer de algumas crianças saírem por pouco tempo para conversarem e voltarem pouco depois, mais tranqüilas. Geralmente, nessas situações, ocorre o mesmo como quando o professor coloca o cartaz que organiza a ida espontânea ao banheiro: as crianças querem ausentar-se a todo o momento, mas pouco tempo depois se habituam e saem somente quando necessário. Mas, se mesmo assim a criança recusar-se a sair, o professor pode dizer que aceitará sua decisão se ela comprometer-se a trabalhar sem incomodar os colegas, ou se ela não prefere, então, mudar de lugar, já que está sentada perto do colega que está "cutucando", e, que perto dele, ela não está conseguindo cumprir as regras. O tom de voz, a linguagem utilizada (a mensagem emitida) e a postura do professor nesses momentos serão fundamentais para haver a anuência e a colaboração ou não da criança.

2º) Privar a criança de alguma coisa que ela tenha estragado

Na sala de aula, o professor pode valer-se dessa sanção, quando julgar necessário. Em uma classe do Jardim, as crianças desenhavam com canetas hidrocor e sempre "afundavam" a ponta das mesmas, estragando-as. A professora sentou-se junto com as crianças

no "cantinho do desenho", por mais de uma vez, para ensiná-las a usar o material sem o danificar. Porém, os alunos continuavam fazendo a mesma coisa. Diante disso, a professora retirou-as do "cantinho" e guardou-as no armário, dizendo: "Crianças, percebo que as canetas não estão sendo usadas corretamente, elas estão estragando. Por isso, vou guardá-las no armário, mas quem achar que consegue utilizá-las sem fazer força, para não "enterrar" a ponta, pode pegá-las no armário. Não precisa pedir para mim. Quem se comprometer a utilizá-las sem estragar, pode ir até lá e pegá-las quando quiser. Quando todos passarem a usar as canetas sem "afundar" a ponta, nós a colocaremos de volta no 'cantinho do desenho'". Assim, essa professora precisou privar as crianças de algo que elas estavam estragando, porém, deu-lhes a opção de utilizarem esse material, contanto que não o danificassem. Aos poucos, as crianças não mais apertavam a ponta das canetas, que voltaram a fazer parte do "cantinho". Essa sanção pode ser utilizada, por exemplo, quando a criança, mesmo tendo sido solicitada para reparar o que danificou, continua rasgando os livros de história ou estragando os brinquedos, dizendo-lhe então que ela não irá mais brincar com eles (ou ler), até que o faça sem os estragar.

Porém, é muito importante que as crianças tenham a oportunidade de estarem sempre em contato com os materiais, de explorá-los e manuseá-los para aprenderem como deverão utilizá-los com o devido cuidado. Considerando isso, o educador buscará outras alternativas mais construtivas para lidar com essas situações, evitando atitudes como as apresentadas a seguir:

A professora de uma classe de pré-escola, percebeu que as crianças estavam desperdiçando muita cola nos "cantinhos da sucata" e do "recorte e colagem". Para resolver isso, ela retirou os frascos de cola desses locais, deixando apenas um em cada. Enquanto uma criança o utilizava, os outros ficavam esperando sua vez. Dessa forma, a atividade ficava cansativa e desinteressante, e não raro, ocorriam brigas devido a "demora" do colega para usar a cola.

Em uma sala do Jardim, as crianças estavam derrubando muito suco em cima da mesa porque tinham dificuldade para transvasar o suco da garrafa térmica para o copo. Depois de um tempo, a professora proibiu que levassem sucos ou qualquer outra bebida na escola, durante uma semana, para elas aprenderam a ter mais cuidado (sanção expiatória). Esse tipo de atitude não é educativa, pois as crianças pequenas só aprenderão a abrir as garrafas e colocar a bebida nos copos com o tempo, na prática diária. A professora pode auxiliá-las, se necessário, mas não fazer por elas. Neste exemplo, seria melhor que, ao invés de proibir (mesmo que temporariamente) o suco, sempre que as crianças sujassem a mesa ou o chão, que pegassem um pano e limpassem (sanção por reciprocidade).

Algumas crianças sujam e estragam o material porque não sabem como utilizá-lo. Às vezes, o professor precisa ensinar algumas coisas que são óbvias para nós adultos. Por exemplo, algumas crianças de uma sala de pré-escola, misturavam as tintas nos próprios potes, não limpavam o pincel, sujavam as roupas e "pintavam" a mesa toda, enquanto trabalhavam no "cantinho da pintura". A professora precisou,

por poucos dias, trabalhar nesse "canto" junto com seus alunos. Na caixa que continha os materiais da pintura, havia objetos que as crianças nem sabiam para que serviam. Assim, ela precisou explicar até as coisas mais simples, que os pires eram para misturar as tintas, e que antes de usarem uma nova cor, precisavam lavar os pincéis com água (que ficava nos potes de plástico), pois assim, não sujavam nem manchavam as cores das tintas. Explicou também que o papel higiênico servia para que elas secassem o pincel, depois de enxaguá-los, e o pano para limparem a mesa, antes de mudarem para outro "cantinho". Lembrou-lhes que antes de irem ao "canto da pintura" que não esquecessem de colocar o avental de plástico que haviam feito para proteger as roupas. Conversou sobre a importância de todos organizarem e cuidarem do material que é de todos. Depois disso, uma criança foi ensinando para a outra como manusear o material do "cantinho da pintura" e aos poucos, foram conseguindo trabalhar sem fazer sujeira, nem estragarem as tintas ou pincéis. Quando alguma pintava fora da folha, ou colocava muita cola, ela a questionava sobre o que tinha acontecido para que o trabalho (ou a mesa) ficassem daquele jeito e o que poderia ser feito da próxima vez para que isso não mais ocorresse.

3º) Permitir a conseqüência lógica (material ou nas relações interindividuais) que resulta de uma má ação num contexto natural

Isso ocorre, por exemplo, quando uma criança sente a perda de algo que ela mesma quebrou ou destruiu, ou sente que um amigo ficou

magoado e não quer mais brincar, porque ela lhe bateu. Um professor contou-nos que seu filho pequeno, tinha acabado de ganhar um carro de polícia que andava sozinho, piscando as luzes e fazendo barulho de sirene. Ele avisou o filho para tomar cuidado, não deixar que o carrinho caísse no chão ou se molhasse, para que não se estragasse. Poucas semanas depois, o garotinho foi tomar banho junto com o carrinho, que nunca mais funcionou, apesar dos seus protestos. Às vezes, simplesmente sentir a perda de um brinquedo que a própria criança tenha estragado, já é suficiente, sem ser necessário nenhuma atitude mais (Ginott, 1989).

É muito comum, que pais ou professores, acrescentem uma lição de moral, ou algum ensinamento tipo: "Estava demorando para quebrar mais esse brinquedo" ou "Quem sabe assim você aprende a cuidar melhor das suas coisas?", ou mesmo um "singelo": "Eu não te falei? Eu não te disse que isso ia acontecer?", no momento em que a pessoa fez algo errado, perdeu, quebrou ou danificou alguma coisa. Ou, quando não fala diretamente, sua expressão facial (por vezes irônica) demonstra exatamente o mesmo. Seu semblante expressa a mensagem de "não falei que isso ia acontecer?". Esse tipo de reação, não colabora em nada, servindo apenas para acrescentar mais culpa ou raiva em alguém que já está se sentindo, no mínimo, chateado ou constrangido, ao constatar os resultados do que fez ou o que aconteceu. "Muitas vezes, o incidente pode custar muito mais em termos de perda de confiança" (Ginott, 1989, p.30). Além do fato de a própria pessoa saber que foi alertada ou que teve uma ação desastrosa, não sendo preciso

"lembrá-la" disso. "Quando as coisas estão mal, não é a melhor hora para a pessoa receber lições de moral" (*Ibid. Idem*). Há um ditado popular que diz que "quando alguém está se afogando, não é hora de ensiná-lo a nadar". Nos momentos de crise, o educador deve trabalhar com os sentimentos da pessoa, e, somente após o problema ser resolvido é que se deve conversar sobre ele com a criança. Os professores que fizeram o curso, disseram que muitas vezes tiveram que "morder a língua", "colocar água na boca", "contar até dez", e principalmente, colocar-se no lugar do outro, para controlar-se a tempo e não falar a primeira "coisa" que lhes viesse a cabeça, evitando assim, causar um estrago ainda maior.

Em uma pré-escola duas crianças começaram a discutir e DIO, zangado, tentou chutar o colega. O chute provocou um pequeno corte próximo ao lábio superior, que sangrou bastante. DIO ficou pálido ao perceber o resultado de sua ação. Após atender o agredido, a professora aproximou-se de DIO dizendo-lhe que estava decepcionada com a atitude dele, que não esperava que fizesse tal coisa, se ele tinha idéia do que havia feito. O garoto começou a chorar desesperadamente. Muitas vezes, em situações assim, o próprio "dano causado" já é "castigo" suficiente, sem ser preciso acrescentar uma censura ou advertência, pois a criança está sentindo-se suficientemente aflita ao constatar as conseqüências de sua atitude. Talvez, a professora pudesse solicitar sua ajuda para buscar os medicamentos ou para realizar o curativo. Poderiam, mais tarde, conversar particularmente sobre o ocorrido, numa outra ocasião.

É também o caso da criança que, muitas vezes, envolvida numa brincadeira ou atividade, urina nas calças. Com certeza, ela já está no mínimo embaraçada ou constrangida com o ocorrido, sem ser necessário que, neste momento, o professor (ou os colegas) peçam a ela que limpe o chão, faça brincadeiras, ironias, ou lhe ministre ensinamentos. É preciso que o professor atue com discrição, naturalidade e bom senso, procurando colocar-se no lugar da criança, respeitando seus sentimentos. Uma professora, antes de trabalharmos esses conteúdos (principalmente "A linguagem do educador"), disse-nos que passou a ter outra reação diante dos "acidentes", desastres e situações em que a criança se sente constrangida. Ela tinha uma aluna de 4 anos que tinha voltado a urinar nas calças, de vez em quando. A garota já controlava os esfíncteres, mas algumas vezes envolvia-se com alguma atividade e "esquecia-se" de ir ao banheiro. Querendo que ela não mais o fizesse, a professora chamava sua atenção dizendo: "LAU, você fez 'xixi' na calça. Que coisa mais feia!". Como a criança também estava urinando nas calças em sua casa, a educadora e a mãe combinaram de conversar com a garota reafirmando a proibição. Um dia, após LAU urinar na sala de aula, a professora falou: "De novo! Por que você não pediu para ir ao banheiro?". Pouco depois, a garota urinou novamente, a professora disse-lhe que se LAU "continuasse a fazer 'xixi' na calça, ela iria voltar a usar a fraldinha". No mesmo dia, a criança urinou outra vez. Parecia que, quanto mais a professora e a mãe a "repreendiam", mais vezes a garota urinava. Após discutirmos esse assunto, a professora percebeu que ela não estava agindo de maneira

adequada. Após refletir sobre a situação, a professora disse-nos: "Acho que ao agir assim, tanto eu quanto a mãe de LAU, estamos colocando-na em evidência, além de deixá-la ainda mais constrangida e embaraçada. Creio que, inadvertidamente, ao invés de ajudá-la, estamos prejudicando-a". A partir desse momento, a professora mudou suas respostas perante tais situações, solicitando à mãe que fizesse o mesmo. Conversou com LAU, perguntando se ela estava chateada com o que estava acontecendo e a pequena respondeu que sim, que não gostava quando a professora falava "daquele jeito" com ela. A professora pediu-lhe desculpas, dizendo que isso não iria mais acontecer, mas que, quando ela percebesse que estava sentindo vontade de urinar, que fosse ao banheiro. Então, quando LAU se esquecia e urinava na calça, a professora agia naturalmente, pegava um pano e limpava discretamente, enquanto dizia suavemente para a garota, em tom de voz baixo: "Num minutinho a gente limpa isso... Agora vamos trocar a calcinha, que essa está molhada?". Quando ela percebia que já fazia algum tempo que LAU não ia ao banheiro, convidava-a, juntamente com outras crianças para irem antes de iniciarem outra atividade, afirmando que elas o poderiam fazer tranqüilamente, pois o grupo esperaria antes de começar o que havia sido planejado para aquele momento. Com o tempo, foram diminuindo progressivamente as vezes que a garota urinava na calça.

Assim, quando as coisas vão mal ou quando a pessoa está passando por alguma situação difícil, ela precisa de compreensão, de cuidados. Nesses momentos, é melhor evitar poupá-la; fingir que nada

está ocorrendo; resolver o problema para ela (o que não significa que o educador não irá servir de interlocutor); e invadir sua privacidade. Também, não é a melhor hora de a pessoa que está magoada receber sermões ou lições de moral. Em uma pré-escola havia uma garota, SON, que vivia brigando com as colegas. Certa vez, uma aluna da outra classe ia fazer uma festa de aniversário e convidou todas as colegas da turma de SON menos ela. Apesar de fingir que não estava se importando, a professora percebeu o quanto SON estava chateada, pois a tinha visto, sentada sozinha num canto do parque, quase chorando. A educadora aproximou-se dela, sentou-se ao seu lado, aconchegando-a. Depois de um tempo, perguntou-lhe: "O que está fazendo você se sentir assim?" A garota respondeu, quase sussurrando: "A CLA vai dar uma festa de aniversário na lanchonete... Todas as meninas foram convidadas, só eu que não fui...". Ao ver as lágrimas correndo pelo seu rosto, a professora sentiu vontade de "esganar" a aniversariante que não a convidou, queria ir até ela, mostrar-lhe o que fez, e exigir que convidasse SON também. Porém, sabia que não deveria fazer isso, muito menos mostrar sua indignação a SON. Pensou em arrumar alguma desculpa para consolá-la, dizendo que, talvez, CLA tivesse entregue seu convite a outra pessoa, ou que só havia convidado as amigas mais íntimas, etc. Mas, também sabia que isso não correspondia a verdade, que CLA não havia convidado SON, porque não gostava dela. Lembrou-se ainda que argumentos racionais não satisfazem as necessidades emocionais de uma pessoa. Ficou tentada a dar-lhe uma lição de moral, querendo que SON percebesse que tinha uma parcela de

culpa pelo fato de não ter sido convidada, visto que ela estava sempre brigando com seus colegas; que essa triste situação deveria servir-lhe como ensinamento para que não fosse tão voluntariosa. Contudo, controlou-se a tempo. Percebeu que não era hora para ensinamentos, essas observações, com certeza, fariam a criança sentir-se pior ainda. Era hora de cuidar de seus sentimentos. Assim, a professora disse-lhe somente: "Você está muito, muito triste... Sente-se rejeitada... E eu sei como isso dói". SON, aconchegando mais em seus braços, deu livre curso às lágrimas. Quando ela se acalmou, a professora disse-lhe: "Você gostaria que ficássemos mais tempo juntas hoje?". A criança, um pouco mais tranqüila, concordou com a cabeça.

Nessas situações, apesar de ser realmente árduo para o educador amoroso, deve-se procurar evitar: poupar a criança de qualquer desapontamento; ou justificar o que foi feito; ou responsabilizar os outros; ou tentar resolver o problema; ou acusá-la; ou aproveitar o ensejo para "ensiná-la"; ou, muito menos, tratá-la como "coitadinha". O que ela precisa no momento é de ser resguardada. Ao "somente" amparar a criança que se sente triste, o adulto a está auxiliando a lidar com esse sentimento e com as decepções que todo ser humano passa, inúmeras vezes, ao longo de sua vida. A mensagem que está sendo transmitida é de solidariedade, de apoio e de compreensão. Mais tarde, numa outra oportunidade, pode-se conversar sobre o ocorrido. Quando o educador permite a criança vivenciar também esses sentimentos, muitas vezes decorrentes de suas ações, provavelmente, quando crescer e não tiver mais o amparo do adulto, ela vai conseguir lidar

melhor com eles, do que aquela outra criança que, por ter sido muito protegida, não teve oportunidades de estar lidando com tais sentimentos. Crianças que foram muito preservadas e cuidadas, podem tornar-se as mais desprotegidas e frágeis. Ao serem sempre poupadas de suas tristezas, justificadas em suas atitudes, ou tratadas como "coitadinhas", não tiveram a oportunidade de irem, aos poucos, aprendendo a lidar, de maneira construtiva, com a tristeza, com o desapontamento ou com o insucesso. Essas crianças podem vir a tornar-se adultos que, ao depararem-se com essas situações, sempre responsabilizam os outros pelo que lhes ocorre, consideram-se vítimas, não têm consciência do seu papel nos acontecimentos e nas conseqüências desses. São adultos que não deram-se conta ainda de que são os *agentes* de seus sentimentos, de sua felicidade e infelicidade, considerando-se *passivos* perante os outros e a vida, portanto, impotentes diante dos reveses. Queremos que o futuro adulto tenha a consciência de ser o agente responsável por seus sentimentos, por seus atos (e pelas conseqüências dos mesmos), pela maneira como trata e é tratado pelos outros, pelo que faz de sua vida; em suma, por sua (in)felicidade.

Com o tempo, foram surgindo relatos que demonstraram que as professoras, por modificarem a maneira de ver e de lidar com os "danos" causados pelas crianças, não permitiam mais que as outras pessoas as fizessem sentir-se pior, quando elas mesmas haviam ocasionado algum dano, ou quando estavam constrangidas e tristes. Por exemplo, quando queimavam alguma comida, batiam o carro, perdiam algo, brigavam com

seus companheiros, etc., não aceitavam mais "qualquer intervenção", por mais bem intencionada que fosse, que transmitisse alguma mensagem que as fizessem ficar ainda mais chateadas. Certa vez, uma professora, TEL relatou-nos que tinha planejado viajar num feriado prolongado, mas que não havia dado certo, pois, ao dirigir-se para pegar o ônibus na rodoviária, ficou presa no trânsito, perdendo-o, e, como não mais havia passagens, ela teve que cancelar a tão esperada viagem. Voltou para sua casa desconsolada, e quando contou à mãe sobre o ocorrido, esta começou a responder-lhe que a culpa era só de TEL, quem mandou não ter saído mais cedo, que bem que a mãe tinha lhe avisado, que se TEL fosse mais regrada, etc... TEL, interrompeu a mãe, dizendo-lhe, sem alterar-se: "Eu já estou me sentindo mal o suficiente por ter perdido o ônibus. Não preciso que ninguém faça com que eu me sinta ainda pior. Se você não tiver nada a dizer que vá fazer com que eu melhore um pouco, por favor, fique em silêncio, que já será de grande valia", e retirou-se para o seu quarto.

Feitas essas ressalvas, gostaríamos de voltar a refletir sobre essa forma de sanção por reciprocidade (permitir a conseqüência lógica resultante de uma má ação). As crianças aprendem muito mais com as conseqüências de suas atitudes, do que com as constantes pressões, cobranças e castigos dos educadores. Em uma classe de Jardim (4 anos), havia um garotinho que estava sempre chutando as crianças. Certa vez, visando trabalhar o conhecimento físico (tato, temperatura e textura), a professora planejou uma dinâmica em que todos ficariam descalços e realizariam inúmeras atividades com os pés. Pouco tempo

depois do início da dinâmica, esse garoto chutou fortemente seu colega, e, pelo fato dele estar descalço, sentiu dor nos pés ao chutar alguém, pela primeira vez, chorando junto com o amigo agredido. Isso nunca tinha acontecido pois, até então, o garoto sempre estava calçado quando dava chutes. A partir desse dia, depois de ter machucado o pé, ele nunca mais deu pontapés nos colegas.

Porém, percebemos que, geralmente, alguns adultos procuram "poupar" as crianças das conseqüências de suas ações. Por exemplo, há pais que se desgastam controlando o tempo todo a criança para que ela faça a lição de casa e não receba uma censura do professor. Uma mãe relatou-nos que não havia meios de sua filha, que estudava na parte da manhã, fazer a tarefa de casa. Ela trabalhava no período vespertino e sempre que chegava em casa cansada após o trabalho, sabia que "enfrentaria mais uma batalha" com a filha, que não teria feito as lições. Assim, a mãe tinha que, praticamente todas as noites, "obrigá-la" a realizar as tarefas que já deveriam ter sido feitas à tarde. Cansada dessa situação, expôs o problema à menina dizendo que, caso ela não assumisse os seus "compromissos" e passasse a realizar suas tarefas sozinha, teria que "acompanhá-la" durante as lições de casa, e, para isso, ela teria que passar a estudar no período da tarde. Como a garota não queria mudar de período, muito menos de classe, passou a realizar as tarefas sozinha, sem precisar da intervenção materna. Se caso a criança se comprometesse a realizar as tarefas sozinha, mas não o fizesse, a mãe deveria mostrar-lhe que falou a sério e, mesmo sob protestos, cumprir o que disse.

Em uma classe de pré-escola as crianças estavam construindo um livro sobre os animais, e, cada criança, deveria ir ao "cantinho da pesquisa", pesquisar um animal diferente, e montar uma página do livro (com recortes, desenho, escrita espontânea, etc.). Esse mesmo "cantinho" permaneceu a semana toda, para que todos os alunos tivessem tempo suficiente para passar por ele. Na quinta-feira ainda faltavam algumas crianças para realizar a atividade e a professora lembrou-as da tarefa que haviam planejado fazer. Combinaram que a concluiriam no dia seguinte, e após o recreio montariam o livro da classe. Na sexta-feira novamente, ela recordou as crianças do combinado, mas em nenhum momento fez ameaças dizendo, por exemplo: "Se vocês não fizerem o trabalho até a hora do recreio, não irão participar do nosso livro". Porém, ainda assim, três crianças não realizaram a atividade durante o tempo destinado ao trabalho diversificado. Ao voltarem do recreio, a turma começou a montagem da livro. Nesse instante, as crianças que não haviam feito a atividade quiseram realizá-la. A professora então, disse-lhes que aquele momento tinha sido planejado para a confecção do livro e que a hora de trabalhar nos "cantinhos" já tinha acabado. Uma delas, PAT, chorou um pouco. Quando o volume ficou pronto, no seu interior ficaram três páginas em branco, referentes aos animais que deveriam ter sido pesquisados, mas não foram. Os alunos que não a realizaram ficaram chateados, lamentando que só eles não estavam no livro. A professora segurou-se para não dizer: "Vocês tiveram uma semana inteirinha para realizá-lo, agora não adianta reclamar"; ou "Bem feito"; ou "Vocês receberam o que

mereceram. Eu as lembrei, não foi?"; ou ainda "Se vocês tivessem feito como seus colegas, estariam com suas produções no livro". Ela controlou-se para não realizar tais comentários, pois sabia que qualquer um deles transmitiria a mensagem de que o sucedido foi um castigo e não a conseqüência de seus próprios atos. Mais tarde, PAT, após folhear o livro, perguntou à professora: "Por que eu não estou no livro?". "Por que você acha que não está no livro?" disse a educadora devolvendo-lhe a questão feita. "Porque eu não fiz minha pesquisa", respondeu a criança. "É, você não fez a sua pesquisa", confirmou a professora. "Da próxima vez," declarou a garota, "eu vou fazer duas pesquisas". Dias depois, ao planejarem um outro projeto semelhante, os alunos que não participaram do livro anterior, foram um dos primeiros a querer realizar o trabalho. E PAT realmente fez duas atividades para o projeto.

No dia-a-dia percebemos como é benéfico a pessoa sentir as conseqüências naturais dos seus atos, e legítimo quando se trata de fazer a criança compreender o alcance deles. Em uma escola havia um garoto que batia em todos. As crianças sentiam medo dele. Uma vez, ele provocou tanto um menino, que este, irado, deu-lhe um soco no nariz, que começou a sangrar. Depois do acontecido, ele parou de bater tanto nos colegas. Sem nenhuma intervenção do adulto, o "problema" foi resolvido entre as próprias crianças. É claro que o professor não deve incentivar ninguém a agredir ou a revidar. Não é esse o caminho. Não se devolve o mal com o mal. Isso aconteceu espontaneamente, num contexto natural, em uma briga entre as crianças, na qual o professor

não estava presente. O educador, ao auxiliar as crianças a resolverem suas dificuldades e conflitos simples sem a intervenção adulta, está ajudando-as a defenderem-se. Mas nunca sugerir que o aluno vá lá e resolva suas diferenças com agressões físicas ou verbais.

Quando as crianças brigam, normalmente o professor conversa mais com aquela que agrediu, censurando seu ato. Assim, sem perceber, está dando mais atenção à criança que agride, que briga, do que às outras, e, dessa forma, reforça seu comportamento. Se a presença da criança geralmente é notada apenas quando ela age de forma indesejada, quando desobedece, chora ou agride, provavelmente, para chamar atenção sobre si, apresentará sempre esse tipo de comportamento, pois, a criança prefere ser censurada, ouvir gritos e ameaças, a ser ignorada (mesmo que isso não corresponda a realidade, isto é, que o adulto não a ignore, o importante é que é assim que a criança se sente, tendo ou não motivos para tanto). É preciso ter claro que apenas uma criança insatisfeita exige atenção o tempo inteiro. Na verdade, o professor está constantemente pensando ou vigiando aquele aluno "terrível", que apresenta um mau comportamento. E assim, ele recebe muito mais atenção do que o "bonzinho" ou o obediente.

Como foi visto, há crianças que solicitam muito mais atenção por parte dos educadores do que outras, e fazem isso de diversas formas. Sem se dar conta, o educador incentiva esse tipo de comportamento, pois interrompe inúmeras atividades, como a roda, a história, os "cantinhos", para censurar-lhe. Assim, ela tem a atenção do professor

constantemente devido a sua má conduta ou atitude indesejável. Por ser constantemente o centro das atenções, essa criança também acaba virando o "bode expiatório" da classe, qualquer problema a "culpa" acaba recaindo sobre ela, mesmo que não tenha sido quem fez aquilo. Na avaliação do dia, os colegas sempre dizem que ela brigou, bateu, quebrou. É importante demonstrar que essa criança pode se sobressair pelas coisas positivas que faz, e não pelas negativas. Por "pior" que seja seu comportamento, alguma coisa positiva ela deve fazer durante a aula. Para conseguir "ver" algo positivo nos atos da criança, não se pode pensar no seu comportamento como um todo, mas sim naquele dia específico. Focalizar apenas aquele dia de aula e mostrar-lhe que você notou as coisas boas que fez. Ao fazer isso, o educador pode descrever o esforço ou o ato específico da criança, mas não suas características individuais ou traços de caráter (Thiede, s/d). Isto é, ao invés de o professor ficar o tempo todo supervisionando a criança porque ela vive "aprontando", ele muda de atitude e começa a dar-lhe mais atenção pelas coisas boas que faz (porém, nunca permitir que ela prejudique as outras crianças). Esses comentários não devem referir-se às características de personalidade, como: "Nossa, você é tão bonzinho, inteligente, brilhante, bonito, legal, etc.", mas sim, fazer referência ao comportamento específico da criança: "Eu notei que hoje você colaborou com a limpeza da classe."; "Eu vi que você e o Mário discutiram durante o jogo de futebol, mas que em nenhum momento você se valeu da força, e conseguiu resolver o problema sem precisar bater em ninguém."; "A Sandra me contou que você a ajudou a construir

o castelo com os blocos."; "Eu percebi que hoje você conseguiu cumprir quase todas as nossas regras."; "Obrigado por ter me ajudado a carregar esse monte de coisas até o carro. Sem a sua ajuda, eu teria que fazer, pelo menos, umas duas viagens, para conseguir trazer tudo, e acabaria chegando atrasada para buscar meu filho na saída da sua escola."; "Que bom que você consegue guardar a caixa de sucatas com as mãos, sem chutá-la." (ver 7). Isso não significa que a criança deva ser alvo de privilégios ou considerações especiais, como por exemplo ser o ajudante mais vezes que os outros, para ocupá-la ou acalmá-la; ou sentar-se ao lado da professora para não atrapalhar a roda da conversa; ou ser sempre o primeiro da fila caso ela se comporte; mas as considerações feitas acima são somente um sobreaviso para a necessidade de mudança no foco da atenção que está sendo dada à esta criança.

No começo é difícil para o professor "ignorar" determinadas "coisas", visando favorecer outras. Em uma classe de pré-escola havia um aluno adorável, mas terrível. Ele fazia qualquer coisa para chamar a atenção da professora. Brigava, subia em cima das mesas, não cumpria as regras, solicitava-lhe o tempo todo. Uma vez, na roda da conversa, ela estava coordenando o trabalho, e, enquanto as crianças falavam, ele fazia "micagens", caretas. As crianças disseram: "Professora, olha o que o FEL está fazendo!". Ela respondeu que FEL não estava prejudicando ninguém, que era para deixá-lo fazer o que achasse melhor. A professora comentou que se sentiu incomodada de trabalhar na roda com o menino contorcendo-se todo, mas que agüentou firme, não

fazendo nenhum comentário sobre seu comportamento, e que, passado alguns minutos, "acho que quando ele percebeu que eu não iria falar nada mesmo", ele parou com as caretas e começou a participar da atividade. A professora teve que manter esse tipo de atitude durante algum tempo, o que não é fácil, pois o professor tem que se policiar para não fazer nenhum comentário, mas com o tempo, utilizando também outros procedimentos, o comportamento de FEL e a relação com os colegas, foi melhorando.

Um outro exemplo de como o professor pode procurar auxiliar a criança a ser percebida pelas coisas positivas que faz, ocorreu em uma classe de 3ª série do 1º grau, onde um garoto era visto por todos como aquele que possuía muito mais defeitos do que qualidades, devido ao seu próprio comportamento. A professora querendo que as outras crianças o vissem com outros olhos, aproveitando que o aluno mostrava-lhe alguns desenhos que havia feito, pediu-lhe que fizesse mais três desenhos: o de uma garota andando de bicicleta, o de um gato e o de um carro em movimento, mas não lhe explicou para que os queria. Passado algum tempo, no dia da prova, qual não foi a surpresa do garoto quando, ao recebê-la, viu os seus desenhos ilustrando os textos e as questões da avaliação, e ainda uma nota de rodapé com um agradecimento especial ao autor dos mesmos. O aluno ficou muito feliz e orgulhoso, principalmente porque recebeu os cumprimentos dos colegas, sendo, pela primeira vez, alvo de atenção (positiva) da turma.

As vezes, no início da aula, o professor surpreende-se com os bons resultados de, simplesmente, dar um momento de atenção especial para aquela criança que está um pouco mais carente. Como foi visto, dedicar, ocasionalmente, alguns momentos apenas para uma criança faz com ela se sinta importante, valorizada. Esta atenção pode ser "dada" por meio de um "aconchego", uma conversa, um carinho, um sorriso, um colo, um abraço, uma brincadeira, uma história, um jogo ou uma atividade compartilhada, entre outras coisas. Observamos que após esses momentos, quando sinceros, o comportamento da criança melhora bastante.

Uma outra maneira de ajudar a criança a sentir-se valorizada, e conseqüentemente, mudar seu "mau comportamento", é comentar naturalmente e descritivamente com um outro adulto, as atitudes positivas da criança (de forma que ela ouça). Uma professora de pré-escola, na frente de seu aluno, FEL, disse a uma colega: "Você precisa ver o nosso 'canto da biblioteca'. Lembra-se que antes estava difícil encontrarmos os livros que precisávamos? Pois hoje, o FEL o organizou. Ele o deixou de tal maneira, que agora está muito mais fácil encontrar qualquer livro que quisermos". O garoto ficou todo orgulhoso. Esses comentários também podem e devem ser feitos aos pais, na hora da saída, pois eles demonstram grande satisfação ao ouví-los. Muitas vezes, essas pequenas descrições, ao valorizar a criança ao seus próprios olhos e aos olhos paternos, auxiliam o relacionamento dos pais com seu filho. Infelizmente, alguns professores só comentam com os pais as atitudes negativas dos seus filhos.

Em uma escola de 1º grau, a professora da 3ª série, tinha uma aluna agressiva, desinteressada e indisciplinada. Para conseguir que ela obedecesse as regras, a docente chamava-lhe a atenção, castigava e solicitou várias vezes a presença da mãe para conversarem sobre o problema, porém, nada disso adiantava. Resolveu, então, conversar com a menina sobre a situação, utilizando a "mensagem-eu". Após se colocar, ouviu o que a criança tinha para dizer, e ao longo de sua fala, foi percebendo que uma das coisas que a estava perturbando era o medo de perder sua atual família. A garota era adotiva e estava sentindo-se muito insegura pois ouvia sempre sua mãe dizer que temia que a mãe natural viesse buscá-la de volta. A educadora, valendo-se da "escuta ativa", expressou que compreendia o que ela estava sentindo, que deveria ser muito difícil lidar com esses sentimentos, com esse temor. Em seguida, disse-lhe que a maneira como ela estava se comportando, estava prejudicando a ela mesma, aos colegas, e estava deixando a professora nervosa. Questionou-a sobre como uma poderia auxiliar a outra. Ambas combinaram que todas as vezes que a garota sentisse medo ou insegurança, que viesse até a professora, que esta lhe daria um abraço, e ficariam juntas até quando ela se sentisse melhor. No começo isso aconteceu várias vezes, até que, com o tempo, ocorria apenas eventualmente. E o seu "comportamento" melhorou muito. No ano seguinte, a criança mudou de escola e essa professora foi procurada pela coordenadora da nova escola porque a garota estava dando "muito trabalho" e eles não sabiam como proceder. A professora respondeu-lhe assim: "Olha, fala para esse professor sentar e ouvir o

que a criança está sentindo neste momento, e respeitar tais sentimentos. Em seguida, para contar os dele também e auxiliá-la a coordená-los, a buscar soluções. Conte-lhe minha experiência com essa aluna, que eu tenho certeza que irá conseguir trabalhar bem com ela. Diga-lhe também que tentei tudo que era punição e recompensa, e felizmente, não obtive resultados, a não ser temporários, pois isso me obrigou a buscar novos procedimentos, métodos mais humanos. Assim cresci como educadora, e indiretamente, auxiliei essa criança. Espero que vocês façam isso, pois quero muito que ela progrida e se sinta feliz. Não se preocupem apenas em "resolver o problema da indisciplina", mas cuidem, principalmente, dos sentimentos da criança, pois assim as mudanças serão mais significativas e duradouras". O breve comentário dessa professora, manifestou o quanto ela havia compreendido sobre o respeito mútuo e a sua responsabilidade na construção de uma auto-estima positiva pelas crianças que estavam sob seus cuidados.

Para concluirmos esse item, gostaríamos de reiterar a afirmação feita anteriormente de que, quando possível, o professor deve trabalhar com a criança que foi agredida e não apenas com a que agrediu, pois, se inconscientemente, essa criança faz isso para chamar-lhe a atenção, com certeza, estará conseguindo, e sendo ainda estimulada a prosseguir com tais comportamentos. Em uma classe, uma menina veio chorando contar à professora que uma outra criança havia pegado sua boneca. A professora, para não resolver o problema pela criança, questionou-a, entre outras coisas, sobre o porquê ela havia deixado que a colega tirasse seu brinquedo; como elas poderiam resolver isso; se a

garota achava que tinha condições de resolver essa situação sozinha ou se precisava de sua ajuda; o que ela poderia fazer para evitar que isso acontecesse novamente, etc. Resumindo, primeiramente a professora tentou fazer uma reflexão com a criança que foi agredida, auxiliando-a a tentar resolver seus problemas por si mesma. É comum que, ao ser questionada sobre como poderia solucionar o problema, a criança já saia correndo para "resolvê-lo", e nem responda sua pergunta. Porém, é muito importante que o professor estimule a criança a falar, e realmente ouça aquilo que ela tem a dizer, as soluções que encontrou para resolver o conflito, nem sempre as mais adequadas, e que contra-argumente se necessário, visando uma reflexão sobre suas ações, e a busca de soluções. Porém, relembrar que, sempre que for possível, deve evitar resolver os problemas por elas, porém, isso não significa ser indiferente ou omisso, mas sim o mediador desse processo. Algumas professoras disseram que, a partir do momento que "desviaram o foco de atenção", isto é, com a criança que agredia elas usavam mais a linguagem descritiva objetivamente, mostrando "firmeza", dizendo por exemplo: "JUN não se bate nas pessoas!", e davam uma maior atenção ou trabalhavam mais com aquela que foi agredida, as brigas e agressões diminuíram de maneira significativa.

Em uma 1ª série, ERI irritava-se facilmente, ficando vermelho e bravo. As crianças propositalmente importunavam-no para vê-lo nervoso. Certa vez, um garoto provocava-o e a professora percebeu que logo sairia uma briga pois, ERI gritava e xingava, dizendo que iria bater no colega. Ela pôs termo a discussão, antes que se agredissem

fisicamente, e disse a ERI que percebia e compreendia sua raiva, que as implicâncias do garoto o estava deixando tão irritado, que ele estava querendo brigar, mas que não era agredindo que ele iria resolver a situação. Lembrou-lhe da regra de "não bater em ninguém". Concluiu dizendo que juntos, pensariam em uma outra maneira de lidar com as provocações, quando ele se acalmasse. Voltando-se ao colega, a professora disse-lhe firmemente: "Vi o que aconteceu. Não se deve perturbar os amigos desse jeito. ERI não irá brigar com você pois sabe que não é assim que se resolve os problemas, mas creio ser melhor você não ficar insistindo, pois uma hora ele pode perder a cabeça, e então...". Ao poucos, não "conversando demais" com as crianças que brigavam e sendo mais objetiva ao resolver os conflitos, a professora foi percebendo boas mudanças no comportamento das crianças.

4°) Encorajar a criança a fazer a reparação

Esse item está profundamente vinculado ao anterior. Fortuna (1996), afirma que a capacidade de reparar os erros é uma das mais generosas experiências humanas, e está diretamente relacionada com a culpa e à noção de causa e efeito. Esses sentimentos provém da "condição de sentir responsabilidades pelas circunstâncias, no lugar de apenas reagir ao sabor delas" (p.44). Esse tipo de experiência possibilita à criança o reconhecimento do erro, entristecer-se ao perceber sua participação, e reconhecer as conseqüências, e "a partir da tristeza buscar o conserto da situação" (*Ibid. Idem*). É dessa tristeza que surge a necessidade da reparação.

Foi visto no item anterior, que muitas vezes quando uma criança está com raiva, triste ou zangada não é a melhor hora para se conversar com ela sobre o problema, pois, nestas ocasiões, a criança não está emocionalmente receptiva para ouvir o que o outro tem a dizer. Esses são momentos de acalmá-la, usando a "escuta ativa", e depois então se conversará sobre o problema. Foi comentado também, sobre a tendência de alguns adultos de "poupar" a criança das conseqüências de seus atos. O mesmo ocorre com relação à tristeza apresentada pela criança. Alguns adultos ficam tão angustiados quando vêem a criança triste, por ter causado um delito ou dano, não um dano material que, na maioria das vezes, é irrelevante, mas por ter magoado ou agredido a alguém, que tendem atenuá-la, diminuindo a importância dos erros cometidos pela criança. Essa tentativa de atenuação é comum, pois nos causa aflição ver a tristeza de outrem, mesmo sabendo que suas ações não foram corretas. Porém, Fortuna (*Ibid. Idem*) esclarece que essa atitude dos adultos "não colabora com a capacidade de reparação, pois aborta o processo numa de suas etapas mais importantes". Afirma ainda que

> *além do mais, do entristecer-se ao desentristecer-se leva tempo, tempo que se deve ser respeitado como momento de introspecção para elaboração interna do acontecido. É por isso que o adulto não só deve consentir que a criança se entristeça - acompanhando-a, se preciso, na sua dor, pois ela pode, eventualmente, avaliar exageradamente o erro, devido a sua onipotência - como respeitar o tempo necessário para isto, açulando-a então, para o exame e o emprego de estratégias reparadoras, que podem ser tanto na ordem do garantir "não faço mais", quanto da ordem do refazer nos moldes considerados ideais.* (*Ibid. Idem*)

Encaixa-se nesse contexto, a afirmação de Haim Ginott, feita ao dialogar com uma educadora que procurava a todo custo poupar as crianças de sentirem qualquer tristeza: "Para mim, os risos e as lágrimas de uma criança têm igual importância. Eu não quereria privar a criança de seu desapontamento, de sua tristeza ou dor. As emoções enobrecem o caráter. Quanto mais fundo sentimos, mais humanos nos tornamos" (Faber & Mazlish, 1985, p.217).

Fazendo um parêntese, queríamos ressaltar que o educador não é responsável pela "felicidade" da criança, mas sim, pela construção de seu caráter, pelo ambiente sociomoral que está propiciando para que ela interaja. Ou seja, muitos adultos, para não deixá-la "infeliz", tenta evitar a todo custo as frustrações, a tristeza e os desapontamentos. Assim, em nome da "felicidade" da criança, o professor desiste da regra combinada, não permite que ela sinta as conseqüências de seus atos, faz barganhas ou promessas para satisfazê-la. A criança precisa ir aprendendo a lidar com as pequenas frustrações, com as contrariedades e com os limites estabelecidos. Isso é necessário e saudável para a construção de uma auto-estima positiva e realista, para seu desenvolvimento socioafetivo, para a reciprocidade e cooperação. Consideramos importante reafirmar que, o objetivo do adulto, não é o de garantir a "felicidade" ou a satisfação das voluntariedades da criança, mas sim, o de educar favoravelmente, proporcionando um ambiente cooperativo rico em estímulos adequados para que ela realize as interações necessárias à construção de todos os instrumentos essenciais para a conquista da autonomia moral e intelectual.

Feitas essas ressalvas, gostaríamos de voltar a analisar a proposta de incentivar a criança a reparar o dano. Na maioria das vezes, o dano causado, principalmente quando é material e simples, provoca mais o sentimento de embaraço ou de constrangimento, do que o de tristeza. Nessas situações, também é preciso estimular o ato de reparação. Quando a criança rasga um livro, o educador pode perguntar-lhe se ela gostaria de sua ajuda para consertá-lo, num tom amistoso, sugerindo a cooperação, sem acrescentar mais nenhum comentário. Geralmente o professor vale-se da linguagem descritiva ("O copo caiu e quebrou"), auxilia a criança na reparação, ou a incentiva a fazê-lo, num clima de cooperação, pois o real objetivo não é o de reparar o objeto (ou a situação) exatamente como estava antes da criança danificá-lo, mas sim, tomar uma atitude de reciprocidade, de coerção mínima que a eduque. Em uma classe de pré-escola, havia uma menina que não raro derrubava e quebrava as coisas, e, todas as vezes que isso acontecia, a professora a encorajava a reparar o que tinha feito, perguntando se queria sua colaboração, quando estava disponível para tal. Certa vez, a professora derrubou um grande vidro de tinta, fazendo uma sujeira considerável. A garota mais do que depressa disse: "Pode deixar que eu te ajudo, professora. A 'gente' sabe como dá trabalho ter que ficar limpando as coisas que a gente quebra". Quando a criança quebra alguma coisa, sente-se mal, e, dependendo da atitude do adulto, poderá sentir-se melhor ou pior. Nessa situação, o adulto em nada contribuirá, censurando, demonstrando sua irritação, ou mesmo castigando a criança. Quando o adulto incentiva a criança a tentar

reparar (afinal já quebrou mesmo, não há nada que o adulto possa fazer para mudar isso, talvez, dependendo de sua reação, só fará com que a criança se sinta mais culpada), sem nenhuma admoestação, isso não faz com que ela se sinta pior, pelo contrário, a educa. Uma professora, após termos estudado as sanções por reciprocidade, contou que sempre fora rigorosa com seus dois filhos quando estes faziam algum estrago, mas que estava apenas esperando uma "situação" análoga para começar a mudar. Essa "situação" veio antes do que ela esperava. Seus filhos estavam varrendo a sala e bateram com o cabo da vassoura no abajur, que caiu, quebrando a lâmpada. Ela simplesmente dirigiu-se a eles dizendo: "E agora? O que poderemos fazer?". Seus filhos a olharam demonstrando espanto por sua inesperada reação, e ao mesmo tempo agradecidos. Rapidamente pegaram a pá, a vassoura, e tentaram limpar os cacos da melhor maneira possível. Em seguida, foram buscar outra lâmpada, e, juntos, trocaram-na. Antes, quando algo semelhante acontecia, ela censurava as crianças e às vezes as punia. O ambiente ficava tenso, e não raro se sentia culpada. Algumas vezes ela via algum objeto quebrado, mas as crianças só admitiam tê-lo estragado sob pressão. As crianças "negavam" ou tentavam esconder o que fizeram com medo da "bronca". Já que o estrago é inevitável, deve-se evitar novos danos maiores, nos sentimentos da pessoa. Agindo dessa maneira, o adulto consegue manter o ambiente amistoso, e mostra com seu exemplo, que diante de pequenos problemas, as pessoas não devem reagir de maneira desproporcional, nem se descontrolar, muito menos agredir, mas sim tentar reparar os danos causados.

Com o tempo, talvez devido a imitação, as crianças vão aprendendo a reagir da mesma forma diante dessas situações. Era hora da merenda em uma pré-escola. Um garoto, ao terminar sua refeição, foi levar o seu prato de louça até o balcão, e ao tentar colocá-lo sobre a pilha de pratos sujos, ele derrubou-os, para seu desespero, quebrando quase todos. Foi um barulhão. O garoto, embaraçado, ficou sem saber o que fazer. Seus colegas, ao verem o que aconteceu, correram imediatamente para auxiliá-lo e também para "aliviá-lo" do constrangimento, pois enquanto varriam, diziam: "Não liga não, JOA, isso acontece mesmo. Foram só os pratos, ainda bem que você não se machucou. A gente te ajuda a limpar isso e num minutinho vai estar tudo em ordem outra vez. Não precisa ficar chateado, não". O mais interessante é que tiveram tal atitude espontaneamente, antes de qualquer intervenção da professora, que se encontrava presente e que permitiu que o fato se desenrolasse sem interferir, agindo de maneira natural. Podemos perceber claramente quando as crianças estão acostumadas a receber censuras e admoestações nessas circunstâncias (e o esperado é que esses "desastres" aconteçam freqüentemente) pois, é comum que, no momento em que um aluno "quebra" um objeto qualquer, como por exemplo, um vidro de tinta, os colegas parem o que estão fazendo e olhem para a professora esperando a amarga reação dela. E quando ela está ausente, censuram o "desastrado" como o adulto costuma fazer, indo em seguida, rapidamente contar-lhe o ocorrido, esperando sua atitude. Porém, quando a professora reage de forma a estimular a reparação e não

acrescentando nenhum outro comentário depreciativo, ao acontecer tais "acidentes" as crianças não mais dirigem seu olhar a ela (até mesmo aquele aluno que "causou o estrago", quando este não é muito grande) e imediatamente tentam restaurar ou limpar, ajudando-se mutuamente.

Mesmo sabendo que o conserto não é possível (ou seja difícil para a criança realizá-lo) é interessante que o educador não apenas permita, mas incentive a criança a tentar fazer a reparação. Numa classe de pré-escola, FEL bateu a porta de madeira da sala com força, de propósito, e quebrou-a. A professora dirigiu-se a ele dizendo: "E agora, FEL? O que é que você pode fazer para que a porta da classe não fique desse jeito, quebrada?". Ele tentou arrumá-la, mas não conseguiu. Em seguida, foi pedir ajuda ao zelador, para ajudá-lo a consertar, e juntos arrumaram a porta. Assim que concluíram o conserto, ele foi todo satisfeito, chamar a professora para mostrar o que fizeram. Nessa mesma classe, um garoto estava brincando de passar rasteira nos colegas, até que um deles caiu e a armação de acrílico do seu óculos bateu no chão e quebrou. O menino ficou desconsertado, e intervindo, a professora perguntou o que aconteceu e o que fariam. O garoto disse que iria tentar consertar o óculos, colando-o com a cola da classe. A professora sabia que isso era inviável, que ele não conseguiria, mas deixou que ele tentasse de todas as maneiras. Depois de infrutíferas tentativas, em que até os colegas se envolveram, deram inúmeros palpites e tentaram ajudar, a criança chegou a conclusão que a armação não colava porque a "cola que tinha na escola era muito fraca". Assim, decidiu, em concordância com o colega, que ele levaria o

óculos para casa pois: "Lá na minha casa, meu pai vai consertar. Ele tem uma cola super-forte que cola até ferro. E ele conserta um monte de coisa com ela.", justificou o garoto. Na hora da saída, a professora, longe dos ouvidos das crianças, relatou rapidamente o ocorrido ao pai, pedindo a sua colaboração. No outro dia, o menino contou para a classe, que ele e o pai tentaram colar a armação de diversas maneiras, colocando até uma "massinha branca lá", e que conseguiram, mas que o óculos não ficaria igual era antes, que tinha ficado feio. Então, ele e seu pai levaram-no à loja (ótica) e a moça que os atendeu disse-lhes que não tinha jeito de consertar mesmo. Deveriam comprar outro, "mas só que não tem outro óculos igualzinho a esse lá". E que, na saída da aula, o pai dele iria levar o colega na loja para escolher uma outra armação, e ainda sugeriu: "Aí, a gente podia tirar a lente desse aqui e colocar no 'canto do faz-de-conta' para gente brincar!". Dessa maneira as crianças resolveram o problema. Elas não teriam vivenciado esse rico processo se não fosse pelo bom senso da professora e do pai do aluno, que permitiram, mesmo sabendo que não daria certo, que a(s) criança(s) tentasse, de alguma maneira, reparar o que fez.

Essa sanção também pode ser simplesmente restitutiva, quando por exemplo, a criança substitui ou paga o objeto quebrado ou roubado, após refletir e chegar ela mesma a essa solução. Isso ocorreu em uma classe, onde o aluno jogando bola dentro da sala (que não era permitido) quebrou o vaso em que estava plantado mudas de diversos tipos de plantas, que eram cuidadas pelos colegas e tinham o seu desenvolvimento acompanhado pelos mesmos. A professora conversou

com ele, fazendo com que refletisse sobre o que havia acontecido. Quando o garoto demonstrou ter tomado consciência de que seu comportamento não fora adequado, ela questionou-o se era justo que não pudessem ter as plantas na sala, por que não mais possuíam um vaso, e acrescentou: "O que poderemos fazer para conseguirmos um outro vaso?". A criança disse que iria pedir à mãe que desse um dos vasos que tinha em casa para a escola, e que não mais iria jogar bola dentro da sala para não quebrar as coisas.

5º) Censurar a criança, sem nenhuma outra punição

Se há uma relação de respeito mútuo, muitas vezes, apenas uma censura é suficiente para a criança não repetir a ação. Essa censura limita-se a fazer o infrator compreender que o elo de solidariedade ou a confiança entre os membros do grupo foi rompida. Em algumas situações, o adulto pode colocar seu ponto de vista, dizendo como se sente, auxiliando a criança na coordenação das diferentes perspectivas.

Piaget (1967) tem a certeza de que o indivíduo pode desenvolver a disciplina e o sentimento de responsabilidade sem ser preciso fazer uso de qualquer tipo de sanção expiatória; bastando tão somente propiciar às crianças relações fundamentadas na cooperação e no respeito mútuo, pois, essas relações provocam na criança um tal respeito à regra que, somente uma censura ou "um sentimento de isolamento moral", isto é, a sensação de ter rompido o elo de

solidariedade que resulta do ato cometido, conduzem o infrator à disciplina comum. Porém, ele faz um alerta explicando que, para que isso ocorra, não basta criar na escola uma democracia apenas de fachada, com mudanças superficiais e restritas a somente alguns aspectos da vida escolar. É necessário reestruturar totalmente a escola, para a vivência real da democracia, do *"self-government"*. Segundo esse ponto de vista, permitir unicamente que os alunos tomem parte das decisões sobre os aspectos judiciários não é suficiente (geralmente, só participam das escolha das sanções); eles também têm que participar igualmente das decisões referentes a elaboração e execução das regras e normas da escola (poderes legislativos e executivos). Porém, foi visto que, quando pequenas, devido as características de seu desenvolvimento, as crianças ainda não têm condições de o fazer totalmente (por exemplo, ainda não são capazes de decidirem qual a sanção é a mais justa), mas já podem participar de pequenas decisões que dizem respeito a organização dos trabalhos diários e as relacionadas com a justiça da classe; todavia, conforme as crianças vão ficando mais velhas, tal processo de "autogestão" vai sendo ampliado. De acordo com Piaget, quanto mais elas crescem, mais condições vão adquirindo para realizarem o *"self-government"*. Dessa forma, para desenvolver a disciplina interna e o sentimento de responsabilidade, não basta apenas que os alunos participem de um ou de outro aspecto na vida escolar, mas de todos; contudo, para que isso se dê, é necessário que o adulto minimize ao máximo seu autoritarismo, permitindo e propiciando a vivência de relações de cooperação e respeito mútuo por

todos os integrantes da escola, oportunizando assim, a experiência democrática efetiva e não aparente.

É importante lembrar que, às vezes, sem perceber, o educador dá a sanção por reciprocidade um caráter expiatório. Kamii (1991) afirma que essas sanções podem facilmente degenerar em punições se não houver uma relação de afeto e respeito mútuo entre o adulto e a criança. A reparação torna-se expiatória quando, por exemplo, solicitamos à criança que tente consertar algo que quebrou, e dizemos isso num tom de voz alto, ou bravo, ou criticando, ou severo demais. É o caso do mal uso da exclusão do grupo social. Em uma classe da 2ª série, um garoto estava conversando e cutucando os colegas enquanto a professora explicava um conteúdo. Como ela já havia conversado com esse aluno anteriormente, disse-lhe severamente que com ele "não tinha mais conversa" e que agora teria que sair da classe, podendo voltar quando "resolvesse se comportar como um menino da sua idade e não como uma criancinha do prézinho que não sabe ficar quieta". O garoto saiu da classe quase chorando, e a professora ficou satisfeita com o ocorrido, pois quando ele voltou, comportou-se de uma maneira mais "adequada". A sanção por reciprocidade é educativa, não humilhante e jamais ataca a dignidade de uma criança; tem como objetivo auxiliá-la a compreender o significado de suas atitudes e não amedrontá-la. É necessário tomar cuidado e refletir antes de tomar uma atitude, para não dar a ela um caráter de expiação.

Não é apenas o fato de ter relação com a infração da criança que, por si só, torna-se uma sanção por reciprocidade. Para Piaget, o importante é fazer

o agressor compreender que sua ação era errada, na medida em que era contrária às regras de cooperação. Uma professora de uma classe de 1ª série combinou com as crianças que, quem não trouxesse feita a lição de casa teria que ficar mais meia hora após a aula para fazê-la. Ela considerava que, como tinha relação com o fato, era uma sanção por reciprocidade. Porém, primeiramente, como foi visto no capítulo III - 3, não se combina a regra juntamente com a sanção. Em segundo, tal atitude não é de reciprocidade. Lembrar que sempre que possível (e quase sempre o é) é mais construtivo dar uma pequena margem de escolha para a criança. Ao invés de colocar a sanção, a professora pode buscar alternativas para resolver o problema juntamente com o aluno dizendo, por exemplo: "E agora, como ficamos? Como vamos resolver isso?". Muitas vezes, a criança sugere ficar durante o recreio ou mesmo após a aula, mas, a professora pode intervir esclarecendo que "o recreio é feito para brincar, e que o dever de casa é para ser feito em casa e não na escola...". A criança pode sugerir fazer as lições do dia anterior e as de hoje em casa e trazê-las no outro dia. Ou mesmo realizá-las no fim de semana. O importante é auxiliá-lo, como interlocutor, a encontrar a resolução do problema e criar um compromisso com o aluno fundamentado na confiança. Para Ginott (1989), a crítica construtiva limita-se a descrever o problema, sem emitir juízos de valor, e auxiliar na busca das soluções: "Temos um problema. Vamos encontrar a solução". Há uma probabilidade bem maior da criança acatar a solução que ela mesma sugeriu (mesmo diante de um problema que nos incomoda) do que quando resolvemos ou "apontamos" as soluções para ela. Após a descrição da situação, questioná-la dizendo, por exemplo: "O que você acha que poderíamos fazer para ajudá-la a não mais esquecer de fazer as lições de casa?" ou "O

que você sugere que nós façamos para que você se lembre de auxiliar na limpeza da classe após trabalharmos com os 'cantinhos'?". Ouvir as sugestões que a criança tem para propor, contra-argumentá-las se necessário e, quando viáveis, auxiliá-la a colocá-las em prática. O mesmo procedimento pode ser utilizado ao propor a busca de soluções ou a elaboração de regras pelo grupo ("Como faremos para que todos possam ser o "ajudante-do-dia"?).

As sanções são provenientes da noção de justiça retributiva (relacionadas à retribuição). Para Piaget (1932/1977) são as relações sociais entre as próprias crianças, entre os iguais, que constituem o meio mais apropriado ao desenvolvimento da justiça distributiva (ligada a igualdade) e as formas mais evoluídas da justiça retributiva: a eqüidade. Só com a eqüidade, é que o sujeito ao ajuizar, passa a levar em consideração a situação particular de cada uma das pessoas envolvidas, seus direitos, suas intenções, as circunstâncias que levaram os envolvidos a agirem, suas idades, etc. Já as relações entre os adultos e as crianças geram as formas primitivas de justiça retributiva, que são as sanções expiatórias e as reações de vingança, tipo "olho por olho, dente por dente" (lei de talião). Muitos educadores consideram que o fato da sanção ter relação com o ato já a torna por reciprocidade. Na verdade a interpretam, como uma vingança regulamentada, não havendo, talvez devido ao próprio estágio moral em que esses adultos se encontram, uma compreensão mais evoluída do que seja a reciprocidade. É o caso, por exemplo, da professora que afirma estar tomando atitudes de reciprocidade quando exige que o aluno que não fez a lição de casa fique na classe após a aula para realizá-la; ou mesmo quando o docente diz à criança: "Como você ficou

brincando durante a realização das atividades, não precisa mais ir brincar no parque".

Piaget (*Ibid.*) realizou uma pesquisa em que contava às crianças pequenas histórias em que apareciam esses dois tipos de sanções (reciprocidade e expiatória). Era pedido à criança dizer que sanção considerava a melhor, a mais correta, a mais justa. Os resultados encontrados por ele demonstram que as crianças pequenas, que são heterônomas, dominadas pelo respeito unilateral, consideram mais justas as sanções expiatórias, sendo bastantes rigorosas em sua maneira de ajuizar. Quando a criança desobedece alguma norma, as relações sociais entre ela e o adulto são temporariamente interrompidas. Os pequenos consideram mais correta a sanção expiatória pois, para eles, é por intermédio do "castigo", ou melhor, do sofrimento procedente desse tipo de sanção, que são aparentemente restabelecidas essas relações. Porém, as crianças mais velhas, consideravam mais justas as sanções por reciprocidade. Essas crianças também consideraram que a explicação e as discussões dos motivos pelos quais o ato era considerado errado, era uma das melhores maneiras de impedir no futuro outros delitos, mais do que uma punição severa e sem justificativas. "Nesse estágio mais alto, a 'expiação' é completamente eliminada do castigo e o perdão pode ser posto acima da retribuição. Alguns adultos ou culturas inteiras nunca atingem essa fase" (Oliveira M.C, s/d. p.18).

Essas conclusões encontradas por Piaget, endossam mais uma vez, a importância do professor nunca passar sua autoridade para o grupo, para as crianças pequenas. Não são elas quem devem escolher qual a sanção mais

adequada para aquele aluno que está tendo um mau comportamento ou que não está cumprindo a regra. Para Piaget, mesmo as crianças mais velhas que praticam a autonomia há pouco tempo, ainda se encontram "dominadas pelo espírito autoritário no qual tenham sido educadas antes, podem impor, durante o período inicial mais ou menos longo, aos companheiros em falta, chamados a juízo, os mais severos castigos que os próprios adultos não aplicariam" (1944/1958, p.15). Assim, a escolha da sanção é um problema entre o educador e a criança, que deve procurar sempre embasar suas decisões no conhecimento de como a criança se desenvolve, na busca da autonomia moral e no respeito mútuo. O mesmo não ocorre com relação as regras, em que é necessário que as crianças sempre participem da elaboração das mesmas, já que estas vão organizar os trabalhos, e dizem respeito a todos. Porém, elas não irão participar da escolha sobre qual melhor sanção a ser atribuída a um determinado aluno que desrespeitou essas regras, pois, ainda não possuem condições de decidirem com justiça, sendo assim, esse é um problema que diz respeito apenas ao professor e ao aluno que as infringiu.

Em nossas entrevistas com as crianças pré-escolares realizadas durante essa pesquisa, deparamo-nos com os mesmos resultados encontrados por Piaget, que mostrou que as crianças menores consideram mais justas as sanções expiatórias. Nessas entrevistas, contávamos histórias que houvessem um dilema moral para elas optarem e justificarem sua escolha. Ao analisarmos esses protocolos, concluímos que, em sua maioria, as crianças não consideravam as sanções por reciprocidade como castigo. A reparação de algo que alguém havia estragado, por exemplo, era visto como conseqüência natural, mas não como punição. Julgavam que apenas consertar era pouco, sendo

necessário mais alguma punição para a "criança aprender e não fazer novamente".

Muitos adultos raciocinam da mesma maneira. Não raro em cursos, ao trabalharmos a sanção por reciprocidade, um educador argumenta que não vê mérito nenhum em se valer desse tipo de sanção já que a criança não "sofre nada" pelo que fez. Percebe-se claramente que ainda está muito arraigada a idéia de expiar, de padecer, como necessária para restaurar o elo social temporariamente rompido. Alguns professores, talvez devido a própria concepção de justiça que possuem, não conseguem compreender a afirmação de Piaget (1967) de que a supressão momentânea dos laços de solidariedade como conseqüência da infração *às regras da cooperação e do respeito mútuo* é suficiente, sem ser necessário nenhuma outra sanção a mais (talvez também, porque não concebam igualmente a real existência desse tipo de regra na relação educador-educando).

Sem dúvida alguma, com o uso das recompensas e punições, o educador consegue mais rapidamente uma "obediência" (exterior). Porém, como foi visto, esse uso da autoridade do adulto deixa conseqüências a longo prazo, como a manutenção da heteronomia. O resultado do trabalho com as sanções por reciprocidade é percebido mais a longo prazo, principalmente com aquelas crianças que estavam acostumadas a receberem prêmios e castigos. Contudo, o mais importante é que com a sanção por reciprocidade estamos educando a criança para ser responsável pelos seus atos. Freqüentemente, nas primeiras vezes, essas crianças rompem o compromisso de respeito mútuo (talvez porque não estejam acostumadas com ele), testam a autoridade do professor, como

pedindo para ele voltar a usar os antigos métodos mais autoritários. Em uma classe pertencente ao 1º grau, as crianças estavam trabalhando com música e dois alunos não paravam de conversar. A professora após cobrar as regras em vão, perguntou se eles queriam ficar na classe e participar como todos ou se preferiam sair um pouco até terminarem o assunto. Os meninos optaram por sair, e, dez minutos depois, a inspetora da escola os trouxe de volta, dizendo que eles foram vistos sobre o muro da escola, tentando pegar goiaba na goiabeira da casa vizinha. A professora expressou seus sentimentos de desapontamento dizendo que ela havia confiado neles, explicando que em uma relação de respeito essa confiança era necessária para sua manutenção. E os alunos foram punidos com um dia de suspensão pela diretoria. Nessa situação, quando a criança é castigada, ela "quitou" o débito, desobrigando-se da culpa, ficando livre para agir novamente. A professora deveria ter simplesmente conversado com as crianças, sem "dramas", exposto sua decepção e as conseqüências para a relação, mostrado que havia confiado nelas e as respeitado, refletindo sobre como gostariam que fossem tratados e o que fizeram com a confiança depositada. E parado por aí, não sendo necessário nenhuma punição adicional. A educadora pode demonstrar posteriormente, com atitudes análogas, que ainda confiava neles, recusando-se a puni-los. Nessa situação, a criança é quem se sente "em débito" com o adulto, e o educador não precisa "facilitar" a situação para ela, aplicando-lhe uma punição, liberando-a dessa "dívida". É necessário que aos poucos, a criança vá compreendendo que mais importante que as compensações dos castigos (ou das recompensas), são os sentimentos das pessoas envolvidas.

Após esse fato, a professora veio ao curso dizendo que achava que essa coisa de sanção por reciprocidade não adiantava em nada. Analisamos o ocorrido e insistimos para que ela continuasse a se valer delas. Na semana seguinte, ela demonstrava estar mais animada com os resultados do seu trabalho. Relatou-nos satisfeita que a turma, ao despedir-se, fazia um círculo com os braços dados uns aos outros, permanecendo assim alguns instantes. E que uma das alunas, todas as vezes, ao fazer o círculo de despedida, retirava os pés do chão, ficando pendurada pelos braços dos colegas. A professora após ter chamado em vão sua atenção, solicitou que ela saísse do círculo e retornasse quando decidisse não mais se "pendurar". A garota afastou-se um pouco e logo em seguida retornou tranqüilamente ao seu lugar, realizando a despedida como os outros colegas. É claro que essa professora poderia conseguir um resultado mais imediato utilizando as punições ou as recompensas, ou desanimado nas "primeiras tentativas", voltando a valer-se delas, porém, ela já havia estudado as conseqüências das mesmas e tinha consciência de que os objetivos que pretendia atingir não seriam alcançados se utilizasse métodos mais autoritários, recusando-se assim, a voltar a agir como fazia antes, apesar de deparar-se com inúmeras dificuldades.

Se por acaso uma sanção por reciprocidade não for sentida pela criança, ou mesmo for considerada prazerosa por ela, o que é raro, o educador pode modificá-la, adaptá-la ou buscar uma outra, desde que também por reciprocidade. Explicar à criança que, mais importante do que a punição, são os sentimentos, o elo de confiança que está sendo rompido. O *processo* que é significativo, mesmo que os resultados não apareçam de imediato. Na educação construtivista, *o processo* de resolução dos problemas é tão ou mais importante

que os resultados atingidos. Lembrar porém, que o primeiro passo é estabelecer o vínculo afetivo, necessário para haver o respeito mútuo, já que esse sentimento é um misto de amor e temor de decair aos olhos do outro. Sem o amor ou afeto já não há o respeito, restando apenas o medo (e com as críticas e reprimendas muitas vezes a criança, pelo fato de já ter "decaído" perante o outro, perde esse temor de desapontar, decepcionar e assim, não modifica seu comportamento). Raramente uma criança gosta de ser excluída do seu grupo social durante uma atividade coletiva, por exemplo. Mas, vamos supor que um aluno goste de sair, ficar sem fazer nada, passear. Se para ele é um prazer ficar fora da classe, é preferível não permitir sua saída, pode-se pedir para que não faça mais parte da atividade, retornando quando achar que irá participar conforme as regras combinadas, porém, esclarecer que não poderá se ausentar do ambiente. Não permitir que faça outra coisa que lhe dê mais prazer, senão, pois assim não será sanção, mas sim reforço à atitude indesejável que o aluno está tendo (a não ser quando a atividade permite-lhe várias opções, como durante os "cantinhos", parque, atividade independente, etc.). Os pais de FER, preocupados com as freqüentes reclamações sobre o comportamento de seu filho na escola estadual, transferiu-o para uma outra, particular, que tinha menos alunos por sala, para ver se ele apresentava melhoras em suas atitudes. O caçula considerou tal decisão como um prêmio ao mais velho, e começou a comportar-se da mesma maneira que o irmão, querendo também ser transferido para a mesma escola.

Devido a heteronomia característica das crianças, elas ainda são incapazes de perceber quando os adultos as manipulam, valem-se abusivamente de sua autoridade ou desrespeitam-nas. Ao iniciarmos nossas

entrevistas com as crianças, perguntávamos o que o seu pai e a sua mãe faziam quando ela os desobedecia ou bagunçava, e após ouvirmos as respostas, realizávamos a seguinte questão: "Será que os pais (e as mães), não só os seus, mas qualquer pai ou mãe, os adultos, estão sempre certos quando dão um castigo (ou quando batem, xingam, etc.) a seus filhos, ou você acha que algumas vezes eles não estão certos?". A grande maioria crianças pré-escolares responderam que eles estão sempre certos. Algumas poucas crianças só achavam que os adultos só estavam errados em castigar ou bater, quando o filho não tinha feito nada para merecer tais atitudes. Apenas nessa situação achavam injusto. As crianças, desde pequenas, demonstram-se contrárias a idéia da punição de um inocente. Mas, se ele tivesse desobedecido ou bagunçado, merecia ser punido. Com exceção de apenas duas, das sessenta que entrevistamos, em nenhum momento, as crianças questionaram se a sanção utilizada era justa ou não. A punição em si, independente de qual fosse, não parece ser levada em consideração pelos pequenos. O que foi questionado, e por poucos sujeitos, é o merecimento, isto é, se o filho realmente teve um mau comportamento ou não; se o teve, fez por merecer. Esse resultado está em conformidade com o encontrado por Piaget, que concluiu que: para a criança, "a punição só é considerada como 'justa' na medida em que existem o sentimento de autoridade e o remorso de ter ofendido a autoridade" (1932/1977, p.254). Assim, não importa a imposição de uma punição exagerada, mas o fato de ter ou não cometido o "delito". Um garoto de 9 anos de idade, disse-nos logo no início das aula, que a sua professora era muito brava e que gritava com a maioria dos alunos, mas que ela "não podia" gritar com ele. Questionamos o porquê da professora não poder gritar com a criança. Ele nos respondeu:

"Porque eu não estou fazendo bagunça. Se eu tivesse, aí tudo bem, ela tem todo o direito de gritar".

Em uma escola de 1º grau, um garoto, brincando na classe, jogou uma borracha no amigo. O professor, que andava muito estressado, fez o garoto mastigar a borracha diante dos colegas. A mãe do menino, inconformada, queria ir à direção da escola denunciar o professor, e o garoto não entendia por que sua mãe estava fazendo isso: "Afinal", dizia ele, "eu joguei a borracha no JUL". Para essa criança, que sabia ter "desobedecido", o castigo era correto. Como foi visto, ela não percebe que esse tratamento degradante ou abusivo é algo que está sendo feito a ela, ilicitamente, mesmo que tenha tido um mau comportamento. Assim, a criança acredita realmente que tal tratamento foi provocado devido às suas imperfeições ou atitudes, e, portanto, considera-se merecedora do mesmo. Dessa forma, por considerar-se culpada, e ter a idéia de que as sanções expiatórias são justas, a criança não tem consciência dos abusos cometidos contra ela, julgando-os apropriados, não tendo como se defender. Mais uma vez, trata-se do uso indevido da autoridade, ou melhor do autoritarismo, do adulto, coagindo o mais fraco.

5.4 - AS AMEAÇAS E AS ESCOLHAS

É comum que, ao deparar-se com uma atitude indesejável da criança, o educador fique nervoso e faça uma ameaça. Isso aconteceu por exemplo, em uma classe de pré-escola, quando a professora viu FEL jogando bola na classe novamente, e como não sabia mais o que fazer, disse-lhe que se ele desse mais um chute na bola, iria guardá-la na diretoria e ele nunca mais iria vê-la novamente. O adulto deve ter cuidado com essas ameaças ou os "se" ("Se você fizer isso, eu..."), pois caso não as cumpra, cairá em descrédito. É comum que, sem perceber, o adulto coloque a criança em uma situação de desafio, e, caso a criança aceite tal desafio, e chute a bola mais uma vez, a professora terá que cumprir suas ameaças para não perder o crédito, não passar por mentirosa. É o caso da mãe que diz ao filho: "Se você fizer isso novamente, verá o que vai te acontecer". Muitas vezes, a criança que já está acostumada a ouvir isso, não liga, e repete a ação condenada porque está acostumada a ouvir sempre a mesma ameaça, jamais cumprida. Geralmente, os adultos ameaçam dizendo quais os castigos que advirão, se a criança continuar agindo de determinada maneira ou não cumprir suas responsabilidades. E muitas vezes nessa hora, exageram, não suportando, depois, cumprir suas próprias ameaças. Para Tiba

(1996) a melhor maneira de a criança desobedecer é perceber que os adultos não seguem o que determinam. Assim, os próprios educadores sabotam-se na cobrança, favorecendo a desobediência. A mãe de um aluno contou que seu filho, por não ter estudado, havia tirado uma nota baixa na escola, e o pai havia-lhe dito que, se isso acontecesse novamente, o menino não iria mais viajar nas férias. A criança levantou os ombros, querendo dizer que não estava se importando, e o pai irado, ameaçou-a também de não mais sair de casa, nem ver televisão. Utilizando a indiferença, para revidar os ataques paternos, o garoto disse-lhe que ele podia fazer o que quisesse que não estava "nem ligando". Assim, ambos começaram a discutir e acabaram brigados. Se a nota baixa se repetir, o pai terá que cumprir o que disse, e como provavelmente, não o fará por muito tempo, perderá mais um ponto no relacionamento com a criança.

Esse tipo de desafio atua como um convite para que a criança repita o mau comportamento. Para Ginott (1989), uma advertência ou ameaça serve como um desafio a autonomia da criança. "Se ela tem algum auto-respeito, certamente transgredirá outra vez para mostrar a si mesmo e aos outros que não é boboca" (p.37). Geralmente, diante da ameaça: "se você chutar essa bola mais uma vez...", é provável que a criança chutará uma vez mais, e sairá da sala, como forma de "desforra". Essa situação pode ser evitada. No caso da nota baixa, o pai poderá valer-se da crítica construtiva, concentrando-se especificamente no problema e juntos, buscarem a solução: "O que aconteceu para você ter tirado essa nota?"; "Realmente, matemática é uma matéria difícil para você. Talvez seja necessário que você dedique mais tempo a ela, do que às outras matérias"; "Será que você não está dedicando muito mais tempo ao

lazer do que aos estudos?"; "Como poderemos auxiliá-lo a resolver esse problema?"; "Você está sentindo muitas dificuldades a ponto de achar necessário que alguém estude algumas vezes com você para ajudá-lo a compreendê-la melhor?"; etc. Talvez, numa relação onde predomina o respeito mútuo, agindo dessa forma, refletindo, analisando as sugestões da criança, contra-argumentando, estimulando-a a tomar decisões, enfim, procurando juntos encontrar os "caminhos" para resolver esse problema, é possível solucionar os conflitos sem criar outros, talvez maiores e com conseqüências mais sérias do que uma nota baixa. É importante que a criança perceba que o adulto confia na capacidade dela de solucionar seus próprios problemas, mas que, caso necessite, pode contar com ele, não para os resolver por ela ou para acrescentar-lhe culpa, dar-lhe lições de moral, mas, para auxiliá-la nessa busca.

Fazendo um breve parêntese, gostaríamos de reforçar o benefício da relação fundamentada na confiança mútua. Muitas vezes quando, ao contrário do que comumente se faz diante de uma "criança-problema", o educador realmente transmite a mensagem de que confia na criança, que a considera uma pessoa fidedigna, constatamos freqüentemente significativas mudanças (positivas) no comportamento apresentado. Os pais e professores ao agirem de maneira oposta, mesmo que não tenham tal intenção, estão sempre demonstrando que a criança ou jovem não são dignos de confiança. Essa mensagem de desconfiança fica evidente, em inúmeras situações, como: quando resolvem o problema para as crianças; quando fazem por elas o que já têm condições de realizarem sozinhas; quando o professor envia bilhetes aos pais sobre algum problema ocorrido com o aluno sem ao menos conversar anteriormente com ele, estimulando-o a buscar soluções; quando a mãe dá o

dinheiro exato para o jovem ir comprar algo porque tem medo de "o enganarem" no troco; quando o educador, julgando que a criança não dará algum recado ou bilhete para os pais, pede para o irmão que estuda na mesma escola que os avise; quando o pai vai até o local em que o filho disse que estaria, ou telefona, apenas para "checar" se ele está mesmo lá; quando, pelo fato de a criança ter perdido algum dinheiro uma vez, a mãe passa a não mais lhe permitir que o leve; etc. Desconfiar significa estar supondo ou suspeitando que o outro fará algo errado (como: crer que o seu filho adolescente não sabe se cuidar ou fará algo errado se ficar sozinho em casa por algumas horas) ou não fará o que se espera dele (como: não estudar para a prova). Assim, o adulto está sempre enviando a mensagem de espera a qualquer momento que a criança aja de acordo com aquilo que ele não gostaria que ela fizesse, mas que supõe que ela fará. Mais uma vez, a criança já decaiu aos olhos do educador, não tendo por que recear decepcioná-lo, afinal ele desconfia dela, e, de certa forma, não é isso que espera que ela faça? Não raro os adultos afirmam quando descobrem que o sujeito "agiu errado": "Eu sabia que isso ia acontecer. Eu não posso mesmo confiar em você!" ou "Eu não podia esperar outra coisa de você".

Ao refletirmos sobre o significado da confiança na relação adulto-criança, alguns professores disseram: "Mas não é essa a minha intenção. Eu quero protegê-la. Estou sempre dizendo o quanto eu confio nela!". Porém, não basta simplesmente dizer que confia, muito menos quantificar essa confiança. O importante é ter atitudes que demonstrem tal confiança, que transmitam a mensagem de que ela é uma pessoa digna de se confiar a partir de ações concretas. São exemplos dessas atitudes quando, em sua relação com a criança, o adulto: possibilita a tomada de pequenas decisões e a resolução dos

problemas; delega pequenas responsabilidades; estimula a experimentação; permite o erro, compreendendo-o como necessário à aprendizagem; consegue adequar o nível de exigência à capacidade da criança; etc. Isso é claro, considerando sempre a faixa etária, o desenvolvimento e as características pessoais da criança ou do jovem. Para Faber e Mazlish (1985, p.221), a "melhoria da criança baseia-se no ato de tratá-la como se ela *já fosse* aquilo que é capaz de tornar-se" (grifo dos autores).

Para Ginott (1989) o educador deve ter a habilidade de transformar uma ameaça, dever ou regra obrigatória em uma escolha. Nunca é tarde para interromper uma frase ameaçadora iniciada com o fatídico "Se..." e antes de concluí-la transformá-la em uma opção. Para isso no início é necessário policiar-se, mas com o tempo perde-se o hábito de valer-se das ameaças. Em uma sala de pré-escola, na hora do parque, algumas crianças estavam brincando com os pneus dentro do pátio destinado às refeições, e quando a professora viu, disse-lhes: "Crianças, no pátio nós merendamos. Aqui não é permitido brincar com os pneus. Vocês preferem guardá-los ou brincar com eles lá fora, no gramado?". As crianças imediatamente dirigiram-se ao gramado e continuaram a brincadeira. Caso as crianças ignorassem a opção e continuassem a brincar com os pneus no pátio, a professora precisaria tomar uma "atitude", mostrando que ela estava falando sério, retirando-os das crianças e guardando-os. Já comentamos sobre uma classe onde a professora conversava muito com as crianças e raramente tomava uma atitude. E que aos poucos, ela foi modificando sua postura. Na classe dessa educadora, as crianças escolheram como atividade coletiva ouvir músicas de um disco que uma aluna trouxera de casa e dançar. Porém, elas não poderiam gritar ou cantar muito alto, para não

atrapalhar a classe vizinha. Apesar dos alunos concordarem com isso, foi só colocar o disco que quase todos começaram a dançar e a gritar, cada vez mais alto. A professora, então, desligou o aparelho de som e conversou novamente com as crianças, dizendo: "Vocês podem ouvir música, dançar e cantar baixo, mas sem gritar, ou desligaremos o som e esperaremos até a hora do parque. O que vocês preferem?". É claro que todos escolheram dançar, porém passado poucos minutos, as crianças se entusiasmaram e começaram a cantar e gritar cada vez mais alto. Diante disso, a docente desligou o som, dizendo: "Vejo que vocês decidiram", e todos, contrariados, tiveram que aguardar até a hora da próxima atividade. Ela relatou-nos que ficou satisfeita com sua atitude, dizendo que até pouco tempo atrás, julgava-se incapaz de ser um pouco mais firme, que, provavelmente, ela teria desligado a música, conversado com seus alunos, e ligado novamente, se cantassem alto, desligaria e conversaria de novo, e assim indefinidamente. Na semana seguinte, quando novamente foi colocado a dança, as crianças lembraram do ocorrido e diminuíram o tom da voz, sendo que um cobrava do outro cantar em tom mais baixo, levando em consideração o que a professora havia dito.

A opção dá uma certa margem de escolha e decisão à criança dentro das limitações, e é algo que auxilia na relação adulto-criança. "Esclarecemos que a escolha oferecida é coercitiva e entre duas coisas que desagradam à criança, mas o elemento importante é a possibilidade de tomar uma decisão" (Kamii, 1991, p.109). Ao invés de ordenar ou ameaçar, ele simplesmente transforma-as em opções possíveis de serem cumpridas. O professor não vai propor à criança a alternativa de guardar a bola ou brincar com ela no parque, pois não se joga bola na classe, se a segunda alternativa não for viável. Dar-se

as opções somente quando há a possibilidade da realização de qualquer uma das alternativas escolhidas pela criança. E o educador precisa estar disposto a fazer com que se cumpra, sem autoritarismo, as alternativas propostas. Porém, é preciso tomar o cuidado para o adulto não usar um tom de voz provocador ou autoritário. Certa vez, as crianças estavam tomando a merenda em um pequeno galpão destinado apenas para as refeições e JUN corria de um lado para o outro entre as mesas. A professora, virou-se para ele e disse descritivamente: "JUN fica difícil nós merendarmos com você correndo desse jeito pela sala". O garoto ignorou-a e continuou a correr. A professora então questionou-o firmemente: "JUN você terá que tomar uma decisão. O que prefere: correr no parque ou andar devagar na sala das refeições?". JUN parou, colocou o indicador sobre o queixo, e após pensar alguns segundos respondeu que iria andar devagar. A professora concluiu: "Então você já fez sua escolha, não é?". JUN realmente parou de correr no galpão naquele dia.

Como já foi dito, as crianças com o tempo vão aprendendo uma nova maneira de falar e de agir. O mesmo ocorreu com as opções. Em uma classe do Jardim, MAR estava batendo fortemente com um toco de madeira em um banquinho, incomodando os colegas que estavam sentados próximos. Uma garota aproximou-se dela e disse-lhe calmamente: "MAR, estou ficando irritada com esse barulho". A criança fingiu não ter ouvido e continuou a bater. A colega pediu novamente em vão. Então, virou-se para MAR e falou firmemente: "Olha MAR, este barulho está doendo meus ouvidos. Já pedi para você parar e você não parou. Então, eu vou te dar duas opções, ou você pára e guarda esse toquinho, ou eu mesma vou tirar da sua mão. O que você prefere?" (dando-lhe uma opção ao invés de partir direto para a agressão). MAR, percebendo que sua

colega falava sério, ficou no começo sem ação, mas logo em seguida guardou o toco de madeira com os outros e interessou-se por outra atividade.

Atitudes como ordenar, ameaçar, repreender, desafiar, gritar, criticar, castigar ou agredir, engendram na manutenção da heteronomia. Assim sendo, por pior que seja a situação, sempre é possível dar uma pequena margem de escolha à criança. Se ela teima em não entrar na classe, o professor pode não dar-lhe a opção se quer ou não entrar, mas perguntar-lhe se prefere entrar sozinha, acompanhada pelo professor ou pela mãe até a porta da sala. O docente não vai dar a opção da criança trabalhar ou não nos cantos de atividades, mas sim questionar-lhe "em qual 'cantinho' gostaria de trabalhar primeiro?". Ao transformar uma regra, limite ou dever em uma opção, a pessoa passa a colaborar de forma mais espontânea, do que quando o dever é simplesmente imposto. Uma professora relatou-nos que, está utilizando esse procedimento em casa com seus filhos. Ao invés de solicitar que a ajudassem a arrumar a cozinha, o que sempre causava desculpas, "desaparecimentos" e brigas pelas tarefas, ela passou a dizer: "Beatriz, você prefere guardar a louça antes ou depois da novela?", "Marcos, você prefere retirar a louça da mesa ou limpar o chão?". Assim, as crianças viam-se diante de alternativas que deviam optar. É claro que havia reclamações, mas com isso a colaboração entre eles melhorou bastante. Outro dia, uma professora estava passeando num *Shopping Center* com seu filho, LUA, e sua irmã. O garoto carregava dois bonecos de super-heróis em miniatura. A mãe queria que ele os guardasse, pois iam entrar em uma loja de brinquedos e ela não queria que achassem que LUA havia os furtado. Mas ele não consentia, queria carregá-los. Ao que a mãe interveio e disse: "Você prefere guardá-los na bolsa da mamãe ou da titia?". LUA pensou

um pouco e disse: "Na sua", e guardou-os. A opção também pode ser usada com as regras necessárias. Uma regra que é necessária para as crianças pequenas é a de dormir cedo. Uma professora contou que toda vez que tinha que colocar seu filho de 4 anos na cama, era uma "luta". Então, ela permitiu que ele também "participasse", deixando uma pequena margem de opção dentro da regra obrigatória. Assim, ao anoitecer dizia: "FAB, você prefere ir para a cama antes ou depois do Jornal Nacional?". Obviamente, ele preferiu ir depois, dizendo que iria dormir "quando o moço da TV falar: 'Boa noite!'". Uma professora aliava a "escuta ativa" à opção. Certa vez, sua sobrinha, MAR, que estudava à tarde na 1ª série, foi passar a manhã na sua classe de pré, mas a garota ainda tinha que fazer a lição de casa, pois, ao sair de lá, iria diretamente para a aula, precisando levar pronta a tarefa. Porém, MAR ficava fazendo outras atividades "mais interessantes" nos "cantinhos", deixando a lição sempre para depois. A professora, aproximou-se dela dizendo-lhe: "MAR, eu sei que é chato ter que fazer lição... É lógico que você prefere fazer outra coisa, ainda mais com tantas opções mais legais para escolher nessa classe do que a tarefa, não é? Não entendo por que na 1ª série tem que ter tanto dever de casa. Sobra pouco tempo para brincar! (...) Que horas você vai fazer a sua lição, agora ou após terminar o desenho?". MAR sentiu-se mais compreendida, e após fazer seu desenho, terminou a tarefa.

É muito gratificante ver o professor procurando mudar sua postura, controlando seu "temperamento", tentando tomar uma atitude mais coerente com seus princípios. Uma professora relatou que as crianças, na hora de escovar os dentes após a merenda, fizeram uma tremenda algazarra, "perdendo" bastante tempo nesse momento. A primeira coisa que a professora

pensou em fazer foi deixá-los sem parque, mas refletiu melhor, "contou até dez", e resolveu tomar outra atitude. Após uns dez minutos que os alunos estavam no parque, ela os chamou de volta, pois senão, não seria possível cumprirem todas as atividades que tinham sido planejadas por eles naquele dia. As crianças reclamaram do pouco tempo que haviam permanecido no parque, e a professora explicou-lhes que elas haviam gasto muito mais tempo do que o necessário para escovar os dentes, então, era natural que se diminuísse o período das outras atividades, pois do contrário não conseguiriam realizar o que planejaram. O interessante é que quando o educador consegue controlar-se e toma uma outra atitude, que considera mais coerente com seus princípios, ele fica satisfeito, sentindo-se bem consigo próprio, sem ser necessário nenhuma recompensa exterior por isso. Mas o melhor foi que depois de uma reflexão, a professora disse-nos: "Porém, na realidade, a culpa foi minha por não ter organizado melhor a "hora da escovação". Enquanto algumas crianças iam escovar os dentes, as outras ficavam esperando sentadas sem fazer nada. É natural que aquelas que iam primeiro, não quisessem voltar e, as que estavam esperando, fizessem bagunça ou brincassem. Preciso dinamizar melhor esse momento. Talvez fazendo um jogo em que todos participem, ou quem for acabando o lanche, automaticamente já vá escovando os dentes, sem precisar esperar os outros acabarem... Tenho que colocar esse problema para elas, quem sabe as crianças não têm alguma sugestão melhor!". Ao ouvir essa reflexão da professora, e seu verdadeiro empenho em ter uma postura menos autoritária, traz-nos ainda maior satisfação.

5.5 - OUTRAS SUGESTÕES PARA TRABALHAR A AGRESSIVIDADE DA CRIANÇA

Um outro aspecto que consideramos importante discutir, está relacionado à agressividade ou a um maior desrespeito às regras por parte de algumas crianças. Geralmente, em cursos, diálogos ou visitas em salas de aula, os professores questionam-nos sobre "o que fazer" com determinado aluno que é mais agressivo, ou muito desobediente. Essa questão não pode ser respondida simplesmente em uma conversa. Cada criança é única, e o ambiente em que interage também. Um aluno pode estar mais agressivo por um motivo e outro por causas completamente diferentes das do primeiro. É importante que o adulto procure se interessar em conhecer bem seu aluno, sua família, sua vida, para poder tomar decisões mais adequadas. Não há receitas, e isso é difícil para alguns educadores compreenderem. Não existe nenhuma atitude isolada que fará com que a criança "melhore" de uma vez por todas. É um conjunto de fatores, procedimentos e atitudes, na organização do ambiente cooperativo, que auxiliará o relacionamento da criança com o professor e com os seus pares, e poderá levá-la à construção de uma auto-estima mais positiva e a um maior respeito as regras. Não adianta utilizar apenas alguns deles. É

preciso modificar **todo** o ambiente, a maneira como o professor "ensina", sua postura, a forma como se expressa pela linguagem, a visão que tem da criança, o modo como realmente constrói as regras com o grupo, planejando e avaliando junto com os alunos o dia de aula, fazendo com que a criança se auto-avalie diariamente, dando mais atenção às atitudes positivas do que às negativas, usando apenas sanções por reciprocidade e só quando realmente necessário, auxiliando seus alunos a resolverem por si mesmos os problemas, propiciando a tomada de decisões, etc. É necessário que o professor reflita sempre sobre quais objetivos pretende atingir, antes de optar por um ou outro procedimento. Lembrar que o *processo* pelo qual levaremos a criança a cooperar é o mais importante, e que, o que possivelmente fará diferença no seu desenvolvimento moral, são as relações presentes no ambiente em que ela vive, se democráticas (embasada no respeito mútuo) ou autoritárias (fundamentada no respeito unilateral). Porém, em um ambiente autoritário, consegue-se mais rapidamente a obediência exterior da criança, mas engendra-se a heteronomia. Não raro, o adulto utiliza com essas crianças procedimentos humilhantes, sanções punitivas, desprezo, ironias. Há educadores que compreendem erroneamente o respeito como submissão a uma autoridade. Jamais se ataca a personalidade ou se diminui a dignidade de uma criança. O educador não pode se valer de seu poder para isso. Muitos professores procuram ansiosamente uma "receita milagrosa" que irá solucionar seus problemas de indisciplina, ou querem "soluções" que não impliquem em muito esforço ou mudanças significativas por parte deles. Esses professores buscam sempre a falsa confirmação de que o problema reside na criança e não em suas posturas, nas relações que estabelecem com seus alunos, e na organização do ambiente escolar para que

a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram. Também, não se interessam por estudos mais aprofundados, julgando que "a teoria é uma coisa, mas a prática é bem diferente". Muitas vezes, acreditam heteronomamente, em qualquer "dica" dada por "especialistas em educação", sem antes, passarem tal informação pelo filtro da razão crítica calcada no conhecimento teórico, e pelo crivo do bom senso. Não raro, desvirtuam a sugestão, adaptando-a, não a sua realidade, mas aos seus interesses nem sempre legítimos, ou subtraem-na do contexto em que estava inserida. E, se ao colocá-la, muitas vezes distorcidamente, em prática, algo der algo errado, o educador heterônomo, justifica-se dizendo que não tem culpa mesmo, já que foi o "especialista" quem a sugeriu.

Algumas vezes, o professor solicita aos pais que não mais levem seu filho à escola porque ele ainda "não sabe conviver com outras crianças", ou porque "está muito agressivo, machucando seus colegas", ou mesmo porque "ele não obedece a ninguém, não se adaptando à escola". A criança pequena ao entrar na escola está aprendendo a socializar-se. No período pré-operatório, a criança é egocêntrica, sendo ainda incapaz de estabelecer trocas sociais baseadas na reciprocidade ou na cooperação. Sua socialização ainda é apenas superficial. É necessário dar mais tempo a ela. Principalmente, aquelas crianças que mais têm dificuldade nesse aspecto ou as mais agressivas, são as que mais precisam da escola, da compreensão e auxílio adequado do professor (ver 5.6). Que benefício estará recebendo se for excluída? Para Tiba (1996, p.166) as crianças precisam de limites e têm de aprender a conviver. "Se não passarem por isso em casa e se a escola não ajudar, a lei vai se incumbir disso". Em uma classe de 1ª série, uma professora "não sabendo mais o que fazer com o aluno", colocou em volta do local onde essa criança sentava, inúmeras carteiras vazias,

construindo um "cercado" com elas, proibindo-o de sair de lá, isolando-o dos colegas e impedindo sua locomoção. Justificou sua atitude dizendo que só assim conseguia "lidar com ele", e que era para "o *bem* dele porque se fosse novamente à diretoria talvez pudesse ser até expulso da escola". Alguns professores dizem que todos os procedimentos que visam a auto-disciplina e a construção da autonomia "dão certo" com a maioria das crianças, mas que com algumas, justamente as que mais precisam, essas idéias e procedimentos simplesmente não se aplicam. Afirmam também que algumas crianças, mais rebeldes, "pedem castigo", que estão acostumadas com métodos mais autoritários, e os mais democráticos não apresentam resultados com elas, deixando o educador "sem escolha". Além de rever os objetivos e estratégias, solicitamos ao educador, antes de tomar uma atitude que ataque a já escassa auto-estima de um aluno, que faça uma reflexão, questionando-se, como ele se permite medir força com uma criança. Como consente ser vencido, derrotado, colocando à margem seus preceitos? Nessas situações é o adulto quem vai optar se prefere voltar a agir como antes, de maneira mais autoritária, ou não. A criança precisa ir aos poucos compreendendo que o que importa não é a punição, mas sim, compreender as conseqüências daquilo que fez aos sentimentos do outro, porém, também é importante que o outro compreenda como ela se sente. Ao optar em **não** manter um relacionamento embasado na autoridade, o educador toma consciência da "diferença entre o beco sem saída do castigo e abertura constante de um relacionamento construído com base no respeito mútuo pelos sentimentos do outro" (Faber & Mazlish, 1985, p.199). Ginott (*Ibid. Idem)* afirma que ao castigarmos as crianças "nós as desviamos da tarefa de encarar-se a si mesmas. Há pessoas que dizem: 'Mas se a gente não

as castigar, estaremos deixando-as escapar impunes.' A verdade é justamente o contrário. Quando castigamos uma criança estamos tornando as coisas demasiadamente fáceis para ela. Ela sente que recebeu a paga pelo 'crime', e cumpriu a sentença. Agora, está em liberdade para repetir seu comportamento indesejável", e continua seu pensamento afirmando que um pai quer que aquele filho que errou de alguma forma, "olhe para si mesmo, experimente certo desconforto, faça sua lição emocional e comece a assumir certa responsabilidade por sua própria vida" (grifo nosso). E com as punições não há essa reflexão necessária à mudança de comportamento. Além do que ao punir, geralmente, o adulto sente-se culpado, tentando em seguida compensar a criança de alguma forma, muitas vezes sendo permissivo ou sentindo-se mal de "falar não", procurando redimir-se. É claro que essa coerência não é conseguida de uma hora para outra e, com certeza, as crianças irão testar o adulto. Tal fato, também ocorreu com uma professora de pré-escola. Eis o seu relato: "*No início quando comecei esse tipo de trabalho, as crianças sentiram-se meio perdidas e até procurando testar-me, como querendo saber até onde iria a 'nova professora', e até onde podiam ir com a liberdade. Mas depois, começam a lidar com o prazer que a autonomia e as responsabilidades proporcionam. Uma das coisas que mais me chamou a atenção foi a melhoria na autoconfiança de minhas crianças e a construção gradual de uma relação de respeito mútuo, em que os sentimentos são mais valorizados*".

Toda pessoa é agressiva, pois é uma tendência primária do ser humano, umas mais outras menos. Essa agressividade também tem seu lado positivo e este deve ser cultivado. O problema não está no sentimento de raiva, que geralmente é a "mola propulsora" do comportamento agressivo, mas sim, na

maneira como as pessoas extravasam a agressividade. A criança têm que aprender a ir externando suas frustrações, sua raiva e sua agressividade de maneira aceitável. Se a criança é ensinada a controlar demasiadamente a raiva em vez de expressá-la de maneira a não causar danos, acaba frustrando-se por não conseguir fazê-lo, e isso poderá resultar, mais cedo ou mais tarde, numa explosão de cólera e de agressividade. Para evitar essas situações, é necessário primeiramente ensinar a criança a expressar seus pensamentos e a negociar. Cabe ao adulto tentar impedir a criança de brigar, no sentido de agressão física, mas sempre permitir e estimular o discutir oralmente, isto é, consentir e favorecer a troca de pontos de vista. Lembrar que não existe sentimento bom ou ruim, que todos os sentimentos são considerados, aceitos e respeitados, porém as ações são limitadas. Por exemplo, os sentimentos de rancor. É importante que eles sejam identificados e expressos, mas os atos de rancor devem ser restringidos e corrigidos. De acordo com esta perspectiva, não se tolera comportamentos destrutivos, limitando os atos, mas não os desejos (Ginott, 1989, 1970).

Nesse item, pretendemos fazer algumas considerações sobre a postura do educador diante de situações em que a criança é agressiva. Porém, não estamos nos referindo aquelas **RARAS** crianças cujas crises de agressividade têm uma outra dimensão, descrita como "agressividade movida a raiva" (Train, 1997), que é um estado de mobilização emocional intenso em que a criança é altamente agressiva; por exemplo, num ataque de birra, agride violentamente as pessoas que estão por perto ou destrói os objetos ao seu redor. Todavia, essas reações não são esporádicas (o que é considerado, de certa forma, normal), mas sim, freqüentes (é a intensidade e a freqüência que

indicam o problema da criança); portanto, tais crianças precisam muito da ajuda de um professor preparado (e não "especial" - ou *apenas* de um psicólogo, um médico, etc.) para lidar com ela de tal maneira que a auxilie e não que a prejudique ainda mais. A criança difícil não deve ser vista como um aborrecimento ou um problema, mas sim, como alguém que precisa de cuidados especiais na escola e em casa. A criança agressiva é frágil, insegura e vulnerável, possuindo um baixo nível de autoconfiança e de auto-estima, e que defende-se agredindo violentamente, não conseguindo controlar-se (ou manifestar a raiva de outra forma), evitando tais reações; e quando isso ocorre, sente-se péssima, frustrada, infeliz, culpada, ferida em seu amor-próprio. Assim como todas as crianças, ela precisa desesperadamente ser aceita, mas seu comportamento faz com que, ao contrário, todos afastem-se dela. Esses são casos pouco freqüentes e extremamente difíceis de manejar, necessitando um estudo bem mais aprofundado sobre suas origens, prevenção e formas adequadas do educador (re)agir diante dessas crises. Em nossa pesquisa, não encontramos nenhum aluno que apresentava esse tipo de comportamento, havendo somente um garoto que manifestava algumas dessas características, porém, mais moderadamente. Contudo, apenas para efeito de conhecimento, visando auxiliar um pouco mais o professor que tem em sua classe uma criança que apresenta esse nível de agressividade, serão apresentadas no final desse capítulo (apêndice) algumas orientações propostas por Alain Train (1997), que é um especialista e educador que há mais de vinte anos pesquisa e trabalha com crianças que apresentam problemas de aprendizagem e comportamento.

Feitas essas ressalvas, apresentamos a seguir, algumas orientações aos educadores propostas por Fortuna (1996, p.42), tendo em vista auxiliá-los

no manejo da agressividade infantil (não estamos mais nos referindo a agressividade daquelas crianças especiais comentadas no parágrafo anterior, mas sim, sobre a agressividade presente nas brigas e contendas cotidianas vivida pelas crianças). Alguns foram conservados como propõe a autora e outros adaptados:

- A eliminação da dupla mensagem - ou seja, jamais combater a agressividade com agressividade, pois além dessa atitude ser contraditória, como provavelmente o adulto representa uma autoridade para a criança, esse tipo de reação reforça nela uma atitude agressiva.

- Não deixar consumar a agressão (quando possível):

  - Sem ficar defendendo o agredido, o que pode apenas postergar o ato agressor. Essa defesa pode também aumentar o sentimento de injustiça daquele que agride e a acusação de que a pessoa que está apartando é parcial, freqüentemente surgindo alegações que o outro é o protegido, que ela gosta mais do outro, etc., o que pode piorar ainda mais a situação.

  - Contendo o agressor, sem fazer a contra-agressão, com firmeza e compreensão, explicando à criança as razões da contenção, esclarecendo que ela pode "sentir o que sente", mas não será dessa forma que ela resolverá as coisas.

- Propiciar a reparação, sem forçá-la, mas incentivando-a de modo que a criança possa arrepender-se e tentar corrigir o que fez.

- Demonstrar que os atos valem mais do que as palavras - não adianta teorizar sobre guerras ou sobre a agressividade, nem fazer predições sobre seu futuro; lembrar que o pensamento da criança é concreto, assim, muitas vezes mais vale ser firme e tomar uma atitude de reciprocidade do que tentar dar longas explicações.

5.5.1 - O "CONTRATO DE INTENÇÕES"

Um outro procedimento que o professor pode utilizar é o "contrato de intenções" feito por ele e pela criança. É uma espécie de acordo. Logo no início da aula, o professor senta-se com seu aluno separadamente, propiciando-lhe um momento de atenção individual, e coloca-lhe o "problema" de uma maneira simples descritiva e objetiva. Por exemplo, quando realmente acontece dos outros alunos não mais desejarem trabalhar com aquele aluno no "cantinho", ou mesmo brincarem juntos, porque a criança sempre acaba brigando com alguém; a professora coloca-lhe a situação, deixando claro também que as regras foram feitas por todos, inclusive por ele, mas que não está cumprindo algumas delas; as conseqüências de sua conduta; a resposta do grupo; etc. O tom de voz do educador deve ser sereno, sendo importante que não seja feita nenhuma advertência, ameaça ou censura. Deve-se valer da descrição do comportamento

da criança e das conseqüências disso, como a reação dos colegas. Utiliza-se a crítica construtiva, que já foi citada anteriormente: temos um problema, vamos juntos buscar a solução. O educador pede a opinião sincera da criança, procura informações para saber se há alguma coisa mais séria acontecendo com ela, e a questiona sobre o que pretende fazer diante daquela situação. Pergunta como ela gostaria que fosse aquele dia de aula, e, o que a criança for dizendo, ele vai anotando, para mostrar a ela que tudo que faz ou pensa é importante. Se o aluno começa a dizer que irá fazer coisas além daquilo que é possível ou esperado, o professor deve solicitar-lhe para que reflita e diga apenas aquilo que realmente tem condições de realizar, que o importante não é que faça inúmeras coisas boas, mas sim, que realize aquilo a que se propuser. Depois de escrever, em poucas linhas, um resumo do que o aluno disse, o professor lê a "carta de intenções", e pergunta se ele está satisfeito, se concorda, com tudo que foi lido ou se gostaria de mudar alguma coisa, e ambos assinam, mais uma vez para mostrar a importância do acordo. É necessário que se esclareça à criança que, caso ela não aja da maneira como disse que pretendia agir, que isso não resultará em nenhuma sanção, que é apenas um acordo entre ela e o docente, para auxiliá-la a resolver os conflitos e que nenhum outro aluno precisa saber disso, já que é um segredo entre eles. A relação deve ser embasada no respeito mútuo. A criança só mudará seu comportamento se ela realmente sentir necessidade disso, não apenas por imposição externa. O professor também diz que a estará observando durante o decorrer do dia de aula e que no final do dia, se reunirão novamente para avaliar conjuntamente o que o aluno conseguiu realizar e aquilo que ainda não conseguiu.

O "contrato" é feito ocasionalmente pelo professor, quando sentir que é necessário, e não freqüentemente, e, cada "contrato" vale apenas para aquela aula, não servindo para as próximas, pois são as intenções referentes àquele dia específico e não aos demais. Quando eles se reunirem para avaliar o que foi cumprido pelo aluno, o professor pode dizer aquilo que observou de positivo. Por exemplo, usando a linguagem descritiva falar que viu que ele se esforçou e conseguiu não brigar com ninguém, que ele bem que tentou e quase conseguiu não falar nenhum palavrão, etc. Alguns professores conseguiram bons resultados com esse procedimento (conjuntamente com outros), porém, julgaram que isso se deveu muito ao fato de a criança estar recebendo uma atenção especial do professor, e de se sentir valorizada com isso, esforçando-se para cumprir aquilo que ficou combinado entre eles. Outros conseguiam algum resultado em alguns dias, mas, em outros dias, nem tanto.

O "contrato" pode ser refletido e combinado em cima de algum comportamento, problema ou situação específica. Em uma creche municipal, a professora estava organizando um passeio pelo bairro com seus alunos, que em média tinham 6 anos. Porém um dos alunos, REI, freqüentemente desobedecia as regras da classe, e ela estava muito preocupada em como ele se comportaria na excursão. A professora iria sozinha com seus 20 alunos e não poderia estar com sua atenção voltada o tempo todo para o garoto, como acreditava ser preciso. Já previa que, caso REI fosse, iria sair correndo, poderia perder-se ou atravessar as ruas sozinho, poderia machucar-se, brigar com alguma criança, etc. Estava até pensando em não realizar o passeio ou impedi-lo de ir com a turma, deixando-o, durante o tempo que estariam ausentes, na classe de uma outra professora. Após refletirmos sobre a situação, a professora decidiu que,

primeiramente, combinaria com seus alunos as regras que deveriam ser cumpridas por todos quando fossem passear. Decidiu também, que utilizando a "mensagem-eu", iria colocar o problema para REI, e juntos, buscariam uma maneira de resolvê-lo. E assim o fez. Particularmente, expôs ao garoto como se sentia, suas preocupações em levá-lo, como julgava que iria se comportar, que estava pensando em não realizar o passeio, etc. Colocou a situação e suas inquietações, sem jamais "diminuí-lo", convidando-o a auxiliar na busca de soluções. REI após a ouvir, disse que iria ficar "bonzinho". Ela respondeu-lhe que não o queria "bonzinho", que esperava apenas que ele cumprisse as regras combinadas por todos, inclusive por ele mesmo. Novamente questionou-o sobre o porquê terem feito determinadas regras, como por exemplo a de: "quando for preciso atravessar a rua, iremos todos juntos"; ouvindo suas respostas e contra-argumentando. Em seguida realizaram o "contrato de intenções", sobre como ambos se comportariam durante o passeio. A professora escreveu as regras que REI disse que iria cumprir, na primeira pessoa ("Quando for atravessar a rua, eu esperarei meus colegas, para atravessarmos todos juntos"), e também como a própria professora se comportaria ("Eu não irei ficar chamando a atenção do REI quando formos atravessar a rua porque ele disse que não vai atravessá-la sem nós"). Assim, escreveram os principais "combinados" (apenas três ou quatro) e no dia seguinte, antes de saírem, eles "repassaram o contrato" e o assinaram. O garoto comportou-se exemplarmente na excursão, e quando chegaram, realizaram a avaliação do grupo. REI orgulhoso, disse que seu dia foi bom, comentou sobre o que gostou e não gostou, e afirmou que havia cumprido "todas" as regras, o que nunca havia ocorrido. A professora, nessa ocasião, elogiou-o apreciativamente (ver 7) e também avaliou-se usando novamente a

"mensagem-eu", dizendo que seu dia havia sido muito bom, que todas as crianças cumpriram os combinados, que ela quase não precisou ter que cobrar as regras durante o passeio, que se divertiu, etc. Antes de irem embora, a professora e REI sentaram e analisaram os compromissos que tinha assumido para aquele dia. A criança falou que a educadora não tinha cumprido "aquela parte de não falar alto", lembrando-lhe de uma situação em que ela havia realmente elevado o tom de voz. A professora respondeu-lhe, que ele tinha razão, que havia se esquecido desse momento, que então, ela *quase* tinha conseguido cumprir a parte dela, mas que, mesmo assim, estava muito contente porque ele cumpriu toda a dele, e concluiu dizendo que iria tentar fazer o mesmo da próxima vez.

É interessante lembrar que a criança pequena não compreende o significado de uma promessa que ela faz. Por ser egocêntrica e devido as características de sua inteligência, ainda é incapaz de compreender o alcance e o real sinônimo de uma promessa feita, não possuindo assim condições de cumpri-la. Porém, quando alguém faz uma promessa a ela, como por exemplo, a ida ao clube no fim de semana, a criança não conta com imprevistos, como uma chuva ou o carro quebrado. Para ela, o engano e a mentira é a mesma coisa. Ginott (1989) diz que prometer a uma criança é como passar um "cheque em branco", pois estará esperando, considerando um incidente qualquer como má vontade do adulto.

Fazendo um parêntese, gostaríamos de esclarecer aos educadores que, todo procedimento ou técnica quando usada abusivamente ou de maneira excessiva "perde a força". É preciso dosá-los muito bem, valendo-se de um ou

outro apenas quando for realmente necessário. Quando também utilizados de uma maneira errônea, além de deixar de produzir resultados (o que nem sempre ocorre, mesmo utilizando-o de forma adequada), pode acabar, sem que o professor perceba, conduzindo ou levando a criança, a agir da maneira "esperada", ou não apresentar determinados comportamentos, da mesma forma que era feito quando o docente utilizava as recompensas e punições. Novamente reafirmamos que o mais importante é o *processo* pelo qual conseguimos a obediência às regras e a cooperação espontânea da criança. Às vezes, sem perceber, para conseguir que ela apresente comportamentos mais adequados, o educador emprega de métodos mais autoritários ou mesmo, utiliza procedimentos que deveriam ser embasados no respeito mútuo, transformando-os em mais uma maneira "disfarçada" de se valer dos prêmios ou das punições. O docente assimila-os de acordo com seus sistemas lógicos e de significação. Isso acontece em diversas situações no cotidiano escolar. Certa vez, uma professora aprendeu rapidamente a usar o "contrato" com alguns alunos caso fosse preciso. Porém, seus procedimentos e objetivos, não foram bem compreendidos por ela, que, sem se dar conta, utilizou-o de maneira autoritária, para conseguir que um aluno se comportasse e parasse de agredir seus colegas. Sem dúvida alguma, suas intenções eram as melhores, mas a estratégia utilizada para atingir o objetivo, não foi muito adequada. Ela escreveu a fala da criança num caderno, explicando-lhe que anotaria, durante a aula, embaixo do "contrato" feito, tudo aquilo que o garoto fizesse de negativo e o que não fizesse de positivo, e caso ele não se comportasse, ela iria mostrar o caderno para sua mãe na reunião de pais. Mas, se cumprisse as regras como o "combinado", arrancaria a página escrita do caderno, portanto, sua mãe não

ficaria sabendo. A professora contou-nos que esse tipo de procedimento, "funcionou", pois o aluno apresentou melhora em seu comportamento. O que ela não compreendeu, é que, o que fez na realidade, foi ameaçar a criança, com uma possível punição da mãe, caso ela viesse saber do comportamento do filho, e que, sem dúvida, isso funciona. Só que essa "melhora", foi conseguida devido ao medo dele vir a ser castigado, portanto uma obediência característica da heteronomia, exterior e interessada, e não pela vontade de colaborar porque acredita ser o melhor, característica do respeito mútuo. O professor construtivista não pode jamais associar a obediência ao medo, pois assim que não houver mais o temor (de ser castigada, de perda do amor, etc.) o indivíduo não "obedecerá".

Uma outra situação análoga, ocorreu em uma escola, onde uma professora utilizava bandeirinhas coloridas como um sinal que avisasse ao grupo que o tom de voz deles estava muito alto, sendo necessário diminuí-lo. Cada grupo tinha um suporte sobre as mesas (pote de iogurte) e as bandeirinhas ficavam na prateleira; a pessoa que se sentisse incomodada pelo barulho de determinado grupo, colocava uma bandeira no suporte apenas para lembrá-las de diminuí-lo, sendo que ninguém era punido ou recompensado por receber mais ou menos bandeiras. A professora da classe ao lado achou interessante esse procedimento e resolveu utilizá-lo também, adaptando-o. Porém, ela avisou as crianças que se o grupo recebesse quatro bandeirinhas, o "canto" em que estavam trabalhando seria fechado, isto é, elas não mais poderiam trabalhar nele. Utilizando-se assim da punição, pois, segundo essa professora: "...fazendo dessa maneira eu percebi que os resultados foram mais rápidos". Não resta dúvidas que as recompensas e punições funcionam, porém,

como foi visto, deixam conseqüências a longo prazo. São por essas e outras situações, que consideramos o embasamento teórico, o estudo, a reflexão, a troca de experiências e o acompanhamento pedagógico fundamentais para o trabalho do professor que pretende auxiliar no desenvolvimento da moralidade infantil.

5.5.2. OS DESVIOS SIMBÓLICOS

Uma outra maneira que o educador pode empregar para restringir as ações agressivas, é utilizando os desvios simbólicos, em que a criança canaliza suas emoções para algo que não irá causar danos. Em vista disso, o adulto primeiro limita a ação, e somente depois conversa sobre os sentimentos, sugerindo maneiras inofensivas de expressá-los. Os desvios simbólicos precisam ser coerentes com o que o sujeito está sentindo, por exemplo, não adianta sugerir a uma criança que cante quando ela está com raiva, pois isso não surtirá resultados, já que não "canaliza" suas energias raivosas. É necessário o bom senso, como numa situação ocorrida numa classe do Jardim, onde havia uma criança que mordia os colegas quando estava brava. A

professora, explicou-lhe que percebia que, quando ela estava muito brava, com muita raiva, ela queria morder a criança que a fez sentir-se assim, mas que quando ela sentisse tudo isso, poderia morder o "amigo de pano" (que haviam feito numa outra ocasião), mas que não era permitido morder o amigo de verdade. E isso deu certo. São alguns exemplos de desvios simbólicos:

- "Canto do desabafo" - em uma classe de 3ª série a criança que estivesse triste, aborrecida por algum acontecimento ou magoada com alguém, escolhia esse "cantinho" e lá poderia escrever, desenhar ou pintar o que a incomodava, e, caso quisesse, guardaria sua produção, a compartilharia ou mesmo cobriria toda ela com tinta preta, em seguida a rasgaria em "mil pedacinhos" e depois jogaria esse sentimento "no lixo".

- Escrever histórias e cartas - as histórias tanto podem ser reais, hipotéticas ou mesmo fábulas. Ao tomar conhecimento das histórias construídas pelas próprias crianças o professor passa a saber mais sobre elas, seus desejos, conflitos, etc. Além do que, ao escrever sobre seus sentimentos e emoções, muitas vezes a pessoa está tomando consciência dos mesmos, revendo-os e, conseqüentemente, trabalhando-os.

- Desenhar, pintar, realizar espontaneamente atividades de artes plásticas, procurando interpretar e colocar em sua atividade aquilo que está sentindo no momento, os seus desejos, anseios e temores.

- Realizar peças de teatro e adaptações de técnicas de psicodrama - Muitas vezes, aquela criança que se sente feia, faz o papel da "heroína", o tímido é o "herói", aquela mais agressiva vira a "fada", a "retraída" torna-se a "bruxa", etc. Pode-se ter em uma mesma peça várias "mocinhas" e "mocinhos" (policiais, bombeiros, médicos, princesas, príncipes, fadas, soldados, etc.), assim como diversos "vilões" (bandidos, ladrões, bruxas, monstros, etc.), isto é, vários personagens importantes, como também inúmeros coadjuvantes. É importante deixar que as crianças conversem sobre o tema, auxiliem na escolha, criação e adaptação da peça teatral. Porém, é mais interessante ainda, após discutirem sobre um determinado assunto, que eles mesmos elaborem a situação em que os "personagens" atuarão. Não há necessidade do diálogo ser previamente escrito, mas é importante que se discuta como é cada personagem, os acontecimentos que estão vivendo, suas características pessoais, estimulando a criança a "interpretá-lo" de acordo com elas. Os próprios alunos junto com o professor, irão construir os cenários, os figurinos, os convites (se for uma peça), irão organizar o ambiente, definir os personagens, combinar regras de segurança, revezarão os papéis, etc. Depois de encenada, o professor reúne-se com as crianças para discutir os resultados, o que sentiram, os juízos sobre ser herói ou vilão, os motivos que levaram o personagem a agir de determinada maneira, como poderiam resolver as situações propostas de outra forma, etc. Após essa discussão, cada participante poderá

representar graficamente o que fizeram, o que sentiram, o que lhe chamou mais a atenção. Pode-se realizar a peça ou a brincadeira outras vezes, alterando a história e os papéis, no momento destinado a esse tipo de atividade, disposto previamente no planejamento diário da classe. Esse tipo de atividade ajuda a criança a lidar com a violência, com as situações de conflito, com os seus temores, identificando-os e transformando-os, além de estimulá-la a colocar-se numa perspectiva diferente da sua.

- Proporcionar o trabalho de expressão dos sentimentos e emoções a partir de teatro de fantoches (que são construídos pela própria criança) ou de bonecos com varas. As crianças podem "escrever" a história da peça ou brincar espontaneamente (deixá-los em um "cantinho").

- Jogar dardos, sem ponta, no alvo.

- "Canto da expressão plástica" - é um local em que é oferecido a criança materiais como argila, massas ou materiais que oferecem uma certa resistência para serem moldados e preparados, precisando ser colocado um pouco de força pelo "escultor" ao trabalhar em sua obra. É comum as crianças irem a esse canto agitadas ou tensas, e, conforme vão manipulando esses materiais e construindo suas esculturas, irem acalmando-se, serenando, liberando e transformando os sentimentos iniciais.

- Boxear "João-bobo", saco de serragens, almofadas - em uma classe de pré-escola a professora colocou diariamente o "cantinho das almofadas" e explicou as crianças que quando elas estivessem bravas ou com muita raiva, poderiam socar, jogar, morder ou dar chutes na almofada, porém jamais no colega. Que podiam até imaginar que estavam fazendo tudo isso na pessoa, mas que no amigo não se toca. Quando a docente percebia que alguma criança estava prestes a agredir, intervinha dizendo: "Nele não, nas almofadas. Sei que está muito zangada, mas não se bate nas pessoas". Depois de algum tempo as crianças iam naturalmente nesse "canto" quando estavam irritadas.

- Construção de bonecos - trabalhando com os temas transversais[1] (amizade), as crianças construíram "dois amigos", um menino e uma menina, do tamanho de uma criança da idade deles. Para isso usaram meias-calça, sapatos, roupas, tecidos, lã, flocos de espuma, etc. Criaram um "história de vida" para esses "amigos", escolheram seus nomes, nacionalidade, etc. Com esses "amigos", elas dançavam; brincavam de faz-de-conta; liam histórias; faziam carinhos; abraçavam; mas também, batiam, chutavam e socavam

[1] São temas que impregnam toda a prática educativa, estando presentes nas diferentes áreas curriculares, integrando-as. São eles: Educação Moral e Cívica; Educação para a Paz; Educação para a Saúde; Educação para a Igualdade de Oportunidades entre os Sexos; Educação Ambiental; Educação Sexual; Educação do Consumidor; e Educação para o Trânsito. Os temas transversais constituem o centro das atuais preocupações sociais, devendo ser o eixo em torno do qual irá girar a temática das áreas curriculares, adquirindo o valor de instrumentos necessários para a consecução de finalidades desejadas (Busquets *et alii*, 1993).

quando estavam bravas. Certo vez, um garoto ficou muito bravo com seu colega, e começou a golpear o boneco enquanto dizia: "Você é quem merecia esse murro para aprender a não quebrar a lancheira dos outros", porém, não agrediu o amigo e, pouco depois, ambos tentaram consertar a lancheira. A professora considerou essa atitude um progresso, pois até pouco tempo atrás o garoto teria, com certeza, batido no colega.

- Atividades com exercícios físicos - algumas vezes, quando a classe estava agitada, as crianças planejavam a atividade coletiva ou a recreação dirigida logo no início da aula, e assim, ao andarem, correr e saltar, "gastavam energia", acalmando-se.

- "Canto" fora da classe, em que a criança pode bater na bola, serrar madeira ou bater pregos nas tábuas (marcenaria).

- "Caixa das emoções" - a criança desenha, pinta ou escreve como está se sentindo naquele dia e o porquê, e depois coloca a data e guarda na sua caixa. É comum vê-los, após um tempo, mostrando aos amigos seus desenhos e rindo das expressões, lembrando-se dos acontecimentos. Torna-se uma espécie de "diário" ou um "registro dos sentimentos", auxiliando na identificação e no trabalho com o mesmo.

Na escola, como muitas vezes na própria casa, as crianças raramente possuem um lugar apenas seu, único, pessoal. Quase

não há privacidade. Por isso, já que na escola ou creche, não é possível ter um grande (ou médio) local só para si, pode-se pelo menos propiciar um pequenino espaço particular, como por exemplo uma caixa privativa. Na sala de aula, cada criança terá uma caixa com tampa apenas para si, em que estará escrito o seu nome (acompanhado de uma foto, ou gravura, ou desenho, etc), onde ela poderá guardar as coisas que quiser. É um local só dela e ninguém poderá mexer sem a sua autorização (o aluno tem que ter certeza disso). Algumas crianças guardam objetos pessoais e significativos como: a cobertinha, a fraldinha, um bichinho de pelúcia, um brinquedo trazido de casa, fotos dos pais ou do animal de estimação, bilhetes, figurinhas, coleções, etc. É o seu "esconderijo" de objetos e lembranças, seu diário concreto. Um aluno colocava nessa caixa todos os trabalhos que ele julgava não estarem bons o suficiente para os outros verem. Para não exibi-los, ele os escondia lá. Com o tempo, ao perceber que a professora não emitia julgamentos valorativos de suas atividades e interagindo num ambiente livre de comparações, ele foi deixando de escondê-los, mostrando mesmo aqueles com os quais não havia ficado muito satisfeito com os resultados.

Ribeiro Andrade, em comunicação pessoal (1997), relatou um trabalho realizado em uma classe do Jardim em que, entre outros procedimentos, cada criança possuía uma caixa (não muito grande) que era chamada de "caixa do tesouro" (também era

privativa). A criança colocava o que queria dentro de sua caixa. Era o "seu tesouro pessoal". Essa caixa era ainda o elo entre a escola e a família. Se a criança quisesse levar algum objeto ou material da escola para casa (e vice-versa), informava a professora, "guardava-o" na caixa e depois levava-o para casa. Após alguns dias, trazia-o de volta. Por exemplo, o aluno leva um jogo, livro, brinquedo ou material da escola para sua casa dentro de sua caixa e, depois de um tempo, o trás de volta. Esse intercâmbio era facilitado porque os materiais eram coletivos, portanto, pertenciam a todos. O mesmo ocorria de sua casa para a classe. Era comum as crianças trazerem alguma novidade, foto, brinquedo, presente, livros ou um objeto significativo qualquer, para a escola; quando queriam mostravam espontaneamente seu "tesouro" aos colegas, guardava-os na caixa e, após alguns dias, levava-os de volta para casa. Com o tempo as crianças realizavam o "intercâmbio" entre elas, emprestando os seus brinquedos, roupas, coleções, etc.: uma emprestava o tesouro (objeto qualquer) de sua "caixa pessoal" deixando-o na "caixa do amigo" (tanto em casa, quanto na escola) temporariamente. Como toda a criança que desejasse um objeto qualquer da escola, podia ficar com ele por um período, contanto que este não estivesse sendo utilizado naqueles dias (senão era só aguardar um pouco), não houve mais situações de pequenos furtos. E toda criança, por mais pobre que fosse, sempre encontrava algum "tesouro" para trazer para a classe, como: insetos (grilos, formigas, cigarras, vaga-lumes), pipas, piões,

bolinhas de gude, pererecas, apitos, alguma palavra recortada de uma revista, bonecas, sementes, etc. A professora também tinha uma caixa para si e, um dia, trouxe-a de casa, dizendo animadamente às crianças, na hora da roda inicial, que tinha trazido um tesouro e que gostaria muito de passar sua caixa na roda para que cada uma o visse. Mas que, ao vê-lo, o aluno não podia contar ao colega o que era o "tesouro". Todos concordaram e, qual não foi a surpresa da criança que abria a caixa e espiava seu conteúdo, ao deparar-se com a própria imagem, pois, lá dentro, havia um espelho que refletia a imagem de quem estava olhando o interior da caixa. Ribeiro Andrade narrou a expressão de espanto das crianças ao perceberem que elas mesmas eram o "tesouro" e que muitas não entendiam como "ela própria" estava lá dentro da caixa. Relatou ainda que algumas crianças acreditavam que o colega também a estava vendo, ou seja, por causa do egocentrismo, a(s) criança(s) julgava que todos os amigos estavam olhando a imagem dela e não o seu próprio reflexo. Depois de todos observarem o conteúdo da caixa, sem discutirem o ocorrido, cada criança foi para o trabalho diversificado, com a sugestão de realizarem individualmente ou em grupos, uma representação gráfica ou plástica do que consideravam ser o tal "tesouro", gerando trabalhos bem interessantes, que foram apresentados e discutidos num painel.

- Caixa (ou tanque) com areia - Segundo Wheat (1995, p.82) as caixas de areia, "ajudam crianças que sentem violência a achar

uma maneira não violenta de lidar construtivamente com o estresse". Construir uma caixa ou tanque de areia em um local coberto, colocando nela brinquedos representando pessoas, figuras domésticas, objetos pessoais, materiais de construção, símbolos naturais, animais domésticos e selvagens, árvores, casas, prédios, ferramentas, móveis, utensílios domésticos, símbolos do bem e do mal, etc. As crianças trabalham sozinhas por aproximadamente trinta a sessenta minutos por semana. Existe uma programação de horário que inclui todas as crianças da classe. A educadora, se possível, observa a criança, mesmo que intermitentemente. As professoras relatam que assistem as crianças trabalhando a tristeza, a raiva, e o desapontamento, e que estas, retornam ao grupo num estado muito mais relaxado. Wheat (*Ibid.)*, considera que o trabalho com as caixas de areia é um passo importante para ajudar as crianças a lidarem com seus sentimentos, diminuindo os efeitos dos conflitos emocionais, auxiliando-as a trabalhar com aquilo que as perturbam.

- Jogos de competição - propiciar jogos que envolvam sorte ou raciocínio, e não aqueles que exigem habilidades físicas ou específicas, para não favorecer ninguém, havendo assim, chance de todos ganharem. Lembrar que o ganhador do jogo é apenas o ganhador do jogo, e não deve ter privilégio por isso.

- Estimular a prática de esportes (competitividade) - Exemplos: natação; lutas marciais que estejam embasadas em uma filosofia

(e também porque aprender a defender-se é importante); esportes que tenham regras ou que necessitem de mais pessoas, formando um grupo, sendo preciso a cooperação entre os elementos da equipe para jogar (futebol, vôlei, basquete e outros), etc.

- Quando possível e com a anuência dos pais, incentivar a criança a ter um animal de estimação, como um cachorro, gato, coelho, etc. Os animais precisam de carinho, afeto e cuidados, e além dos inúmeros benefícios que proporcionam, são sempre receptivos a seus donos e estabelece-se um vínculo de afeto entre ele e a criança. Se na escola houver espaço suficiente, pode-se criar alguns animais, e as próprias crianças auxiliarão no seu tratamento e cuidado, em sistema de revezamento.

Em resumo, para Haim Ginott (1974; 1989), a maioria dos problemas disciplinares consistem em duas partes, e cada parte tem que ser tratada de maneira diferente. A primeira são os sentimentos de rancor, que precisam ser identificados e expressos e a segunda, são os atos de rancor, que devem ser limitados e corrigidos. Isso ocorre, quando o professor diz, por exemplo: "CAM, sei que está brava, mas diga isso com palavras e não com as mãos". Para esse autor, as limitações são educadoras e formadoras do caráter. O reconhecimento dos sentimentos não significa que serão toleradas as atitudes nocivas decorrentes deles; é preciso colocar objetivamente a restrição aos atos, mas não aos sentimentos. Em uma classe de pré-escola, duas crianças se desentenderam na hora do parque e MAI com raiva, começou a esmurrar a areia

e a chutá-la, atingindo as outras crianças que não tinham nada com a briga. A professora dirigiu-se a ele dizendo que percebia o quanto estava chateado e com raiva, e que ela sabia que quando a gente estava com raiva não pensava em mais nada, mas que, quando sentisse raiva novamente, ele poderia chutar a areia e batê-la o quanto quisesse, porém deveria tomar cuidado para a areia não atingir outras crianças, pois ninguém gosta de areia nos olhos ou nas roupas. Questionou-o se ele gostava, MAI respondeu-lhe que não, então ela concluiu, dizendo que, já que ele também sabia que era ruim, deveria tomar cuidado. O garoto disse-lhe: "Entendi... eu posso chutar e dar murro na areia quando eu estiver bravo, mas não posso deixar ela cair nos outros, é isso?". E assim o fez, a partir desse dia.

Mas, como afirma Faber e Mazlish (1985) ninguém é paciente o tempo todo, os adultos também possuem limites para a aceitação do sentimentos e das emoções, mas precisam demonstrar isso de tal maneira que não cause danos ainda maiores. Em uma classe do Jardim, um aluno chutou a professora. Ela segurou-o, afastando seus pés e mãos de modo a não machucá-la e disse-lhe: "Agora chega! Não se bate nas pessoas *(respeito mútuo - não é não bater nos adultos ou nos mais velhos, mas em ninguém).* Sei que está com raiva, mas vai ter que encontrar um outro jeito de me dizer isso! E agora quero ficar um tempo quieta, até minha zanga passar". Assim que a raiva (legítima) passou a professora voltou a conversar com o garoto. Ela não fez chantagem sentimental, nem o agrediu, nem mesmo exigiu desculpas, mas sim deixou claro os limites e seus sentimentos diante da ação da criança.

O educador, não raro, se depara com alguma criança furiosa, que fica fora de controle, num ataque de raiva. Samalin (1995) explica que é sempre um desafio reagir de maneira racional quando as crianças abusam, mas considera que a resposta mais eficaz, diante de um acesso de raiva da criança é falar com firmeza: "Vamos tratar disso quando você estiver mais calmo. Por ora, precisamos ficar longe um do outro. Quando você estiver em condições de conversar de uma forma que eu possa entender, eu estarei lhe esperando".

> *Às vezes, ficar e tentar argumentar com a criança é o mesmo que jogar lenha na fogueira. Podemos inclusive ter um acesso de raiva nós mesmos. Claro, não existe só uma forma "certa" de reagir quando uma criança perde o controle. Ser deixada sozinha pode não ser o melhor tratamento para certas crianças, que podem ficar mais histéricas ainda e precisarem da presença estabilizadora de um adulto; nesse caso, podemos precisar ficar com ela e esperar que a tempestade passe* (p.84).

Uma professora de crianças de 4 e 5 anos (Jardim), presenciou, certa vez, um fato ocorrido entre uma aluna, ISA, e sua mãe. A garota estava brava com o atraso dos pais ao buscá-la na saída da escola. ISA levantava a mão ameaçando dar um tapa na mãe, quando ela a convidava para entrar no carro. Esta rindo da atitude da filha pequena, dizia-lhe: "Está bem, mas só pode bater fraquinho e aqui na minha mão..." A garota bateu-lhe na mão e a mãe, fingindo sentir dor para não "desapontar" a criança, falou: "Ai! Doeu! Sua menina feia! Machucou a mamãe!... Agora vamos, entre no carro que o papai está esperando". Alguns dias após esse acontecimento, essa aluna ficou muito aborrecida porque queria ir ao "canto do faz-de-conta" e este já estava com as quatro vagas ocupadas, sendo necessário trabalhar em outro "cantinho" até que

houvesse um lugar disponível. Ela foi assim mesmo, tornando-se a quinta criança. A professora dirigiu-se à garota, cobrando-lhe a regra combinada por todos. Contrariada, ela levantou a mão, ameaçando dar-lhe um tapa, como havia feito anteriormente com sua mãe. A educadora, contendo a mão da aluna, disse-lhe firmemente: "ISA, eu não a trato assim, portanto, também não quero ser tratada desse jeito! Percebo que você está aborrecida porque gostaria de ir ao "faz-de-conta", e não há mais lugar disponível. Porém, não é desse jeito que mostramos nosso aborrecimento ou resolvemos os problemas. Entendeu? (...) Agora, temos vagas em outros "cantinhos", em qual prefere trabalhar?". "Eu não vou fazer nada também!", reagiu a garota. A professora esperou um pouco e depois perguntou-lhe: "ISA, o que fazemos na hora do parque?". A criança, surpreendida com a questão respondeu hesitante: "A gente brinca nos brinquedos". Profª.: "E na hora da merenda?"; ISA: "A gente come, ué!"; Profª.: "E o que fazemos na hora das atividades diversificadas?"; ISA: "...Trabalha nos 'cantinhos'."; Profª.: "Há alguma hora do dia em que nós não fazemos nada na escola?"; ISA "... Só na hora do repouso"; Profª.: "Ah, somente na hora do repouso ficamos sem fazer nada para descansarmos. E na hora da diversificada trabalhamos nos 'cantos'... E nós podemos ir em qualquer 'cantinho'?"; ISA: "... Qualquer um que tem lugar"; Profª.: "O que aconteceria se pudessem ir quantas crianças quisessem num 'cantinho'?"; ISA: "Acho que ia ficar tudo cheio"; Profª.: "E daria para trabalhar?"; ISA: "Só se não fosse todo mundo"; Profª.: "E se todos quiserem ir num mesmo 'canto'?"; ISA:"Aí não pode"; Profª.: "Por quê?"; ISA: "Fica tudo cheio"; Profª.: "Foi por isso que fizemos essa regra de ir apenas quatro em cada 'cantinho', lembra-se?"; ISA: "Mas eu queria ir no 'faz-de-conta'?"; Profª.: "É você gostaria de ir no "faz-de-conta"... E esse 'canto' está

lotado... Não é nada gostoso ter que esperar... Porém, temos que cumprir a regra que nós mesmos elaboramos. É preciso esperar uma criança trocar... Em que 'canto' você gostaria de ir, enquanto espera vagar o 'faz-de-conta'? Vamos ver quais estão livres?". Assim, juntas foram até os cartazes e ISA escolheu a "modelagem" para trabalhar. Após, uns quinze minutos, ela dirigiu-se ao "faz-de-conta" perguntando quem gostaria de realizar uma outra atividade num outro "canto" para que ela pudesse brincar lá também. Um colega disse que já estava trocando de "cantinho" e que ela poderia ficar no "seu lugar". A professora percebeu que o ambiente familiar com qual ISA interagia era permissivo, e a criança manipulava facilmente seus pais com "birras" e "chantagens sentimentais", tentando fazer o mesmo com os outros adultos na escola. Por isso, considerou ser necessário demarcar claramente os limites inevitáveis e os construídos pelo grupo e cobrá-los de maneira firme, sendo coerente, sem "deixar passar", desde o início do ano. Atualmente, a garota já está mais integrada, aceita com mais bom grado as regras, não reagindo impulsivamente ao ser contrariada, pelo menos, não no período que permanece na escola.

Nessas situações não raro o adulto age como a criança, dizendo por exemplo: "Se me bater eu também baterei em você". O adulto não pode agir como a criança pois, pelo menos teoricamente, é o indivíduo maduro da relação. Qual o mérito de agir como ela o faria? Certa vez, uma criança de dez anos cortou com uma gilete todo o painel do carro novo que seu pai havia adquirido há pouco tempo. O pai, muito aborrecido, conversou com seu filho dizendo-lhe que havia estragado uma das coisas materiais que ele mais gostava, e que tinha demorado muito tempo para consegui-la. Descreveu-lhe o quanto estava magoado, dizendo-lhe para que tivesse uma idéia de como estava se sentindo,

que seria como se a pessoa que o filho mais amasse pegasse os discos de histórias infantis, que a criança adorava, e os quebrasse. O pai poderia ter parado por aí, não permitindo pelo castigo que a criança "quitasse o débito" com ele, e não agindo pela lei de talião: "Olho por olho, dente por dente". Porém, conforme ele ia dizendo como se sentia, foi quebrando os discos, um a um, até findá-los. Ao ser castigada, e quitar o débito, a criança não sente-se culpada pelo que fez, mas com raiva, não aprendendo com a situação. E, essa culpa espontânea (não exagerada e nem por um período longo), é necessária para que haja a reflexão, o reconhecimento do "erro", a tomada de consciência de seu ato e das conseqüências advindas dele.

A guisa de conclusão, sempre que se dá uma ordem a alguém ou "mede-se força" com o outro, isso faz com que a pessoa se sinta inferior e as vezes até desafiada. Há inúmeros procedimentos mais construtivos que o professor pode utilizar para: evitar o choque de vontades, ou mesmo nas situações de conflito, que são comuns no dia-a-dia de uma classe. Pode-se valer do diálogo, de uma conversa. Porém, e quando este virar monólogo? O adulto pode descrever o problema, solicitar suas participação na busca de propostas para resolvê-lo, dar uma dica. Pode-se dar uma opção ou escolha à criança. Há também a "mensagem-eu", em que o adulto poderá expressar o que está sentindo, colocando o problema e seus reais sentimentos sobre o mesmo. Ele também pode descrever o sentimento da criança diante do conflito (escuta ativa), procurando traduzi-los, sugerindo maneiras inofensivas de extravasá-los (desvios simbólicos). Pode-se deixar que as conseqüências naturais da atitude da criança sejam os educadores. E se nada disso adiantar, o professor tem a possibilidade de utilizar uma sanção por reciprocidade, que possui uma coerção

mínima e tem uma relação lógica com aquilo que o aluno fez, antes de o adulto descontrolar-se. Assim, a criança vai, pouco a pouco, compreendendo que toda ação provoca uma reação. É importante também, refletir sobre o ocorrido na hora da avaliação do dia, para auxiliar na tomada de consciência. Além desses, existem ainda inúmeros outros procedimentos que o educador pode empregar, sem que seja preciso utilizar de recompensas ou punições. As crianças estavam trabalhando nos "cantinhos", enquanto SAU corria pela classe incomodando seus colegas. A professora disse-lhe: "SAU fica difícil para eu trabalhar com você correndo desse jeito pela sala". Ele parou de correr, mas pouco tempo depois começou a jogar bolinhas de papel nas outras crianças. A professora dirigiu-se a ele dizendo: "Não se perturba as pessoas". SAU não respondeu, parando por poucos instantes, para em seguida recomeçar a jogar as bolinhas. A professora interveio dizendo-lhe: "SAU, você tem que tomar uma decisão, ou escolhe um 'cantinho' e trabalha como todos, ou deixe a classe". O garoto respondeu: "Me desculpa, professora". Ela contestou: "A única desculpa que preciso é a sua decisão interior de melhorar". (exemplo adaptado do livro "Maestro-Alumno", de Haim Ginott, publicado originalmente em 1972/1974, p.135).

Quando o adulto tem uma postura ou ação que considera adequada, ele sente-se satisfeito e até orgulhoso consigo mesmo. Segundo Faber e Mazlish (1985), é importante que ele não deixe que a criança o distraia ou o faça sentir-se culpado. Isto ocorre, quando ela diz, por exemplo, que o professor não gosta dela ou que gosta mais de outro aluno, ou que ele a está fazendo infeliz. O professor pode responder-lhe que naquele determinado momento não é hora de falar em gostar, mas sim de resolver o problema. Que eles podem falar em

"gostar" mais tarde. Samalin (1995, p.91) considera que uma autêntica resposta ao "Você não me ama", quando dito pela criança na hora em que o adulto está cobrando-lhe algo ou está bravo, seria: "Neste momento estou com um monte de coisas atravessadas e não estou com vontade de falar de amor. Estou com vontade de falar dos brinquedos que não foram guardados... do líquido derramado que precisa ser enxugado... das pancadas que precisam parar...". Sugere ainda que, mais tarde, depois que a raiva passar, o educador pode mostrar a criança que os sentimentos de afeto voltaram. Muitas vezes as crianças tentam "manipular" os adultos dizendo que eles não a amam, ou gostam mais do irmão, que estão tristes, etc., quando são contrariados. Para esses autores, é preciso ater-se ao princípio de fazer aquilo que deve ser feito. Em vista disso, é preciso que o educador saiba usar sua autoridade, quando necessário, e ao exercê-la, que o faça sem culpas, como bom senso e segurança. Para Araújo (1996, p.112),

> *É possível que o professor tenha um papel ativo, enérgico, muitas vezes, sem ser autoritário, desde que os alunos, sintam que são respeitados, que exista uma coerência em suas ações, que ele não busca privilégios para si ou para alguns alunos em detrimento dos outros, e que pauta suas cobranças em princípios de reciprocidade. Esse tipo de postura, que não é fácil ser obtida na realidade concreta das salas de aula, é possível, mas não pode ser alcançada em pouco tempo. Precisa ser construída no dia-a-dia pelos membros do grupo (...) e isso ajuda o professor a desmobilizar tentativas, por parte de alguns alunos, de agir agressivamente ou desrespeitar as regras dentro da sala de aula.*

5.6 - O "ALUNO-PROBLEMA"

5.6.1 - RELATO 1

Numa classe de pré-escola municipal pertencente ao grupo experimental, havia um aluno, ADR, que vivia praticamente na rua, indo apenas dormir em casa. Ele só começou a freqüentar a escola por causa da merenda. Na classe não possuía amigos, quando queria algo, pegava, se era contrariado, agredia. Chegava sujo, cheirando mal. Por causa disso, as outras crianças não queriam sentar perto dele. Não permitia que nenhum adulto o tocasse fisicamente, nem a professora. Quando isso ocorria, mesmo sendo demonstração de carinho, ele ficava tenso, imóvel. Sua mãe batia muito nele, geralmente dirigia-se a ele gritando (provavelmente os adultos que haviam se relacionado com ele, só mantinham um contato físico maior para agredi-lo). ADR machucava as outras crianças. A professora não sabia como trabalhar com esse garoto. Os procedimentos usados não surtiam muitos resultados.

Percebemos que não havia um vínculo de afeto significativo entre ele e a professora. Simplesmente não havia um expressivo envolvimento afetivo da parte dele. Raramente ele chamava a professora para auxiliá-lo a resolve algum problema, ou responder a alguma pergunta ou mostrar suas atividades ele não a elegia como "juiz". Quando tinha algum problema resolvia-o a sua maneira, xingando, brigando ou batendo. Na hora da avaliação, as crianças atribuíam-lhe qualquer acontecimento ruim, assim, para a turma, a maioria dos acontecimentos "negativos", quando não sabiam ao certo quem os havia causado, afirmavam veementemente que tinha sido ADR quem os havia feito Além do que, grande parte da avaliação do dia, era dedicada à crítica das atitudes de ADR relacionadas com o desrespeito às regras ou aos colegas. Isso tudo o colocava sempre em evidência, mesmo negativamente. Pelo fato de a prefeitura não dispor de psicólogos, infelizmente, não foi possível conseguirmos o auxílio desse profissional para o garoto.

Após uma análise do que estava ocorrendo, consideramos que, era necessário, antes de mais nada, criar uma relação de afeto mútuo (entre a professora e a criança, e, se possível, entre os colegas), um vínculo afetivo pois, sem isso, nenhum procedimento ou técnica daria certo, a não ser pelo temor ou pelas recompensas, o que em nada auxiliaria a conquista de uma auto-disciplina ou da autonomia moral. Assim, não havia o respeito, que é misto de amor e medo, praticamente inexistindo ambos os sentimentos em ADR com relação a educadora. Em uma relação de respeito mútuo o medo que resta do respeito unilateral é o de decair aos olhos do outro, porém, ele não tinha esse temor, pois, o outro (no caso a professora) não era alvo nem de amor, nem de medo. Não havia receio de decepcioná-la. E aos olhos de todos, colegas de

classe e de alguns adultos da escola ele era o "moleque de rua". Dessa forma, não tinha nada a perder por continuar agindo como agia. Quando não há o vínculo de afeto (sentimento constitutivo do respeito), e a criança não tem o temor de desapontar o adulto, suas "atitudes erradas" só serão contidas pelo medo de ser punida (já que não há o respeito) ou manipuladas pelas recompensas.

A professora dizia que ADR, não "sentia" a sanção por reciprocidade, porque era muito "branda" perto das punições que ele estava acostumado a receber. Certa vez a professora fez uma reunião apenas com a mãe dele, e esta disse-lhe que batia muito em ADR porque ele "não tinha jeito mesmo", sugerindo à educadora que fizesse o mesmo quando achasse necessário ("a senhora pode bater mesmo"). A professora conversou, explicou que o trabalho que estava realizando era diferente, que precisava da colaboração dela, etc., mas foi em vão. Depois que percebeu o ambiente onde a criança vivia, disse que passou a compreendê-lo melhor, decidiu ter mais paciência, ficar menos brava ou gritar e, principalmente, não o criticar ou recriminar, pois era só isso que faziam com ele. Procurou mudar a maneira como o enxergava, rever os "*pré*-conceitos" que tinha formado a seu respeito, analisar os rótulos que já haviam sido colocados sobre o garoto e aceitos sem maiores reflexões. A professora decidiu que iria cobrar as regras com firmeza, mas, se aproximaria mais do garoto, conversaria bastante, procurando dar-lhe "muita atenção e carinho... Tomara que o caminho seja por aí". A professora parecia ter compreendido o que Tiba (1996, p.146) afirma, que "não há relacionamento que sobreviva à falta de afeto, de bem-querer".

Ao tentar colocar-se no lugar da criança, compreendê-la, perceber o que está sentindo, descobrir suas experiências, em vez de somente criticá-la ou responsabilizá-la, o professor transforma seus sentimentos de frustração, impotência e antipatia em empatia e solidariedade, ficando mais apto a auxiliá-la, pois, torna-se um aliado da criança, deixando de ser mais um "juiz" em sua vida. Ao perceber a fragilidade de ADR, e as experiências que passou nesses seis anos, a professora passou a vê-lo mais como uma vítima, do que como "algoz".

Com essa expectativa, começou, aos poucos, a aproximar-se mais dessa criança. Sentava ao seu lado de vez em quando na roda e nos cantos, conversava sobre as atividades que ele estava realizando, convidava-o para jogar ou brincar. Evitava, a todo custo, as reprimendas procurando simplesmente conversar de coisas banais, na tentativa de estabelecer um vínculo afetivo maior. Assim que as crianças chegavam, ela as convidava para lavarem o rosto e as mãos, a fim de que ele se limpasse um pouco. Como somente ADR chegava sujo, a professora anteriormente dirigia-se apenas a ele para lavar-se, e o garoto recusava limpar-se. Ao convidar várias crianças, ADR passou a participar sem reclamar. Começou aos poucos a tocá-lo levemente, fazendo um carinho. Percebeu que ela mesma o vigiava e o questionava muito mais do que as outras crianças, e modificou essa maneira de agir. Procurou relatar muito mais as coisas positivas que ele fazia do que as negativas, valorizando suas atitudes construtivas, sem contudo, emitir elogios valorativos, mas apreciativos.

Seguindo nossas orientações, conversou com seus alunos sobre a importância de, no momento da avaliação do dia, também ser evocado tudo aquilo que aconteceu de bom na escola e não apenas as coisas ruins. Realizou o trabalho com os dilemas morais e histórias infantis, refletindo entre outras coisas, sobre a segregação, a cooperação, a amizade e os sentimentos (geralmente ADR era "excluído" das brincadeiras, dos jogos e dos grupos espontâneos) (ver 6.2). Juntos de vez em quando faziam o "contrato", que na maioria das vezes apresentava bons resultados, e ele mostrava-se satisfeito com isso, mas algumas vezes parecia não ter adiantado em nada.

Aos poucos, entre idas e vindas, ADR foi apresentando melhoras em suas atitudes, entrosando-se mais com o grupo. Quando realmente necessário, a professora utilizava com ele apenas sanções por reciprocidade, pois havia compreendido que as punições, apesar dos resultados serem mais imediatos, deixa conseqüências a longo prazo. Além disso, ele já havia sido muito punido pelos adultos com os quais se relacionava, sem que, tais punições resultasse na melhoria de seu comportamento, muito ao contrário, talvez sendo uns dos motivos de tanta rebeldia. Tendo definido mais claramente os objetivos a serem alcançados com essa criança, foi também treinando uma linguagem mais efetiva, modificando a maneira de expressar-se. Assim, diante das atitudes de ADR, procurava exprimir tantos os seus legítimos sentimentos, seu ponto de vista ("mensagem-eu"), como, empregando a "escuta ativa" e a linguagem descritiva, procurava mostrar-lhe o seu próprio ponto de vista e emoções, auxiliando-o dessa forma, na identificação dos mesmos e na coordenação das diferentes perspectivas.

Como ADR não se concentrava nas atividades que escolhia realizar, permanecendo pouco tempo em cada "cantinho", e passando por vários outros, mas sem concluir as atividades iniciadas, a professora passou a perguntar-lhe antecipadamente o que ele pretendia fazer num determinado "cantinho" assim que ele o escolhia. Com intuito de fazê-lo perceber que suas produções eram importantes, e que é necessário concluirmos o que nos propomos a realizar, anotava os planos que ADR fazia num papel. Antes que outro "cantinho" fosse escolhido, checava com o garoto se ele havia realizado tudo que se propusera a fazer. Com o mesmo objetivo, conversou com a criança sobre quantas atividades ele julgava conseguir iniciar e concluir no tempo destinado ao trabalho diversificado. Ficou combinado que ADR escolheria no máximo quatro "cantinhos" por dia e que sempre terminaria as atividades antes de passar a trabalhar em outro. Na hora da avaliação do dia, junto com outras crianças, ele apresentava os trabalhos realizados ao grupo. Dessa forma, ADR foi produzindo trabalhos mais elaborados.

Porém, houve fatos expressivos que evidenciaram o quanto a professora se havia tornado alguém realmente importante e significativa para ADR. Por exemplo, quando ele, após concluir seus trabalhos, começou a mostrar-lhe, visivelmente satisfeito, antes de guardá-los (não fazia isso no início), sem que fosse preciso qualquer solicitação. Certa vez, discutindo ao jogar futebol, ele a chamou para reclamar de um garoto, solicitando auxílio para resolver a discussão, ao invés de agredir o colega como teria feito anteriormente. Um outro fato interessante ocorreu quando ele, pela primeira vez naquele ano, brincou com as meninas no parque. Até então ADR só falava mal das mulheres e recusava-se a brincar com elas. A professora também utilizou os

desvios simbólicos, para que ele e as outras crianças expressassem seus sentimentos, sem causar danos a ninguém ("canto das almofadas").

Porém, após as férias de julho, ele voltou mais agressivo e arredio ainda. Era como se não houvesse tido o primeiro semestre. Foi necessário retomar do início todo o trabalho feito. A professora continuou o que estava fazendo, não desistindo, mas também sendo firme com ele. Aos poucos, mais rapidamente do que esperávamos, essa criança estava novamente adaptada, mas nem por isso a tarefa foi menos árdua. Por exemplo, geralmente ADR desobedecia as regras, até a professora sentar com ele e fazer o "contrato" que era realizado após a chamada. Por compreender a regra ao "pé da letra", antes de firmar um acordo com a professora ou com o grupo, sentia-se "livre" para fazer "bagunça". Quando ele batia em alguém, a professora dizia firmemente que não se batia nas pessoas, o afastava do grupo, até quando decidisse trabalhar conforme o combinado. Geralmente, cinco minutos depois ADR voltava, e era questionado se iria participar com bons modos, ele confirmava, e geralmente não dava mais trabalho. Porém, se não fosse firme com ele, mas ao mesmo tempo carinhosa, não se conseguia que cumprisse as regras da classe. Parecia que ele estava sempre testando a professora.

No meio do segundo semestre, o ADR já estava participando mais dos grupos, solicitava a intervenção da professora como interlocutora quando brigavam (o que, no caso dele, foi considerado um progresso), aceitava as sanções por reciprocidade, não dizia tantos palavrões, avaliava-se como seus colegas, sentia-se parte do grupo. No final do ano, ele continuava com um comportamento e mesmo com uma agressividade que o diferenciava dos

demais colegas, porém se percebia claramente que ele se empenhava (esforçava), mas nem sempre conseguia, respeitar as regras da classe, os colegas, a professora. Os atos de agressão já ocorriam mais raramente. Ele realmente estava tentando, aprendendo a respeitar, sentindo-se mais valorizado e aceito. É claro que se fosse comparado com uma outra criança, ele era muito mais "difícil" e agressivo, porém fizera grandes progressos, e torcíamos para que a sua próxima professora desse continuidade ao trabalho que tinha sido feito. Para tanto, foi-lhe enviada uma ampla avaliação que mostrava seu atual desenvolvimento em todos os aspectos, como ele havia sido trabalhado e o que precisaria ainda ser feito.

O que consideramos mais significativo é que sua professora poderia ter se válido de diversas outras atitudes para "controlá-lo", como: gritar, ameaçar, punir, humilhar, coagir, agredir, recompensar, chantagear, expulsar, etc. E justificar essas atitudes dizendo que ele só obedecia as regras se assim o fizesse, ou que, ao atacá-lo, estava protegendo as outras crianças. Porém, em nenhum momento, mesmo a criança "pedindo" castigo, ela valeu-se desses "caminhos", recusando-se a utilizar procedimentos que não tinham relação com seus princípios. Ela também recusou-se a agir como ele agia, afinal sabia ser ela a pessoa adulta da relação. Quando algum procedimento não "dava certo" a professora tentava outro e outro, mas sempre buscando métodos humanos, que preservassem acima de tudo, a auto-estima e a dignidade da criança (já tão escassas). Consideramos importante ressaltar algumas atitudes e procedimentos utilizados por essa educadora que foram fundamentais para esse trabalho, como: o fato de a professora realmente tê-lo aceitado (revendo os "rótulos" que ela também havia colocado); recusando-se a puni-lo; usando

sanções por reciprocidade apenas quando realmente necessário; valorizando-o como pessoa; refletindo constantemente sobre seus atos e as conseqüências dos mesmos nos momentos em que ocorriam e na avaliação do dia; a atenção individual; os desvios simbólicos; a linguagem adequada; a maneira como era trabalhado o respeito às regras (limites) e às pessoas; e o embasamento de todo o trabalho numa relação de respeito mútuo. Consideramos que estas e outras atitudes auxiliaram essa criança a realizar uma mudança interior, lenta e gradual, real, de dentro para fora, que exigia muito esforço por parte dela, e não apenas uma mudança aparente, exterior, fugaz.

Para isso, a professora estudava sempre, para ter cada vez mais autonomia para tomar decisões acertadas e coerentes com o trabalho que estava disposta a realizar, policiava-se, revia suas atitudes e posturas, trocava idéias com outros profissionais, numa constante busca para favorecer a autonomia moral e intelectual em seus alunos. É claro que encontrava dificuldades, obstáculos, mas recusava-se a "voltar ao velho estilo tradicional". Ela sabia que são as crianças como ADR aquelas que mais precisam da escola, que necessitam aprender a socializar-se, a conviver em grupo, a sentirem-se respeitadas, e valorizadas.

5.6.2 - RELATO 2

Durante o curso, os professores apresentavam situações ou problemas vivenciados. Se no início não havia muita discussão entre os participantes sobre esses dilemas reais, com o tempo, depois que as pessoas foram conhecendo-se melhor, e também ao perceberem que a opinião de todos eram consideradas e valorizadas, não havendo um caminho único para a resolução dessas situações, as discussões entre os alunos-professoras começaram a ocorrer de maneira cada vez mais freqüentes, e, juntas, elas procuravam dar sugestões para tentar auxiliar na resolução dos problemas narrados pelas colegas, da melhor maneira possível, procurando sempre fundamentar as sugestões nos princípios pedagógicos estudados. As trocas sociais aliadas à discussão desses dilemas morais reais consistiram em situações muito fecundas para todos, demonstrando novamente a importância dessas interações no desenvolvimento e na aprendizagem (ver 6.2).

Certa vez, uma professora logo no início de uma aula, disse que estava angustiada, que não via a hora do "curso chegar" porque havia acontecido um problema com um aluno naquele dia e ela não sabia como proceder. Essa professora trabalhava numa pré-escola e relatou-nos que um

aluno de sua classe, CAI, quebrara de propósito o ralo de plástico do banheiro. As crianças vieram contar-lhe o que acontecera e a professora dirigiu-se ao garoto, questionando-o sobre o ocorrido. O aluno simplesmente disse-lhe que o quebrara porque estava com vontade, que começou a pisar com bastante força para danificar deliberadamente o ralo. A professora, sem saber o que fazer diante da resposta da criança ("fiquei sem ação"), disse-lhe: "CAI, eu estou tão surpresa com isso que está me dizendo, que prefiro conversar com você em outra hora". Ela explicou-nos que sabia tudo o que ***não*** podia fazer: "Apesar de ser esse meu desejo, eu não podia humilhá-lo, dar um severo castigo expiatório, fazer *gelo*, ignorá-lo, dar-lhe uma boa lição de moral, *esganá-lo*, enviá-lo à diretoria, etc. Havia uma extensa lista de coisas que eu faria automaticamente, seguindo os meus *instintos.* Na hora, eu queria dar-lhe um castigo que fizesse com que ele sofresse, que se arrependesse daquilo que tinha feito (principalmente porque ele deixou-me desorientada). Mas isso era o que eu faria anteriormente. Não sabia ainda como proceder, mas não queria voltar a agir como antes. Não queria tomar nenhuma atitude apenas para me 'vingar' dele. Queria ser capaz de fazer algo novo, que mais do que punir, o educasse. Em segundos pensei que se eu lhe desse um castigo, estaria apenas fazendo com ele quitasse o débito pelo que tinha feito, ou seja, pagasse com a punição a dívida do rompimento, causado pela sua ação, do vínculo recíproco existente entre nós, liberando-o, dessa forma, para que continuasse agindo assim. Não, isso seria uma saída fácil demais para CAI. Considerei que uma reprimenda também não seria muito adequada, pois se o conheço, sei que a censura, com certeza, não apenas o levaria a continuar a agir dessa maneira, como talvez piorasse, pois ele tentaria vingar-se de mim ou 'medir forças' comigo.... Mas

também não fazer nada, parece-me reforçar tais atitudes comuns nesse aluno... E o ralo não dá mais para ser consertado, senão eu poderia tentar essa sanção por reciprocidade... Não sei o que fazer ou como reagir...".

Perguntamos como era CAI no dia-a-dia. A professora contou-nos que ele era uma criança desafiadora e agressiva, que nem sempre respeitava as regras, e, de certa forma, apresentava atitudes insolentes, pois, quando tinha um mau comportamento deixava claro que o tinha feito porque quisera assim. Afirmou que "conversar" com ele em nada adiantava. CAI era filho de um pastor, que era muito severo e o surrava por qualquer motivo. O pai achava que seu filho tinha que ser um exemplo de criança, então, sempre que contrariado batia no garoto, que demonstrava ter muito medo dele. Já a mãe, era a "boazinha", aquela que o protegia, que tentava compensar com mimos os conflitos com o pai, que tentava contemporizar, mas que, no final, sempre contava ao marido o que o filho fazia.

O problema foi colocado ao grupo, sendo solicitado sugestões para auxiliar essa professora resolvê-lo. Surgiram inúmeras propostas que, ao serem apresentadas, também justificava-se o motivo pelo qual a pessoa considerava mais adequado a opção pelo uso desse determinado procedimento. Essa troca de idéias foi muito proveitosa. Apareceram inúmeras idéias. Passando por uma simples conversa até ameaças e atitudes mais drásticas. Foi proposto, por exemplo, que a professora fizesse o garoto tentar consertar o ralo mesmo que não tivesse conserto. Uma outra professora sugeriu o "terrorismo", ou seja, que dissesse ao garoto que, sem o ralo, subiriam pelo esgoto, "centenas de ratos e baratas", que invadiriam e se espalhariam pela escola, além do que, as crianças

poderiam quebrar a perna ao pisar no buraco aberto. Num ambiente descontraído, essa proposta, deu origem a brincadeiras e foi, naturalmente, contestada pelos outros presentes. Outra pessoa sugeriu ainda que ele o pagasse, e, como a criança não tinha dinheiro, era justo que se contasse aos pais, para que eles o fizessem. Foi alegado que a criança teria que assumir as conseqüências dos atos, portanto, que não era certo não contar aos pais o que seu filho tinha feito, mesmo correndo o risco de a criança apanhar. A professora argumentou que até havia pensado nisso, inclusive porque, como foi um aluno seu que estragara o ralo do banheiro, a diretora poderia querer que ela ou seu aluno pagassem pelo dano causado à escola. Mas que refletiu melhor, pois acreditava que, com tal atitude, ela em nada estaria contribuindo para o crescimento da confiança mútua que deveria existir entre ambos, e acreditava ainda que, se alguém deveria contar o ocorrido aos pais, era CAI e não ela. Outras pessoas concordaram, alegando que contar aos pais seria uma solução imediata, resolvendo o problema a curto prazo, mas não traria maiores benefícios à criança a longo prazo. Foram apresentadas, discutidas e analisadas, inúmeras outras sugestões e considerado também as prováveis reações por parte da criança (positivas ou negativas) diante das alternativas propostas, buscando-se outros caminhos. E após esse debate, o grupo selecionou alguns procedimentos e "atitudes" de reciprocidade que a professora poderia estar utilizando no dia seguinte ao conversar com CAI. A professora escreveu-os e afirmou estar dispostas a tentar colocá-los em prática no dia seguinte. E assim o fez.

Na próxima aula do curso, que ocorreu uma semana depois, aguardávamos ansiosos os "resultados" e, assim que chegou, a professora

relatou-nos o que tinha feito. Um resumo adaptado desse relato, ou seja, da maneira como a professora lidou com a situação e os "resultados" que surgiram ao acompanhar o comportamento do garoto por algumas semanas, é apresentado a seguir:

> "... no dia seguinte, chamei CAI para conversar particularmente e, antes que eu falasse alguma coisa sobre o fato dele ter quebrado o ralo do banheiro propositalmente, ele já pediu desculpas. Creio que o pedido de 'desculpas' tinha como principal objetivo *liberar-se* das conseqüências de sua atitude. Comecei dizendo-lhe que não era caso para desculpas, e que eu não havia conversado com ele no dia anterior porque fiquei muito desapontada e chateada com o que fizera; não com o fato de o ralo ter quebrado, mas sim, pelo fato dele tê-lo quebrado de propósito, estragado voluntariamente algo que pertencia a todos da escola; e que eu não esperava aquela atitude de sua parte. Por isso fiquei surpresa e considerei que seria melhor refletir primeiro, antes de decidir o que fazer. Em seguida, questionei-o sobre o que ele sentiu após quebrar o ralo. CAI respondeu-me que o seu pé ficara doendo. Descrevo resumidamente o diálogo que se sucedeu entre nós:
>
> Profª: CAI, como ficou o banheiro que você e seus colegas usam todos os dias?
>
> CAI: Ficou com um buraco no chão.
>
> Profª: E o chão do banheiro irá ficar com um buraco?
>
> CAI: Eu quebrei o ralo porque estava velho.
>
> Profª: Tudo o que é velho você quebra?
>
> CAI: Quebro e jogo fora meus brinquedos quando estão velhos.
>
> Profª: Outro dia você trouxe à escola um livro de histórias que ganhou de sua mãe quando pequeno, lembra-se? Esse livro é bem velho, mas pareceu-me que você cuida bem dele...

CAI: ...

Profª: Quando eu tenho algo que gosto, mesmo que esteja velho, cuido para durar mais tempo... Eu gosto muito da nossa escola, por exemplo, mesmo que algumas coisa nela estejam velhas; por isso procuro não quebrar as coisas da escola.

CAI: Eu também gosto e nunca mais vou quebrar nada.

Profª: É, mas o banheiro não pode ficar sem o ralo, pois alguma criança poderia torcer o pé se pisasse no buraco... O que podemos fazer?

CAI: Colar com "super-bonder" (*uma cola muito forte*).

Profª: Vamos então ver se conseguiremos colar o ralo com "super-bonder"?

Fomos até o banheiro e ao olhar os pedaços do ralo, CAI falou que não daria para colar, porque estava muito, muito quebrado.

Profª: E o que faremos então?

CAI: Dar um castigo?

Profª: Creio que um castigo não resolveria o problema do ralo quebrado.

CAI: Então eu acho que vai ter que comprar outro.

Profª: Mas quem irá comprar outro?

CAI: A escola, com o dinheiro da APM (*Associação de Pais e Mestres*).

Profª: Você acha justo comprar outro ralo com o dinheiro de todos, se foi você quem o quebrou?

CAI: Não... Então eu peço para o meu pai... Não, ele vai ficar bravo.

Profª: Sabe CAI, ontem quando você o quebrou, eu pensei seriamente em contar para seus pais o que aconteceu. Mas como eu sei que ele é muito bravo, decidi que não iria contar. Afinal, eu bem que poderia ter feito isso, resolveria o problema do ralo quebrado, mas se eu assim o fizesse, com certeza, seu pai ficaria muito bravo com você e eu não gostaria de vê-lo triste. Além do que, eu não acho que sou eu quem deva contar alguma coisa para seus pais.

Se for para eles saberem de algo, vão saber porque você quer que eles saibam e não porque eu contei.

CAI: (*surpreso e aliviado*) Acho que minha mãe tem uns "trocados" que dá para comprar... Mas, e se ela contar para o meu pai?

Profª: Bem, eu posso tentar conversar com a diretora e ver se a escola teria algum dinheiro para comprar outro ralo, o que você acha?

A criança concordou rapidamente. Mais tarde, eu contei para CAI que havia conseguido com a diretora o dinheiro para comprar um ralo novo, e fomos juntos ao banheiro medir o tamanho certo (ele o fez com um pedaço de barbante) e, no recreio, fomos até uma loja de materiais de construção próxima à escola e o compramos. Satisfeito, ele levou o ralo para o zelador e juntos o colocaram no banheiro da escola. O garoto veio chamar-me para ver como havia ficado.

Após esse acontecimento, aliado a outras atitudes de reciprocidade, a cobrança de regras e a auto-avaliação diária, percebo que CAI está tornando-se uma criança mais responsável e crítica, observando o seu próprio comportamento e o dos colegas, e passando a colocar-se na hora da avaliação do dia. Anteriormente, CAI não apresentava tais atitudes. Atualmente, estou realizando na minha classe o trabalho com os dilemas morais, contando histórias infantis cujos personagens fazem o que querem, estragam as coisas, quebram outras. Estou promovendo discussões e reflexões sobre a conduta desses personagens hipotéticos, e os resultados têm sido interessantes.

CAI está longe de ser um 'aluno modelo', às vezes percebo que ele me desafia, como para testar minhas reações, mas continuo negando-me a agir como antes, procurando demonstrar sempre que, mais importante que os danos causados ou os castigos, são os sentimentos das pessoas envolvidas;

procuro também, deixar que ele aprenda simplesmente sentindo as conseqüências de seus próprios atos. Nosso vínculo tem estreitado-se, e ele tem demonstrado um respeito bem maior pelas coisas que digo ou faço. Às vezes, CAI passa dias apresentando um comportamento tranqüilo, mas, outras vezes, sem nenhum motivo aparente ele comporta-se 'terrivelmente', desrespeita as regras, agride os colegas e responde cinicamente a qualquer questão referente a suas atitudes, permanecendo dias assim. Todavia, não desistirei; irei continuar tentando, tentando...

Eu também estou mais satisfeita comigo mesma, com minha postura, não me sinto culpada, como sentia anteriormente ao ministrar castigos e reprimendas e julgo ainda, estar mais segura ao decidir o que fazer diante dos inúmeros conflitos que surgem diariamente. Considero que as trocas entre nós, professores, e o auxílio mútuo, assim como os encontros durante o curso, auxiliam-nos bastante nessa segurança e no nosso crescimento pessoal e profissional".

APÊNDICE: A "AGRESSIVIDADE MOVIDA A RAIVA"

O objetivo deste apêndice, como foi dito anteriormente, é apresentar algumas sugestões para auxiliar aquele educador que tem em sua classe uma criança que apresenta altos níveis de agressividade. Estamo-nos referindo aqui a "agressividade movida a raiva", que, segundo Train (1997) é um estado de mobilização emocional em que a criança apresenta intensas crises de explosão de cólera, agredindo violentamente as pessoas que estão por perto ou destruindo os objetos ao seu redor. Situações de crianças agressivas ocorrem em muitas classes, mas, os indícios que indicam a natureza especial do problema na criança são a intensidade e a freqüência em que essas crises ocorrem. O que para a maioria das pessoas é uma crise que ocorre uma vez ou outra na vida, é uma ocorrência cotidiana para o professor e para ela. Essas crianças precisam muito do auxílio da escola e de um professor preparado para lidar com o problema de maneira adequada, para não o agravar ainda mais. Porém, ressaltamos que são bem poucos os casos de crianças que apresentam esse tipo de agressividade, muito menos do que comumente se acredita. Deve-se procurar evitar a exclusão do grupo enviando-as a "classes especiais" ou considerando-as como "problemáticas ou doentes". Todavia, isso não exclui o trabalho conjunto de um terapeuta, quando possível, e do auxílio de um médico. Esses casos de agressividade infantil são pouco freqüentes e extremamente difíceis de manejar, necessitando de um estudo bem mais aprofundado sobre

suas origens, prevenção e formas adequadas do educador (re)agir diante dessas crises. As orientações propostas nesse item, foram extraídas e adaptadas do livro "Ajudando a criança agressiva", de Alan Train (1997), que é diretor de uma escola especial para alunos que têm problemas emocionais associados a dificuldades de aprendizagem e comportamento.

Inicialmente, gostaríamos de lembrar que a criança agressiva possui um baixo nível de autoconfiança e de auto-estima, é frágil, insegura e bastante vulnerável. Age sempre na defensiva, e quando se sente ameaçada, injustiçada ou frustrada, não consegue lidar com esses sentimentos, perdendo o controle e reagindo de maneira agressiva ou violenta. Raramente consegue manifestar sua raiva de outra forma. Após as crises de rancor, sente-se muito mal, infeliz, culpada, frustrada por não ter conseguido controlar-se, ferida em seu amor-próprio. Ela ainda não consegue controlar a intensidade dos seus sentimentos, igualmente como um "vulcão" que está prestes a entrar em erupção. Portanto, é necessário ressaltar que o educador precisa rever os "pré"-julgamentos em relação à essa criança, conscientizando-se de que: ela não gosta de ser assim; ela não quer ser assim; não apresenta tais reações porque possui uma "índole má"; não é um "caso perdido" que deva ser menosprezado; e ainda, que ela gostaria muito de poder controlar-se e agir de outra maneira, mas encontra bastante dificuldade nesse sentindo. O educador precisa ter em mente que essa criança necessita desesperadamente ser aceita, mas, devido ao comportamento que apresenta, ela faz com que, ao contrário, todos afastem-se dela.

O primeiro passo para obter qualquer resultado efetivo é deixar com que essa criança sinta que o professor a aceita e que gosta dela, apesar de seu

comportamento. Mas, para que o educador consiga projetar esse sentimento, este precisa ser genuíno. Do contrário, nada do que for sugerido aqui surtirá algum resultado. Se esse educador tentar vê-la de outra perspectiva, como alguém que está, constantemente, sendo censurada pelos outros, e, principalmente, por si mesma; que possui uma imagem-de-si como sendo um indivíduo que tem pouco valor, que está decaído, portanto, aos seus olhos e perante o olhar dos outros; e que precisa muito do auxílio do adulto para vencer seu próprio descontrole e instabilidade emocional; talvez, possa ir modificando a imagem que possui da criança agressiva, e, conseqüentemente, mude seus sentimentos e atitudes com relação a ela. Esse apêndice visa apenas acrescentar *outras* informações, ou orientações *complementares*, para o professor lidar de maneira mais efetiva com um problema específico, porém, ressaltamos que todos os outros procedimentos apresentados nesta dissertação continuam válidos e necessários.

O educador deve compreender que, o mais importante não é somente saber o que fazer quando a criança tem tais reações, mas sim, tentar evitar essas crises de agressividade com técnicas preventivas. Para isso, é necessário tomar conhecimento de quais são as situações que originam esse comportamento. Para Train, há três razões principais ("gatilhos") que, geralmente, provocam uma reação agressiva por parte dessa criança: quando ela sente que seus objetivos estão sendo frustrados; quando alguém a critica ou critica seus amigos; e, quando ela sente que uma situação não é justa ou que alguém está sendo negligente ou descuidado. Se são esses os três "gatilhos" mais importantes que disparam reações agressivas por parte da criança, o educador pode, de posse desse conhecimento, ter algumas atitudes

que poderão prevenir muitas dessas crises de raiva. Segundo Train, o primeiro passo é considerar as necessidades da criança, adaptando, se preciso for, o ambiente físico da sala de aula (por exemplo, tirando temporariamente do alcance da criança objetos que possam ferir) e trabalhando na mudança da postura do professor, das relações que ele estabelece com a criança. Em seguida agir preventivamente: se o docente puder conversar com essa criança no início da aula, saber quais são os seus planos, discutindo-os em termos simples, e auxiliando-a com os instrumentos necessários para que ela mesma consiga atingi-los, estará com esses cuidados, ajudando-a a não se frustrar para atingir esses objetivos, tendo caminhado na direção a evitar as explosões de agressividade; ao respeitar a criança e a seus amigos e ficar atento a sua maior vulnerabilidade nessa área, novamente estará prevenindo-se outra reação negativa; um outro cuidado é explicar-lhe com clareza e simplicidade as regras básicas para seu comportamento e ser coerente ao aplicá-las, evitando assim, que ela sinta que se está cometendo alguma injustiça. É preciso sempre manter o objetivo de buscar compreendê-la e ajudá-la, estudando o assunto, trocando experiências com outros educadores; procurando o auxílio de outros profissionais, buscando, dessa forma, um maior preparo para lidar com essa criança tão especial e que tanto precisa do apoio e da ajuda construtiva do adulto (pois, também nesses casos, apenas boa intenção e intuição aguçada não são suficientes).

Com relação aos pais de uma criança difícil, provavelmente, eles evitarão ter muito contato com a escola, porque, de certa forma, conhecem o seu filho e já devem ter tido inúmeras e decepcionantes experiências de ouvir os outros adultos reclamando da criança, criticando-a, dizendo-lhes como proceder

e como educar; assim, acreditam que o professor também irá falar mal do seu filho (o que tem fundamento, pois, geralmente, é isso que ocorre). Cabe ao professor tomar a iniciativa com relação a essa distância, convidando-os para vir à escola, mas, não com a intenção de dizer-lhes o quanto a criança é terrível, ou para pedir-lhes que resolvam o problema, ou para indiretamente passar a mensagem do quanto o filho deles não é bem-vindo na escola, ou ainda, dizer-lhes como poderão fazer para lidar com o comportamento dele. Segundo Train, os pais beneficiariam-se mais sabendo que existe alguém que compreende o que eles estão passando. Se o professor der apoio e fortalecer os pais, descobrirá que o comportamento da criança começará a melhorar.

Train sugere ainda ter paciência, se os pais mostrarem-se agressivos, pois, com certeza, eles têm-se angustiado em relação a si mesmos, a seus filhos e com os profissionais ou "especialistas", estando, portanto, numa posição defensiva. Cabe ao professor ouvir e dar apoio e não "colocar mais lenha na fogueira"[1]. Quando os pais quiserem conselhos, eles mesmos o solicitarão, e quando o professor os der, é importante, inicialmente, reconhecer que ninguém realmente tem as respostas, e o que se pode fazer é somente, concordar em experimentar diferentes estratégias e procedimentos mais coerentes com o desenvolvimento do aspecto socioafetivo da criança, e que sejam propícios, ou melhor, que caminhem na direção do atendimento as necessidades especiais que ela tem (porém, não esquecer o papel do sujeito interagindo nesse processo). Além disso, o educador deve, nesses momentos, colocar em prática o estudo das técnicas de linguagem, utilizando a escuta ativa e apoiar sua

[1] Expressão que significa atiçar uma discórdia ou excitar um ressentimento (Dicionário Aurélio Eletrônico, 1994).

postura nas reflexões feitas acerca do respeito mútuo. Se o professor puder dar apoio e conquistar os pais, irá perceber que poderá contar com eles, e que, ao realizar esse trabalho construtivo com a criança, terá uma colaboração mais efetiva da parte deles. Esse auxílio será valioso para ocorrer efetivamente as mudanças de comportamento esperadas.

Uma outro aspecto refere-se a relação entre os pares, isto é, entre essa criança e os colegas. O professor que tem em sua classe um aluno agressivo, doente ou portador de algum tipo de deficiência descobrirá que, se conseguir criar na sala de aula "o tipo certo de atmosfera entre as outras crianças" (ou um ambiente embasado no respeito mútuo), receberá uma grande parcela de apoio por parte delas. Para Train, a questão depende do professor promover o conceito de que todos somos diferentes e de que todos vivenciamos dificuldades para dar conta da vida. Esse conceito pode ser trabalho efetivamente a partir da troca de pontos de vista, do trabalho com os dilemas morais (ver 6.2), da expressão dos sentimentos e emoções, e, principalmente, por intermédio da conduta, ou melhor, do exemplo dado pelo professor. Esse autor explica que, da mesma forma que "devemos compreender que uma criança com epilepsia deve ser dispensada da natação, também devemos tentar entender quando uma criança agressiva tem uma crise. As crianças podem ser extremamente compreensivas com relação a isso e podem se empenhar bastante para proteger um dos membros de seu grupo se sentirem que ele está tendo dificuldades" (*Ibid.* p.155). Todavia, elas não adotarão essa postura de uma hora para outra; tais condutas serão reflexo de todo um trabalho construtivo em sala de aula. Porém, ao explicar o que está ocorrendo ou ao responder as questões quando surgirem espontaneamente, é preciso que o

professor tome cuidado para não projetar um rótulo na criança; e, "mais importante ainda, se o professor pretende estimular tal atitude entre as crianças, deverá acreditar com toda a sinceridade no tratamento de alguém que precisa de ajuda. Em virtude da enorme pressão que essa criança exerce sobre as outras, elas estarão se apoiando na força de suas convicções" (*Ibid. Idem)*. Dessa forma, se o professor demonstrar respeito, apoio e uma atitude de carinho para com a criança agressiva, estará conseqüentemente auxiliando as outras crianças a fazerem o mesmo. Lembrar que os pequenos são heterônomos e que aprendem novos comportamentos também por imitação, espelhando-se nas pessoas que admiram. Em compensação, se o professor reclamar, demonstrar insatisfação, ironizar, desrespeitar ou condenar a criança agressiva, ela, com certeza, será rejeitada pelos colegas. O comportamento de uma criança é muito afetado por seus pares, pela maneira como os colegas a vêem e a tratam. Cabe também ao professor, não permitir que os colegas a excluam ou façam comentários pejorativos a seu respeito (recordar a reflexão sobre o respeito mútuo ser um misto de amor e de temor de decair aos olhos dos outros - ver item IV). Se o professor conseguir angariar a simpatia ou o auxílio dos colegas, de forma que eles passem a colaborar com o trabalho que está sendo desenvolvido, além de estar favorecendo a construção de indivíduos capazes de se preocupar com o outro e respeitar as diferenças individuais, perceberá também, que os companheiros serão de enorme ajuda para a mudança do comportamento da criança agressiva.

A seguir, serão apresentadas outras sugestões de procedimentos para lidar com a criança agressiva:

1º) Deixar a criança a sós

Segundo Train, a criança agressiva tem um nível baixo de concentração e precisa de uma variedade de coisas para fazer a fim de evitar a frustração. Isso reafirma a necessidade do trabalho diversificado, das atividades serem interessantes e lúdicas, e da rotina da classe ser dinâmica. Ao propiciar o trabalho com os "cantinhos" é recomendável que alguns deles se encontrem fora da sala de aula, o que permitirá que a criança saia da situação de grupo e fique a sós, se assim o quiser. Esse cuidado pode ser visto como mais um recurso externo, útil para desviar um possível comportamento agressivo. Assim, deve haver locais ou "cantinhos" em que a criança afastar-se-a do grupo sempre que sentir necessidade. Esse locais podem ser os "cantos": da marcenaria, da culinária, do trabalho com argila, da estação meteorológica, do cuidado da horta (jardim, canteiro de flores), da biblioteca da escola, da caixa de areia, etc.

Deste modo, é importante que a criança agressiva tenha um lugar para onde escapar quando sentir necessidade de afastar-se das pessoas; um lugar onde possa ir quando tudo estiver ficando pesado demais para ela, cabendo ao professor proporcioná-lo. Outros exemplos desses locais externos podem ser: uma área com pequenos animais, uma sala de repouso, a sala de vídeo, a "casa de bonecas" do parque, etc.

2º) Tranqüilizar

Em geral, a criança agressiva é vulnerável, apresentando dificuldade em estabelecer relacionamentos afetivos mais íntimos com qualquer pessoa. Porém, essa criança pode sentir um certa segurança na proximidade física do adulto para com ela. Por isso, na escola, é recomendável que o professor aproxime-se dos locais em que a criança esteja trabalhando. Tal atitude não deve ser compreendida como uma forma de vigiá-la, mas sim, como uma maneira de o adulto fazer com que se sinta mais segura, protegida, percebendo-se notada, ou seja, sendo alvo da atenção do professor, sem ser apenas pelas coisas negativas que faz.

Como essa criança tem dificuldade para relacionar-se com as outras, enfatizamos novamente que, devido a essa característica, é importante realizar diariamente as atividades diversificadas e o trabalho coletivo em pequenos grupos (ver 6.1), pois, tais atividades a auxiliará a interagir com os colegas (respeitando o seu próprio ritmo) e também, oportunizam um maior contato com o professor. Essa interação professor-aluno é valiosa para a criança vulnerável, e deve-se dar em situações cotidianas quando ambos poderão brincar, conversar, ler um livro de histórias, realizar pequenas tarefas juntos, etc. Assim sendo, o professor não se deve preocupar somente com o desempenho escolar, mas também, em conhecê-la como pessoa, envolvendo-se na vida da criança. Simplesmente sentar e olhar um livro juntos, brincar com um jogo, ou conversar são sinais de que o educador está disponível para passar um tempo ao seu lado, enviando, com essas pequenas atitudes,

a mensagem de que a criança é querida e que a companhia dela é agradável.

Porém, um cuidado importante é que a presença do professor não deve, de forma alguma, representar uma ameaça física para a criança, por isso, Train aconselha ao educador não reagir a cada movimento da criança, demonstrando assim, estar esperando uma reação agressiva da parte dela a qualquer momento. Desse modo, o professor pode observá-la discretamente, enquanto trabalha em algo, mas procurando estar, sempre que possível, próximo a ela. Agindo dessa forma, ele terá maiores condições de avaliar com mais precisão quando a intervenção é realmente necessária ou não.

É preciso que o professor dedique uma atenção, de certa forma, especial para essa criança, pois, ela realmente necessita de mais, porém, deve-se tomar cuidado para que essa conduta não fique muito evidente para o restante da classe, que podem interpretar a maior atenção como um prêmio ao "mau comportamento". Quando o professor dirigir-se para conversar com ela ou comentar um trabalho, poderá reforçar suas palavras de encorajamento com um toque ou contato físico. Para Train, "se o professor for capaz de fazer isso, pode ter certeza de que tudo o que disser terá maior impacto sobre ela" (*Ibid.* p.188).

Porém, o autor faz um alerta dizendo que a criança agressiva pode reagir de forma desfavorável a todas essas sugestões. Talvez ela só demonstre sentir-se bem quando está isolada do professor ou dos outros; e esses momentos precisam ser respeitados. Talvez ainda, ela

responda com agressividade ao contato físico. O professor poderá, com o tempo, ir conhecendo-a melhor, e, se ficar atento e for percebendo em quais circunstâncias e por quanto tempo a criança aceita a sua proximidade dessa maneira, terá mais convicção ao lidar com ela. É importante que ele jamais force a situação, pois ela poderá interpretar sua atitude como um sinal de invasão ou de falta de confiança.

Lamentavelmente, as crianças frágeis recebem muito pouco carinho, devido ao seu comportamento violento, que acaba resultando em rejeição. E essa fragilidade intrínseca, impede-as de obter a proximidade tão desejada. "Entretanto, há muitas ocasiões em que o aconchego e um abraço são possíveis". O educador saberá quando é o caso e deverá tirar proveito disso. Pode ser que o professor "encontre dificuldade para se expressar dessa maneira, mas, se considerar que essa é uma necessidade da criança, talvez ele consiga oferecer a ela essa forma tão básica de contato humano" (*Ibid. Idem).*

Uma outra característica das "crianças frágeis" é que elas "funcionam" nos extremos, ou seja, com relação a proximidade física: ou sentem-se incomodadas ou sufocam o outro com essa proximidade. O adulto que convive com a criança percebe isso claramente pelo seu comportamento e por suas reações. Train esclarece que, se o professor perceber que seu aluno está "grudando" nele, seguindo-o por toda parte, encostando-se e aconchegando-se o tempo todo, ele deve reconhecer simplesmente que essa criança está precisando ficar perto dele, ter um maior contato, sentir sua presença, e o melhor a fazer é não se incomodar com isso, pois, quando a criança sentir-se mais segura,

conseguirá caminhar por sua própria conta. E o educador pode tranqüilizar-se, pois, atender as necessidades emocionais da criança não irá gerar dependência como comumente acredita-se, ao contrário. Porém, se a criança incomoda-se com qualquer contato físico, o professor precisa respeitar isso, não interpretando essa reação como uma rejeição; para Train, tal conduta significa apenas mais um sintoma da fragilidade dessa criança. O educador pode ir aproximando-se aos poucos, por outros meios, de maneira indireta, com pequeninos "toques contextualizados" (isso ocorre quando o adulto cria situações em que o contato físico sutil é "necessário", como por exemplo, ao brincar de balança-caixão, passa-anel, trenzinho, roda, cabra-cega, etc.), caminhando devagarinho, passo a passo, nessa forma de aceitação. Segundo esse autor (Train, 1997, p.197) :

> *Uma criança agressiva pode aparentar não precisar de ajuda ou tranqüilização de qualquer tipo, mas as atitudes dela falam mais alto do que suas palavras. Ela é barulhenta, agressiva e controladora por causa de sua grande necessidade de se proteger. Se ela tivesse maior força interior, não precisaria fazer isso, mas ela é fraca e vulnerável. Assim, o professor deve tranqüilizá-la, fortalecê-la o mais que puder; mostrando interesse por ela, por suas esperanças e suas aspirações e por aquilo que ela estiver fazendo; procurando compartilhar de suas preocupações e mostrando que se preocupa com quem ela é.*

Assim, é preciso não somente dedicar algum tempo durante a aula especialmente para essa criança (pode ser durante as atividades diversificadas, individuais ou independentes; no parque, etc.), mas também, demonstrar de maneira efetiva (não "forçada") o seu afeto por

ela. A criança agressiva não irá facilitar esse contato ou momentos de atenção, e, constantemente, irá testá-lo; mas, o professor deve considerar e refletir nesses momentos que ela precisa, demasiadamente, sentir-se aceita. Train explica que essa criança necessita de qualquer forma da confirmação de que, apesar do comportamento agressivo, o professor a aceita e a ama.

3º) Ignorar

Foi visto que uma forma de favorecer a mudança de um comportamento indesejado é ignorá-lo quando possível, mostrando à criança que ela é notada quando faz algo positivo, mudando, assim, as circunstâncias em que está sendo alvo da atenção do adulto. Porém, essa atenção é expressa por meio de elogios apreciativos ou descritivos (ver 7). Para Train, se o professor pretende evitar crises de agressividade, "deve primeiro se assegurar de que está mudando o enfoque da atenção dada a criança para quando ela se comporta bem, e depois ver até onde é possível ignorar as crises" (*Ibid.* p.190). É aconselhável que sejam ignoradas somente as crises de agressividade inofensivas, mas, se de alguma forma, a criança estiver colocando em risco a si mesma ou aos outros, é importante que o educador entre em ação. Para esclarecer melhor o significado de um comportamento agressivo que pode ser considerado inofensivo, o autor apresenta uma cena que ilustra tal conceito (o exemplo foi adaptado):

> *A criança entra na sala de aula, despenca na cadeira e joga os livros sobre a mesa. Evita encarar o professor e, quando o faz, olha com expressão fechada e ressentida. Quando o professor fala com ela, a criança responde imitando-o. Usa uma linguagem desrespeitosa falando baixinho. Tudo isso representa uma ameaça para o educador e sua reação natural seria a de se irritar numa atitude de autodefesa. O professor pode contra-atacar e reprimir a investida, ou se entregar e permitir que ela assuma o controle. Em qualquer dos dois casos, o docente se sentirá incomodado posteriormente. Se o contra-ataca, pode ter dado a resposta desejada; se cede, sente-se humilhado. O resultado final de qualquer dessas abordagens é a retomada da batalha em data futura. Se o professor ignorar o comportamento, tendo em mente que a criança está agindo dessa maneira porque está insegura quanto a si mesma, está adotando uma linha de ação coerente e mais positiva. Quando a criança entra na sala de aula, o professor pode aproveitar a oportunidade para comentar sobre alguma peça de seu vestuário da qual ele goste; pode perguntar como foi a partida de futebol a que ela assistiu na noite anterior; pode pedir-lhe que faça algo para ele, como repor algum material da prateleira que esteja faltando.*

Porém, ignorar o comportamento "negativo" não é o mesmo que não tomar nenhuma atitude: ignorar significa prestar atenção ao que está implícito no comportamento e na linguagem da criança.

A importância desses e outros procedimentos é porque, nesses casos, o papel do professor é melhorar a maneira como criança se sente, e não atuar de forma a piorar as coisas, como geralmente ocorre quando (re)age impulsivamente. Train consola o educador, mas, ao mesmo tempo, alerta-o sobre a necessidade de adquirir preparo adequado, quando diz que "as crianças frágeis são especialistas em **desencadear**

o pior comportamento possível **nos outros**" (1997, p.201 - grifo nosso). Lembrar que a pessoa madura e preparada da relação é o professor (pelo menos o deveria ser) e ao agir do mesmo modo que a criança, ou ao "medir forças" com ela, em absolutamente nada estará auxiliando-a. O professor(a) deve ser um *"profissional-educador"* e não apenas um "*tio*"(a) que cuida das crianças e toma decisões baseadas somente no bom senso ou na intuição. Se mesmo assim, a criança persistir nas atitudes agressivas, irritantes ou desafiadoras, o docente precisa conversar com ela em particular, explicando-lhe de maneira firme e descritiva, mas, com calma e objetividade, como espera que ela se comporte, levando-a em seguida de volta para a classe. Porém, esse tipo de conversa não deverá ocorrer na frente dos colegas. Não é permitido, sob nenhuma circunstância, humilhar ou atacar a dignidade da criança particularmente ou perante os outros.

Assim, "ignorar" um episódio semelhante ao relatado anteriormente, é quando o professor não responde a agressão com um contra-ataque, gritando, censurando ou devolvendo os palavrões; mas sim, escutando com cuidado tudo o que a criança estiver fazendo e dizendo, para, posteriormente, agir com mais destreza.

Para trabalhar a mudança de conduta nessas situações, o professor deve selecionar um único aspecto desse comportamento que mais o desagradou (por exemplo, o fato de a criança ter lançado ao chão o jogo porque perdeu a partida) e trabalhar somente com essa parte da conduta da criança, uma ação de cada vez; do contrário, ao abordar vários comportamentos simultaneamente, a criança, com certeza, não

irá conseguir modificá-los, frustrando-se ainda mais. Depois do episódio, quando estiver mais calma, conversar com a criança em particular, refletindo e auxiliando-a a buscar alternativas para reagir de maneira diferente diante daquela situação, embasando o diálogo numa linguagem adequada (escuta ativa e mensagem-eu), não a condenando ou criticando, e, muito menos, acrescentando-lhe mais culpa, pois, com certeza, a criança já estará sentindo-se constrangida por não ter conseguido controlar-se, evitando a explosão de raiva. Se o professor perceber, numa outra oportunidade, que houve uma mudança positiva na maneira como a criança lidou com uma determinada situação, na qual, até pouco tempo atrás, reagia desfavoravelmente, é muito importante que mostre a ela que essa conduta foi notada, afirmando de forma descritiva o novo comportamento observado e até os sentimentos do educador perante o mesmo, mas, procurando sempre, tomar cuidado para não emitir julgamentos valorativos (ver 7).

Depois que a criança apresentou mudanças em seu comportamento, o professor pode tentar concentrar-se em algum outro aspecto da maneira como ela reagiu numa cena em que foi agressiva. É importante que ele considere, em todas as deliberações, como poderia ajustar o contexto de forma a evitar, ou melhor, de forma a tentar prevenir, que as crises ocorram.

> *Ignorar o comportamento indesejável não significa não fazer nada a respeito. Significa, sim, responder a ele de forma apropriada. Isso quer dizer manter a cabeça fria e elaborar alguma maneira de colocar as coisas em base mais positiva.* (*Ibid.* p.194)

A mesma conduta é válida quando uma criança é verbalmente agressiva. Nesses momentos, procurar captar a mensagem, ler o que está implícito na linguagem da criança. "Na essência, ela está informando o quanto se sente insegura, mas também pode estar incapacitada, naquele momento, para comunicar sua preocupação". Muitas vezes, a criança quer descarregar, todavia tem dificuldade para comunicar-se; por exemplo, ela pode estar chateada com alguma coisa, mas talvez não saiba o que é, explodindo de forma irracional por qualquer motivo. Como foi visto, o professor é o adulto da relação, por isso não pode reagir da mesma forma, devolvendo as ofensas, xingamentos ou acusações; mas sim, procurando permanecer calmo e observar a cena. Ao (re)agir de maneira apenas instintiva ou emocional, o professor estará tendo uma atitude semelhante àquela que reprova na criança, comportando-se da única maneira que ela conhece. É preciso tentar quebrar o hábito da criança comunicar-se desse jeito, ensinando-lhe uma outra maneira de expressar-se (ver 4). Contudo, se a explosão verbal da criança for numa situação de grupo, separe-a deste, até que ela se acalme.

> *Depois de cada crise verbal, dê-lhe tempo para se recuperar. Quando a criança estiver pronta, converse com ela. Não invada o espaço dela com frases prontas sobre o que deve fazer. Muitas vezes, ela já sabe o que deveria ter feito; a angústia é causada justamente pelo fato de que foi incapaz de fazê-lo. Pergunte-lhe o que o deixou com tanta raiva. Escute o que a criança diz. Diga que a compreende; ouça-a e mostre que está interessado. Pergunte-lhe como ela pensa que a situação poderia ter sido evitada; mas não diga o que deveria ter sido feito.* (*Ibid. Idem*).

Alan Train orienta ainda que, se depois de três episódios desse tipo o professor sentir que a maneira que tem atuado não está levando a nada, deve-se reexaminar: a sua percepção do comportamento agressivo da criança; a disponibilidade de trabalho e atividades escolares apropriadas para ela; a possibilidade de recrutar auxiliares, preparando-os adequadamente para ajudá-lo nesse trabalho; e o *suporte* (não a *transferência*) de um atendimento médico e de um acompanhamento psicológico, se for possível.

3º) Alternativas de comportamento

Quando o professor perceber que a criança está agitada ou prestes a explodir, deve oferecer-lhe outras alternativas de comportamento. Uma de suas responsabilidades é auxiliar, paulatinamente, a criança perceber que tem um "problema na área dos sentimentos", principalmente conforme for crescendo; ajudando-a a identificar quando estiver próxima de ter uma crise de raiva. "Ela deve conseguir perceber isso por uma sensação estranha por dentro, uma inquietação geral ou pelo fato de que parece que todas as pessoas a estão chateando e nada está dando certo" (Train, 1997, p.194). Ao auxiliar a criança a identificar tais sentimentos e orientá-la para valer-se dos desvios simbólicos (ver 5.5.2) nessas ocasiões, o professor poderá, talvez, evitar que a crise ocorra. Como foi visto, a criança precisa às vezes de um lugar só para ela nos momentos em que percebe que está nervosa ou prestes a "explodir". Assim, ela pode afastar-se da classe para cuidar dos animais ou da horta; ou cavar um pouco a terra; ou trabalhar com a

argila. Alan Train explica que todos nós precisamos de atividades para ajudar-nos a passar pelos momentos de crise. "O professor deve fornecer tais recursos para a criança agressiva; ao fazer uso deles, ela pode, com o tempo, vir a lidar com as crises de agressividade por conta própria" (*Ibid. Idem*).

Porém, há ocasiões nas quais não se pode ignorar de forma alguma o comportamento agressivo da criança: que é quando as ações dela representam ameaça ao bem-estar físico de si mesma, ao bem-estar do educador e ao de outras pessoas. Diante dessas situações, existem alguns procedimentos possíveis para o educador lidar com esses episódios de agressividade:

⇒ Ao lidar com a agressividade física, faz-se necessário que o professor intervenha, não podendo ignorá-la, pois, se assim o fizer, alguém acabará ferido. É preciso segurar e conter a criança sem machucá-la, "talvez o professor tenha de saber como separar as crianças uma das outras ou como se defender" (se ele não se sentir em condições de interferir de maneira adequada, deve solicitar ajuda imediatamente); enquanto as separa, revalida os limites de maneira firme e objetiva.

⇒ Segundo Train (1997, p.196-197) ao lidar com a agressividade física é preciso ter em mente quatro princípios básicos: conhecer as leis[2], buscar segurança, revalidar as regras, e nunca atacar. E procurar pautar

a conduta a ser tomada nos seguintes objetivos: evitar que a criança se machuque, evitar que ela machuque outra pessoa, e evitar que ela danifique a propriedade. Assim, ao intervir nessas situações de crise, o educador necessita saber que:

a) é permitida a contenção para tais propósitos;

b) deve-se utilizar a força nos limites do razoável em todas as ocasiões;

c) a intenção deve ser a de evitar danos à criança;

d) não é permitido atacá-la de maneira nenhuma;

e) é vetado o uso de sanções expiatórias e os castigos corporais;

f) isolar a criança como forma de castigo só é aceitável quando, na hora da crise, suas reações representam um perigo para si mesma ou para os outros.

⇒ No caso de situações de violência física entre duas crianças, o educador deve considerar a segurança física; solicitar socorro imediato; e retirar as outras crianças e os objetos perigosos de perto. Se o professor sentir-se capaz para intervir, ele pode orientar sua ações nos seguintes procedimentos (*Ibid.* p.198):

1) Segurar o agressor principal. Colocar o seu corpo entre os antagonistas. Calmamente, mandar a outra criança sair da sala.

[2] É fundamental que o professor conheça as leis que protegem a criança da contenção ou retribuição irresponsável e descontrolada. Todo educador tem a obrigação de conhecer as diretrizes nacionais do "Estatuto da Criança e do Adolescente".

2) Falar serenamente com a criança que estiver segurando. Não relaxar a pressão até que ela se tenha acalmado. À medida que a respiração dela se regularizar, conversar com ela para tranqüilizá-la. O educador não deve esperar que ela esteja

ouvindo o que está sendo dito: sua voz será utilizada apenas como uma influência tranqüilizadora; por isso, não é hora de fazer perguntas.

3) Procurar fazer com que a criança se sinta bem. Reconhecer que ela está sentindo-se muito mal consigo mesma: não é hora de dar um sermão acerca do comportamento dela, nem de perguntar o que aconteceu, pois isto apenas colocará mais "lenha na fogueira". O professor está ali para ajudá-la a sentir-se melhor. Vai demorar muito para a criança recuperar-se; não a apressar. O professor poderá recuperar-se mais depressa do que ela. Buscar mantê-la afastada do grupo até que esteja tranqüila, pois, se o educador a expuser aos outros antes da hora, ela reagirá com mais violência.

4) O professor deve soltá-la gradativamente, ao sentir que o autocontrole dela está retornando, assegurando-lhe sua compreensão. Dizer-lhe que falará com ela mais tarde para discutirem o que pode ser feito para evitar que isso ocorra no futuro. Fornecer algumas instruções imediatas para que a criança possa fazer algo para recomeçar, algo que possa desviar o pensamento dela daquilo que acabou de fazer. Se houver outras crianças esperando para retornar, explicar-lhes

que o episódio acabou e que o professor não quer ouvir mais nada sobre ele. Trata-se de um assunto particular e que não deve ser discutido.

⇒ No caso de a criança atacar o professor, ele deve considerar: evitar danos físicos; solicitar socorro se necessário; retirar todas as outras crianças (*Ibid.* p.199)

1) Se o professor for capaz, procurar segurar a criança tendo como objetivo evitar danos tanto à criança quanto a si próprio.

2) A criança sabe que cometeu um terrível erro, por isso, é preciso tranqüilizá-la. Entre as crianças é um grande tabu atacar um adulto. Essa criança necessita saber do professor que ele reconhece o erro dela e que não revidará. Conversar com ela com calma; dizendo que a compreende. A criança precisa de uma atitude firme e calma por parte do adulto. Ao segurá-la e falar com a criança, o professor, gradativamente, sentirá que ela relaxa.

3) Depois que ela tiver se acalmado, soltá-la. Mas dar um tempo para que isso ocorra. Permitir que ela saia do episódio com privacidade, sem maior perda de dignidade. Dizer à criança que mais tarde conversará com ela sobre como evitar tais situações no futuro. Providenciar algo para ela fazer imediatamente; algo que permita que ela possa continuar. Convidar as outras

crianças a entrar; explicando que o episódio é particular e está resolvido, e que não quer que seja discutido.

⇒ Algumas observações importantes:

- Se a criança violenta solta-se do professor, este deve apenas bloquear o caminho de fuga, quando tiver certeza de duas coisas: que é capaz de fazê-lo com eficácia; e que, se ela fugir, pode machucar-se ou causar danos a outros. Assim sendo, a "fuga" somente deve ser evitada se atender as condições descritas acima, pois, uma crise de violência pode muitas vezes ser melhor resolvida em particular; muitas crianças fogem para evitar perder prestígio. Uma conduta mais eficaz é combinar previamente com a criança um lugar específico que ela pode utilizar para esse propósito.

- Nas situações em que há outras crianças presentes e o professor for obrigado, ou a retirá-las de cena, ou afastar-se com esse aluno para um outro ambiente, não é preciso preocupar-se quanto ao bem-estar das crianças que permanecerão sozinhas por um tempo. Para Train, elas estarão controladas pelo choque do episódio, cuidando de si mesmas até que chegue alguém. E pelo fato das crianças, provavelmente, estarem acostumadas a resolver seus problemas e a trabalhar sozinhas (já que o centro da atividade pedagógica é o grupo e não o docente), a rotina

planejada por todos seguirá seu curso normalmente, enquanto o professor atende particularmente essa criança. É aconselhável que o professor permita que a criança se recupere apenas na sua presença, pois, quanto menos pessoas a virem nesse estado, melhor.

Se houver a necessidade da presença de algum outro adulto (auxiliar, funcionário, etc.) para separar fisicamente duas crianças ou a criança do professor, procurar assegurar-se de que um dos dois saia de perto assim que possível. A criança irá causar problemas ainda maiores se os dois adultos estiverem presentes por um tempo maior do que o necessário.

Ressaltamos novamente que os procedimentos sugeridos nesse apêndice são específicos para orientar o professor a trabalhar com aquela criança especial, cuja agressividade ainda não está sob controle. Aquela criança que, quando não consegue agüentar o impacto de sua frustração e de sua ansiedade, libera esse estresse por meio de uma crise de agressividade intensa. Situações de crianças agressivas ocorrem em muitas classes, mas, lembrar que é a intensidade e a freqüência que indicam a natureza especial do problema de seu aluno, já que na vida da maioria das pessoas, esse tipo de crise ou reação explosiva ocorre pouquíssimas vezes ao longo da vida, porém, o mesmo não ocorre na vida dessa criança: crises súbitas de agressividade é uma ocorrência cotidiana para ela, para seus pais e para o seu professor.

Talvez o professor afirme que essa forma de abordagem pode ter um efeito desastroso para o resto da classe e talvez o professor tenha razão: o comportamento pode ser contagiante. No entanto, se ele procura tratar a classe como indivíduos, interessando-se por eles como pessoas, eles reconhecerão as ações da criança como sintomas de insegurança e imprevisibilidade e as suas como indicativas de confiança e autocontrole. O fato de ela ganhar o apoio do grupo dependerá do quanto o professor foi capaz de estabelecer um relacionamento significativo com eles; isso, por sua vez, dependerá de seu empenho em tomar todas as medidas preventivas necessárias mencionadas acima. (Train, 1997, p.192).

UNICAMP

TELMA PILEGGI VINHA

O EDUCADOR E A MORALIDADE INFANTIL NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

VOLUME II

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por **TELMA PILEGGI VINHA** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Campinas,___de _____de 1997

Assinatura:_____

UNICAMP

DISSERTAÇÃO apresentada à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, como exigência parcial para a obtenção do Título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, na Área de Concentração: Psicologia Educacional, sob a orientação da **Profª Drª ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS**.

UNICAMP

O EDUCADOR E A MORALIDADE INFANTIL NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

(DISSERTAÇÃO DE MESTRADO)

COMISSÃO JULGADORA:

_____

_____

_____

ÍNDICE

VOLUME II

6 - Outras Sugestões para Favorecer a Interação Social e Promover o Desenvolvimento da Moralidade 673

6.1 - As Atividades Coletivas em Pequenos Grupos 673

6.2 - O Trabalho com os Dilemas Morais e as Histórias Infantis 698

7 - Considerações sobre os Elogios 757

7.1 - E Quando o "Feedback" for Necessário? 787

8 - Reflexões sobre a Construção da "Fronteira Moral da Intimidade" 795

8.1 - A Confissão do Delito 798

8.2 - A Humilhação na Educação Moral 804

8.3 - A Construção de Normas que Regulam o Falar-de-Si e o Desenvolvimento Moral 807

8.4 - Orientações sobre a Mentira na Criança 820

8.5 - Considerações sobre a "Fofoca" e a Delação na Escola 843

IV - REFLEXÕES SOBRE A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

1 - Os Princípios que Nortearam esse Trabalho nas Classes do Grupo Experimental 857

2 - A Supervisão Pedagógica 861

V - ANÁLISE DOS RESULTADOS (PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE)

1 - Teste Situacional (Pré e Pós) 905

1.1 - Caracterização dos Grupos de Professores Estudados 911

1.2 - Análise dos Resultados 915

1.3 - Conclusões 923

2 - Análise dos Resultados das Baterias de Sondagem Nº 1 (Pré-Teste) e Nº 2 (Pós-Teste) 925

VI - ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO CURSO

1 - Avaliações do Curso 947

VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 - Considerações Finais 963

VIII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA

1 - Referências Bibliográficas 987

2 - Bibliografia 998

IX - ANEXOS

1 - PROEPRE: Programa de Educação Infantil e de 1º Grau 1009

2 - Quadro De Informações sobre os Sujeitos 1015

3 - Ficha de Observação Inicial das Classes que Trabalhavam com o PROEPRE - Supervisão Pedagógica 1017

4 - Questionário de Avaliação da Supervisão Pedagógica 1051

5 - Teste Situacional 1063

6 - Baterias de Sondagem Nº 1 e Nº 2 1079

7 - Questionário Final de Avaliação do Curso 1091

6 - OUTRAS SUGESTÕES PARA FAVORECER A INTERAÇÃO SOCIAL E PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE

6.1 - ATIVIDADES COLETIVAS EM PEQUENOS GRUPOS

Visando auxiliar os professores que realizaram o curso a compreender o significado das atividades coletivas em pequenos grupos, inicialmente foi-lhes proposto realizar este mesmo tipo de dinâmica, ou seja, foram oferecidas atividades que solicitavam o trabalho em conjunto e a colaboração entre os membros do grupo, colaboração esta necessária para atingir o objetivo que era comum. Para alcançá-lo os integrantes precisariam trocar idéias, exercer funções diferentes dentro de uma mesma equipe, coordenar as opiniões divergentes e as ações, apresentar os resultados no painel coletivo e avaliar os trabalhos desenvolvidos. Embora o objetivo geral fosse o mesmo para todos, as atividades que permitiriam alcançá-lo se diferenciava em cada grupo, e, a maneira como iam realizar as propostas ou resolver os desafios apresentados, também cabia apenas

ao grupo decidir. Terminado o trabalho foi feita uma análise da produção e participação de todos os elementos. Ficou evidente que muitos grupos não realizaram um trabalho realmente coletivo, visto que não houve troca de idéias, discussão dos diferentes pontos de vista e cada elemento fez uma parte do trabalho que foram juntadas no momento da apresentação. Outras equipes demonstraram muita dificuldade em ***operar*** *buscando inicialmente* ***reproduzir****, prendendo-se nos aspectos figurativos. Sentiram, portanto, a complexidade que existe nos processos de criação, construção e reconstrução, elaboração, operação, coordenação das idéias e das ações. Foi discutido a necessidade do "alimento" (conteúdo estimulador, interessante, como: histórias, músicas, textos, artigos, vídeos, pesquisas, etc.) como incentivador do processo de (re)construção e criação, da problematização e do planejamento de propostas desafiadoras.*

Em seguida, os grupos realizaram a leitura dos textos sobre as atividades coletivas em pequenos grupos, seguindo um roteiro de questões para reflexão e orientação da leitura. Terminado o trabalho dos grupos, foi organizado um painel no qual os participantes discutiram a importância das atividades cooperativas e as idéias contidas nos textos. Nessa ocasião, uma das conclusões gerais extraídas desse painel foi a de que a formação recebida pelos participantes nas escolas que freqüentaram nunca favoreceu a cooperação entre os pares, mas sim o individualismo.

Com o objetivo de esclarecer aos educadores como podem ser desenvolvidas as atividades coletivas em pequenos grupos, foi feita uma explanação, com auxílio de vídeos e transparências. Por essa ocasião também foram mostradas aos participantes inúmeras produções com técnicas variadas realizadas por crianças de diferentes idades, para que pudessem perceber a evolução da mesma. Foi discutido como poderiam realizar semanalmente essas atividades em classe, seus objetivos, a postura do educador e a interação entre as crianças.

Inicialmente, visando conhecer melhor as formas de organização social das atividades escolares, estudo este importante para a compreensão crítica do porquê realizar esta ou aquela atividade, reportamo-nos às considerações de Cool (1994), nas quais são apresentadas as três formas básicas: a cooperativa, a competitiva e a individualista.

De acordo com a teria de Kurt Lewin (*apud* Coll, 1994, p.78) "essas formas de organização foram operacionalizadas atendendo um tipo de interdependência que existe entre os alunos com relação a tarefa a realizar ou o objetivo a conseguir no decurso das atividades de aprendizagem".

1) **cooperativa** - os membros do grupo possuem objetivos estreitamente vinculados, sendo que um deles só atingirá seus objetivos **se** os outros alcançarem os seus. Assim, os resultados conseguidos pelos participantes individualmente, são, portanto, "benéficos para os restantes membros com os quais está interagindo cooperativamente" *(Ibid.* p.79)

2) **competitiva** - nessa situação os objetivos dos participantes também estão relacionados, mas de maneira excludente, pois um participante só pode alcançar o objetivo proposto **se** os outros **não** alcançarem os seus. Dessa forma, cada integrante do grupo busca resultados que são individualmente benéficos, "mas que são, em princípio prejudiciais aos outros

membros com os quais está associado competitivamente" *(Ibid. Idem)*.

3) **individualista** - neste caso não há relação alguma entre os objetivos que os participantes pretendem alcançar. Assim sendo, um resultado não interfere no outro. Um participante pode ou não alcançar o objetivo fixado, pois isso não influirá sobre no alcance ou não das metas dos outros participantes; os resultados buscados beneficiam as pessoas individualmente, sendo irrelevantes aqueles obtidos pelos outros participantes do grupo.

Segundo Cool, os resultados de pesquisas referentes a influência desses três tipos de organização social das atividades escolares sobre os diferentes aspectos do processo ensino-aprendizagem, são que:

> ***As experiências de aprendizagem cooperativa,*** *comparadas às de natureza competitiva e individualista,* ***favorecem o estabelecimento de relações entre os alunos muito mais positivas, caracterizadas pela simpatia, atenção, cortesia e respeito mútuo, assim como por sentimentos recíprocos de obrigação e de ajuda. Essas atitudes positivas estendem-se, além disso, aos professores e ao conjunto da instituição escolar****. Contrário ao que acontece nas situações competitivas, nas quais os grupos configuram-se sobre bases de uma relativa homogeneidade do rendimento acadêmico dos participantes e costumam ser altamente coerentes e fechados, nas situações cooperativas os grupos são, em geral, mais abertos e fluídos e se constituem sobre a base de variáveis como a motivação ou os interesses dos alunos. (Ibid.* p.79-80 - grifo nosso)

Esses resultados referem-se a interação que se estabelece entre os alunos e a influência dessa relação no nível de rendimento. Eles confirmam a importância de trabalhar-se com atividades que favoreçam muito mais a cooperação, do que a competição ou o individualismo.

Benlloch (1987), em sua pesquisa sobre como as crianças aprendem a cooperar, chama a atenção das escolas sobre as possibilidades de valerem-se das relações interindividuais entre os companheiros, oportunizando as atividades em pequenos grupos, aproveitando, dessa forma, a maneira que as crianças fazem para convencer as outras e para modificar seus pontos de vista. Nenhum ser humano nasce sabendo cooperar e é necessário percorrer um longo caminho para que isso se dê (como possibilidade). É preciso que as crianças tenham oportunidades e sejam encorajadas a auxiliarem-se mutuamente, coordenarem seus pontos de vista e buscarem soluções. É importante que a escola proporcione experiências de um "coletivo" compreendido como a possibilidade de construção das relações interindividuais, estimulando a aprendizagem da cooperação e favorecendo, assim, um desenvolvimento maior e mais harmônico de todas as possibilidades psíquicas da criança.

A autora considera um método autoritário quando o professor atribui apenas a si mesmo a capacidade de réplica, transmitindo ao aluno o resultado de seu saber, pois, com essa atitude tão comum, o educador impossibilita-o de descobrir a razão por trás dos fenômenos (visto que, "conhecer é compreender a razão das coisas"), inibindo a curiosidade e a busca pessoal das soluções. Em suas pesquisas, Benlloch constata que as

respostas dos alunos que estão inseridos nesse sistema autoritário refletem uma heteronomia moral.

Já com os trabalhos em grupos, está-se propiciando às crianças o estabelecimento de relações que as orientam na solução de uma tarefa, e esse tipo de atividade exige uma dinâmica embasada nos sistemas de relação, que leva as crianças a buscarem respostas coerentes. Os resultados são bem mais proveitosos do que quando essas atividades são realizadas individualmente. As atividades em grupos possibilitam também estabelecer relações que permitem vincular uns indivíduos aos outros, estimulando o papel ativo dos sujeitos, pois são as diferentes formas de realizá-las e suas conseqüências, que levam a criança a dar uma ou outra explicação sobre o que acontece.

Em vista desses e de outros benefícios da interação social já abordados no quadro teórico, gostaríamos de mostrar uma outra atividade importante que favorece a troca entre os pares, auxiliando a descentração e favorecendo a cooperação entre as crianças: são as atividades coletivas em pequenos grupos. É necessário, primeiramente, esclarecermos o conceito "coletivo" na escola tradicional e na construtivista. Na escola tradicional não há troca entre os pares durante uma atividade coletiva. Na realidade o que ocorre, são atividades individuais justapostas, ou seja, é pedido aos alunos que façam um exercício ou uma cópia, e todas as crianças fazem-na simultaneamente, porém, cada uma faz o seu. Nas classes de orientação construtivista, quase inexiste esses momentos em que todos fazem concomitante e solitariamente a mesma atividade. Nesse grande grupo ou no

"coletivo" da escola tradicional, os alunos não interagem entre si, embora estejam fisicamente próximos. O cinema por exemplo, é um caso extremo desse "isolamento com proximidade" que ocorre nas salas de aula (Domingues de Castro, 1988). Nessa situação as classes numerosas são ainda mais prejudicadas, pois as diferenças individuais são multiplicadas e o atendimento pessoal é dificultado, "ao mesmo tempo em que também a sociabilidade é prejudicada, pois a bem da ordem e do silêncio não são encorajadas as comunicações entre estudantes, e são também reduzidas aquelas que se dão entre estudante e professor" *(Ibid.* p.4).

Em suas pesquisas sobre a prática e a consciência das regras escolares, Menin (1996) constata que grande parte das regras da classe impedem a interação entre os pares, talvez porque essas interações sejam ainda consideradas pela maioria dos professores como prejudiciais à aprendizagem. Regras do tipo "cada um faz o seu", "não ensinar o amigo", "cada um tem que ter o seu material", "não conversar", etc., fortalecem o individualismo e a competição, pois "as crianças aprendem a valorizar o ganhar do outro, o fazer 'primeiro'" (p.93); e a cooperação, que de qualquer jeito acontece, quer o professor queira ou não, ocorre de forma velada, escondida do adulto, como se fosse algo errado.

A autora observou que para as crianças da escola tradicional o "fazer junto" é sinônimo de cópia, isto é, elas acreditam que "fazer junto" é "uma coisa errada, porque não pode copiar a lição do amigo; cada um tem que fazer o seu". Lamentavelmente, é essa a mensagem que a escola passa. "Pode-se notar que, tão marcadas pelas regras 'sagradas', as crianças vêem

o trabalho em grupo como 'bagunça', como algo que não garante a aprendizagem e como sinônimo do que é proibido!" (*Ibid.* p.73), o que fica evidente na resposta da criança, quando afirmou que: "A escola tem que ensinar o aluno a aprender e não a ficar conversando".

O coletivo dentro da perspectiva piagetiana adquire uma outra conotação: fazer junto, fazer com a participação de todos. Essas atividades são realizadas por todas as crianças sob a coordenação da professora. Possuem um objetivo comum que deve ser alcançado, o que não significa que todos devem estar fazendo a mesma coisa. São exemplos de atividades coletivas: realizar o planejamento diário, a hora da avaliação, uma peça de teatro, ouvir músicas e histórias, organizar festas e comemorações, fazer refeições, um jogo em que todos participem, etc. Assim, ao planejarem uma festa junina, algumas crianças responsabilizam-se pelos convites, outras pela decoração, outras ainda pelas prendas, construção das barracas e assim por diante. Ou a confecção de um painel, em que algumas crianças fazem uma pesquisa, colhendo informações, outras cuidam da ilustração, já um terceiro grupo faz a entrevista, enquanto um quarto escreve o relatório final. O importante é que todos realmente participem, trabalhem em conjunto para atingir o objetivo. Antes de o professor desenvolver alguma atividade coletivamente, ele pode-se perguntar se essa atividade não poderia ser realizada sob a forma diversificada (ver III - 2.2.3), sendo trabalhada nos "cantinhos" e se todas as crianças terão igual oportunidade de participação (mas não a mesma participação, isto é, fazer a mesma coisa). O presente do dia das mães, a dobradura ou a resolução de exercícios escritos, por exemplo, que são atividades que alguns professores realizam coletivamente,

podem ser desenvolvidas de forma mais construtiva, durante o decorrer da semana no "cantinho da comemoração", no "cantinho da dobradura", ou ainda no "cantinho da lição". Assim, o interesse da criança estará sendo respeitado e garantido.

Será relatada uma das formas, entre as inúmeras possíveis, de realizar as atividades coletivas com as crianças pequenas: são as "atividades em pequenos grupos", que podem ser realizadas semanalmente durante o trabalho diversificado ("cantinhos"). Todas as crianças trabalharão simultaneamente no mesmo horário destinado a essas atividades (não são trabalhadas com apenas um grupo de cada vez, ou somente em um tipo de "cantinho", mas com todos). O professor fará um sorteio aleatoriamente, e as crianças sorteadas vão trabalhar em um "cantinho" que será escolhido pelos próprios membros do grupo, assim como a atividade que irão realizar, o material que será utilizado e o que cada integrante irá fazer. Os "cantos" podem ser os de sempre: a pintura, um quebra-cabeça gigante, o desenho, a confecção de livros ou de jornais, a modelagem, a sucata, a construção, a escolinha, a culinária, etc. Já no 1º grau, ocorre o mesmo, porém com uma duração maior e com atividades diferentes que também podem ser propostas pelo professor como os "cantinhos": da ciências (experimentos, pesquisas), da geografia (maquetes), matemática (resolver um desafio), português (compor a letra de uma música ou poesia), pintura, etc.

Para formar os grupos, o professor pode utilizar sorteios ou deixar a escolha dos integrantes dos mesmos para as próprias crianças, porém é muito importante que, freqüentemente, a formação destes ocorra também de

maneira aleatória, havendo rodízio entre os alunos que os formam, pois, só assim não trabalharão sempre juntas as mesmas crianças (as "panelinhas" são temporariamente desmanchadas), havendo a oportunidade para interagir com outros colegas, depararem-se com pontos de vista diferentes, conhecerem-se melhor, fazerem novas amizades, etc. O professor pode distribuir à todas as crianças cartões contendo números (ou letras, cores, desenhos, figuras geométricas, etc.) e as quatro (ou três) crianças que caírem com os números iguais vão trabalhar juntas (devem ser no máximo quatro integrantes por ser um número favorável ao estabelecimento das trocas sociais). As crianças sorteadas não podem mudar de grupo; é comum um aluno querer trocar com outro porque quer ficar junto com o colega, mas, se o professor consentir, elas vão querer mudar sempre, não respeitando o sorteio realizado. As crianças sorteadas formam um grupo que escolhe, por exemplo, o "cantinho" da pintura, e juntos vão decidir o que irão fazer. Se escolherem fazer uma casa, sabem que não podem fazer quatro casas diferentes, mas uma só, e todos os integrantes participarão da sua confecção. Para isso o professor não deve deixar quatro folhas de papel, mas uma única folha bem grande onde os elementos do grupo consigam trabalhar conjuntamente. Uma criança poderá fazer o jardim, as outras o céu, ou a casa, ou os moradores, etc. No início, as crianças não conseguirão ter muito êxito na realização dessa atividade. Farão por exemplo, quatro casas diferentes, e não apenas uma. Na sucata, em vez de um zoológico, encontraremos vários. Na confecção de livros farão mais do que um. Haverá discussões e controvérsias, pois nem todos os elementos do grupo concordarão com a mesma coisa. E por serem ainda egocêntricas, a

negociação entre elas torna-se particularmente difícil. O professor deve questionar o trabalho realizado: "Por que foram feitas quatro casas e não uma?"; "O que havíamos combinado sobre essas atividades no início da aula?"; "O que cada um fez?"; "Vocês encontraram alguma dificuldade?"; "Houve alguma briga?". Certa vez, ouvimos uma criança dizer para outra que estava no mesmo grupo: "É bem mais difícil fazer um desenho só do que quatro, não é?". Ela quis dizer que é mais complicado fazer apenas um desenho com a participação de quatro crianças, do que quatro desenhos, cada uma fazendo o seu. Para Mantovani de Assis (1992, p.9), "a verdadeira finalidade dessa atividade é a de propiciar o confronto de pontos de vista diferentes, a discussão, a reflexão, a tentativa de conciliação".

Kamii também revalida a importância dos trabalhos em grupo para favorecer a descentração, a reciprocidade e a tomada de consciência do erro. A autora constata que durante esses trabalhos, os próprios integrantes do grupo exigem uma certa coerência nas respostas dos companheiros, pois é necessário que a criança, ao apresentar uma proposta, a justifique e argumente satisfatoriamente para tentar convencer os demais, obrigando, dessa forma, que os outros também o façam. Diante de resultados divergentes ou propostas diferentes, as crianças que apresentaram soluções ou respostas mais ou menos apressadas, acabam tendo que as rever ou a fundamentá-las novamente de forma mais efetiva. Deste modo, os argumentos a favor de uma ou outra resposta, solução ou sugestão mobiliza as discussões, prevalecendo aquela proposta que teve uma lógica maior, que mostrou ser o mais coerente ou que teve uma melhor argumentação. Os próprios erros são superados e abandonados, visto que não sobrevivem a

discussão; as respostas que não puderam ser defendidas ou que não fazem mais sentido são superadas também. Esse processo é muito mais coerente com a construção da autonomia e das relações fundamentadas no respeito mútuo do que as aulas expositivas, e vai de encontro com os procedimentos ativos de educação propostos por Piaget, dado que, para esse autor, o método de trabalho em grupos das escolas ativas "consiste em deixar as crianças prosseguir sua pesquisa em comum, seja em 'equipes' organizadas, seja simplesmente à vontade, por aproximação espontâneas" (1932/1977, p.351). Ao oportunizar esse tipo de atividade, o professor está promovendo **a cooperação ao nível de fator essencial do progresso intelectual**. Segundo Piaget "a vida social só poderia ter sentido na escola, em função da renovação do próprio ensino" (*Ibid. Idem*).

Lembrar ainda que, ao oportunizar a interação social e a discussão entre os iguais, está-se favorecendo o desenvolvimento da noção de justiça e de reciprocidade. Para Delval e Enesco (1994) as raízes da autonomia moral se encontram nas relações democráticas entre os iguais.

Menin (1996) constatou em uma pesquisa os principais motivos das críticas e elogios entre as crianças de pré, 1ª e 2ª série, durante as aulas. Por trabalharem com atividades justapostas (erroneamente denominado "coletivas" na escola tradicional), ou seja, cada um fazendo a sua atividade e com tempo para concluí-la, percebe-se que as crianças criticam umas as outras quando alguém se atrasa para fazer a lição. Segundo Menin, "os alunos competem sobre quem acaba primeiro e gozam dos retardatários ou os criticam" (p.79). Criticam-se também por conversar na sala, pedir materiais

emprestados, ou sair da classe sem avisar (em decorrência das regras individualistas existentes na classe e impostas pelo educador, como: "cada um faz o seu", "não ensinar o amigo", "cada um tem que ter o seu material", "não conversar", "obedecer a professora", etc.). Todos esses motivos de censuras não ocorrem na escola construtivista, devido a própria a dinâmica diferenciada do trabalho diário. Da mesma forma que criticam-se heteronomamente julgando os colegas por aquilo que é visto como negativo pela autoridade da classe, o contrário também ocorre. As crianças elogiam-se entre si quando o comportamento é valorizado pelo adulto, ou seja, "as crianças também imitam a professora ao se avaliarem positivamente" (p.80). Percebe-se assim, que os pequenos imitam os professores em seus julgamentos sobre o que é certo e errado (e isso revalida a necessidade de analisar o que o "olhar do educador" contempla, o que ele valoriza).

É comum os professores reclamarem que não gostam de trabalhar em pequenos grupos pois as crianças não sabem cooperar umas com as outras. Essas observações dão-se independentemente da série em que estão. Ora, se não for dada a oportunidade para que aprendam a colaborar entre si, se não forem estimuladas a não desistirem quando encontram um obstáculo, dificilmente elas aprenderão um dia. Certa vez, uma professora de uma classe de alunos de 4 e 5 anos, contou-nos, desolada, que não iria mais fazer esse tipo de atividade porque as crianças eram muito egocêntricas (com essa idade, não podia ser diferente) e não estavam ainda preparadas para realizar atividades em grupo. Para justificar o motivo de seu desapontamento, explicou que, embora as crianças tivessem aparentemente realizado um único trabalho para cada grupo, quando chegou no momento de

se decidir com quem ficariam os trabalhos, elas começaram a discutir e pediram para que a professora cortasse com a tesoura o que cada uma fez. Sem saber como sair dessa situação, a professora atônita foi cortando enquanto as crianças iam falando: "Eu fiz isso... agora corta isso que fui eu quem fez... também fiz esse... e esse aqui". Assim, cada criança ficou com vários pedaços correspondentes aquilo que havia feito e, satisfeitos, colocaram-nos em suas pastas. Percebe-se que apesar de ter sido proposta uma atividade em pequenos grupos, na verdade as crianças participaram dela apenas individualmente pelo fato de terem concordado que os trabalhos fossem destruídos para que cada um ficasse com a parte que fez. Ao invés de ter cortado suas produções, a professora deveria tê-los feito refletir sobre os objetivos da atividade proposta tendo em vista uma solução. Após conversarmos sobre o assunto, incentivamos essa educadora a não desanimar, dando continuidade à esse trabalho, porque a reação das crianças simplesmente demonstra que elas são ainda egocêntricas, e por isso mesmo, necessitam desse tipo de atividade em que são solicitadas a colaborar entre si para alcançar um objetivo. E não fazer justamente o contrário, desistindo por que "elas ainda não conseguem". Não é de uma hora para a outra que as crianças vão aprender a trabalhar em grupo, muito menos se não lhes forem oferecidas ocasiões para tal. Mantovani de Assis, afirma que as crianças precisam ter a oportunidade de trabalhar juntas para aprenderem a trabalhar com, ou seja, colaborando entre si (mas, "fazer junto" é bem diferente de "fazer próximo" ou "estar ao lado de").

Uma professora ministrava aula nos dois períodos: matutino e vespertino. Porém, a classe da manhã era formada por crianças um pouco

mais velhas e era mais tranqüila, a professora considerava-a "mais madura" do que a do período da tarde, "indisciplinada". Ela sempre colocava os procedimentos estudados no curso com a turma matutina, e não com a vespertina, porque se sentia desanimada em tentar algo. O interessante é que eram, justamente, essas crianças do período vespertino, as que possuíam maior dificuldade de se relacionar, não se concentravam em uma atividade por muito tempo, sendo mais "difíceis" de lidar, as que mais precisavam desse trabalho e de procedimentos pedagógicos propícios para favorecer a autonomia. Geralmente essas turmas é que são colocadas à margem, "deixadas de lado". Obter bons resultados com uma classe que já vai muito bem é muito mais fácil do que investir naquela outra, "indisciplinada", que é a mais necessitada. Insistimos para que iniciasse essas atividades em pequenos grupos, e obviamente concluímos que as crianças da tarde, mais egocêntricas, possuíam uma dificuldade maior de trabalhar em grupos do que as outras. Assim, cada uma fazia o seu, não havendo trabalho em conjunto ou colaboração entre elas. Por exemplo, ao realizarem o desenho de um cachorro, eram feitos vários cães e não apenas um. Não havia nem grandes discussões, porque as trocas de idéias eram mínimas. Ou cada um fazia o seu, ou havia um líder no grupo que dizia o que cada um tinha que fazer e era obedecido. Já na classe da manhã, havia um entrosamento maior entre as crianças e as trocas sociais realmente ocorriam, resultando em trabalhos que evidenciavam a colaboração de todos. Porém, com o tempo houve uma patente evolução nos trabalhos da turma do período vespertino, fato esse ocorrido concomitantemente com a melhora dos

relacionamentos entre os pares e com o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Contudo, o trabalho em grupo não é a transformação de trabalhos individuais em grupais, em que o professor passa uma folha com perguntas estanques, por exemplo, e os integrantes dividem as questões entre si e novamente cada um faz o seu; a proposta precisa exigir a atividade e participação de todos para o alcance dos objetivos.

Devido a formação dos grupos ser aleatória, às vezes dois líderes têm que trabalhar juntos, ocorrendo o choque de vontades; as "panelinhas" são desmanchadas e as crianças têm uma maior oportunidade de conhecerem-se. Certa vez, uma menina caiu em um grupo, juntamente com três garotos. Decidiram fazer um carro com sucatas. Porém, ela queria que os garotos fizessem o carro do jeito dela, e eles não aceitaram. Assim, foram construídos dois carros, um apenas por ela e o outro pelos meninos. A professora questionou-os, fazendo com que refletissem sobre os objetivos e regras do trabalho em comum, e na semana seguinte, a garota já estava melhor entrosada no outro grupo participando como mais um integrante e não o dirigindo, querendo que as coisas fossem feitas à sua maneira.

O professor também deve intervir quando solicitado ou como interlocutor, auxiliando os grupos que estão encontrando maiores dificuldades: "Por que vocês ainda não iniciaram o trabalho?"; "CLA, você quer fazer (no "cantinho da sucata") uma festa junina, por quê?"; "JUL, por que você prefere fazer uma ilha e o mar?"; "Como vocês vão resolver esse problema?". Muitas vezes, faz-se necessário relembrar as regras

combinadas. Certa ocasião, um grupo estava trabalhando no "canto da modelagem", o preferido das crianças daquela classe de pré-escola. Para não ter que deixá-lo vago para as outras que iriam procurá-lo após terminarem as atividades escolhidas inicialmente, as crianças do grupo que lá estava, modelavam alguma coisa e em seguida desmanchavam, faziam e desfaziam, realizando um jogo de exercício. Assim, como nunca terminavam a atividade não podiam mudar de "cantinho". A professora percebendo que aquele grupo estava demorando muito para concluir sua atividade, dirigiu-se até o local e passou a questioná-los seriamente sobre os combinados. As crianças tendo tomado consciência de que, de fato, não estavam cumprindo as regras (porque elas replicavam dizendo estar cumprido a regra de "não trocar de 'cantinho' enquanto não concluir a atividade"), garantiram à professora que em cinco minutos terminariam. E rapidamente, concluíram-na, antes do prazo estipulado.

Assim sendo, é comum e saudável os conflitos que se originam dessa maneira de trabalhar, pois, essa dinâmica provoca o contato mais intenso entre os alunos, surgem as oposições divergentes, a necessidade de solucionar as dificuldades, o choque de vontade, obrigando as crianças a chegarem num acordo para o trabalho ter continuidade, apresentarem suas propostas para a resolução do mesmo, elaborando, se necessário, regras próprias ao grupo (que adquirem uma maior legitimidade por terem sido feita pelos integrantes do mesmo). O educador não deve de maneira alguma resolver os problemas pelas crianças, nem dar sugestões sobre o que deve ser feito para acabar com os conflitos; visto que, o processo de resolução dos problemas pela equipe, procurando coordenar as diferentes soluções, os

pontos de vista divergentes, precedendo o resultado final, demonstra ser mais proveitoso do que a solução em si.

Em uma classe de Jardim, as crianças do grupo do recorte e colagem, começaram a discutir sobre quem ficaria com o painel que havia sido construído por elas. No final decidiram, para surpresa da professora, dividi-lo em quatro pedaços, para que cada uma ficasse com uma parte. Depois de terem feito isto, ficaram meio decepcionadas com o resultado, e esse tipo de "solução" nunca mais foi sugerida pelas crianças. O interessante é que eles puderam extrair essa conclusão, a partir da possibilidade de colocar na prática suas idéias (mesmo parecendo estranhas) e experimentar o resultado de suas ações. Observa-se aqui uma sanção por reciprocidade, uma vez que as próprias crianças tiveram que experenciar as conseqüências de suas ações.

Dessa forma, a atividade coletiva em pequenos grupos favorece a discussão entre as crianças, a argumentação e a tomada de decisões, propiciando a cooperação entre os pares, que é essencial à descentração. Assim, desde pequenas, elas irão aos poucos, aprendendo a trabalhar em grupo, possuindo todas, um objetivo em comum. Pois mesmo os adultos, quando têm que realizar algum trabalho em grupo, como a apresentação de um seminário, ou responder a um questionário sobre determinado texto, não conseguem realmente fazer um trabalho como um grupo, mas individualmente. Simplesmente dividem as tarefas. Cada elemento responderá a duas questões, ou apresentará uma parte do seminário. Não há realmente um trabalho em equipe, muito menos discussão ou reflexão sobre

o tema ou texto. Em geral os adultos não aprenderam a trabalhar como um grupo, mas isoladamente, e depois unem as partes na tentativa de reconstituir o todo. Talvez isso se explique pelo fato de a escola nunca lhes ter proporcionado a oportunidade de colaborar uns com os outros em busca de um mesmo fim. Felizmente, porém, hoje em dia, em muitas escolas esse tipo de trabalho cooperativo está sendo estimulado e realizado. Uma professora que trabalhava com uma classe de crianças de 5 para 6 anos, percebendo que elas tinham muita dificuldade para cooperarem entre si no dia-a-dia, começou a trabalhar semanalmente com atividades em pequenos grupos. No início encontrou bastante dificuldade, pois as crianças não estabeleciam trocas sociais positivas. Após alguns meses, notou que a classe estava muito mais cooperativa e entrosada do que antes. Aconteceu também um fato interessante. No dia anterior, as crianças tinham realizado um passeio na fazenda de um garoto da classe, DAV, que era muito tímido, introspectivo, quase não falava. Nesse dia, alguns grupos, como os que trabalhavam na massa de modelar, construção com blocos e desenho, decidiram representar a fazenda visitada. DAV estava no grupo do desenho e, ao contrário dos outros dias, pelo fato de ser o "dono" da fazenda visitada, conhecendo-a melhor do que ninguém, dirigiu os trabalhos realizados pelos integrantes do grupo e, na hora da avaliação do dia, apresentou o resultado do desenho, todo feliz.

É importante que haja na sala outros "cantinhos" livres, isto é, sem crianças trabalhando, para que, aqueles que tenham terminado o trabalho coletivo, possam realizar outras atividades, enquanto os grupos vão terminando ou até esgotar-se o tempo das atividades diversificadas, que

deve ser de pelo menos uma hora diariamente. Antes de iniciar essa atividade, cabe ao professor explicar muito bem às crianças qual é a sua dinâmica e juntos combinarem as regras a serem seguidas ao desenvolvê-las. As crianças realizam essa atividade de diversas maneiras. Há o grupo cujos participantes não se entendem, e discutem acirradamente o tempo inteiro. Há aqueles em que um líder dirige tudo, dizendo o que cada um deve fazer. Outros, trabalham de comum acordo, decidindo de antemão qual será a contribuição de cada um. Há grupos, em que cada criança trabalha isoladamente, independente da outra. Em uma classe de pré-escola, um grupo desenhava uma festa junina em que cada criança fazia uma parte da festa, como as barracas, a fogueira, a quadrilha, as bandeirinhas. Já num outro grupo, elas pintavam um céu com um grande sol no centro. Esse grupo parecia ter entendido as regras ao "pé da letra", pois, cada um dos integrantes tinha que pintar uma parte da mesma figura, isto é, um fazia o contorno do sol, enquanto os outros esperavam, então o outro desenhava os olhos (todos ficavam aguardando ele terminar "sua parte"), a próxima criança a boca e a última, os raios. E assim por diante, com o céu, nuvens, etc.

Pode-se também explorar, identificando e trabalhando com os sentimentos e emoções em pequenos grupos. Visando esse objetivo, uma professora de pré-escola, dividiu algumas questões para serem analisadas por grupos, que se revezavam ao terminarem de responder. Algumas da perguntas eram: "O que vocês não gostam que acontece na casa de vocês? O que gostam?"; "Como vocês tratam os pais e como gostariam de ser tratados por eles"; "O que gostam que os pais fazem e o que não gostam"; "Como é a mãe e o pai?" (características físicas e de personalidade); "O que

mais gostam nos seus pais e o que menos gostam? (aparência, jeito, caráter)"; etc. Os participantes dos grupo discutiam as questões e após muito debate, respondiam-na por escrito, ou desenhavam, pintavam, etc. Os resultados, apresentados num painel de debates, na hora da avaliação do dia, foram interessantes e significativos. Depois as crianças reuniram-se e confeccionaram um livro, dividido por temas, contendo as principais respostas. Esse livro foi apresentado aos pais pelos próprios alunos na reunião organizada para esse fim.

Aquela criança que tem mais dificuldade ou apóia-se sempre num colega, só tem a ganhar com este tipo de atividade, pois com a cooperação das outras crianças, não mais deixará de realizar as atividades, sendo auxiliada por outros membros do grupo, que já compreenderam que é preciso que essa criança também cumpra a "sua parte", portanto, precisam ajudá-la. A interação entre os pares propicia o aparecimento de novas amizades. É muito comum observar-se que quando trabalham juntas, as crianças ensinam umas as outras, explicando por exemplo, um determinado conteúdo numa linguagem mais acessível. Um aluno novo começou a freqüentar a pré-escola no segundo semestre. Na primeira vez que fez parte de um grupo, ele, obviamente, não conseguia trabalhar colaborando da mesma forma que os outros. Inicialmente as crianças reclamaram, depois o ajudaram. Assim em poucas semanas, o garoto já conseguia fazer parte dos grupos como se sempre tivesse participado dessas atividades.

Não raro o professor, principalmente, o de 1° grau, acredita que, ao trabalhar constantemente em pequenos grupos, algumas crianças irão

aproveitar dessa oportunidade para "encostarem-se" ou apoiarem-se nas outras. Se constantemente realizadas e posteriormente discutidas e avaliadas, há uma evolução na sistemática de trabalho dos grupos. Por si mesmas as crianças passam a cobrar a participação de todos. Além do que, antes de iniciar a atividade, os integrantes do grupo combinam as regras que irão organizar os trabalhos. Isto ocorre principalmente no 1º grau, sendo que com os pequenos as regras são combinadas com todos na hora da roda. Em uma classe de pré-escola um grupo estava fazendo um desenho em uma cartolina e o tema escolhido era: como a abelha faz o mel. ALE estava participando, fazendo as nuvens com canetas hidrocor. Porém, seus colegas ao verem "as nuvens", acharam ruim e ficaram bravos com ALE, pois disseram que ele tinha feito "de qualquer jeito". ALE, após ter resmungado um pouco, acabou concordando com eles, dizendo que poderia ter "feito melhor". A professora, ao ser chamada, disse-lhes: "Parece que vocês não estão satisfeitos com essas nuvens desenhadas... E agora? Será que não poderiam pensar em um jeito para arrumá-las de maneira que vocês fiquem mais contentes? (...) O que você acha ALE? Tem alguma boa idéia?" Em seguida, teve que se afastar deixando-os para que resolvessem sozinhos seus conflitos. ALE tentou, desenhou novamente em cima, rabiscou, mas não ficou satisfeito. Até que um deles sugeriu pegar um papel dobradura azul, desenhar nuvens atrás (na parte branca), cortá-las e colar no cartaz sobre o desenho anterior que ALE havia feito. Todos concordaram e ALE imediatamente fez o que foi sugerido. Deste modo, deram-se por satisfeitos. Esse exemplo foi apresentado visando a esclarecer o professor para não se preocupar com o fato de apenas alguns produzirem. Realmente isto ocorre

no início dos trabalhos em grupos. Porém, ao ficar atento, intervindo se necessário, mas apenas como interlocutor dos conflitos, oferecendo sempre oportunidades interessantes de atividades, cobrando o cumprimento das regras, incentivando-os, avaliando os resultados e a participação do grupo como um todo e de seus integrantes individualmente, o professor pode contar que irá obter bons resultados. Há ainda colaborando para que a participação dos integrantes realmente ocorra, a força da sanção do grupo e o amadurecimento das crianças, que não permitirão serem prejudicadas pelo colega que não está disposto a participar. Em uma classe de 1° grau, por duas vezes os grupos não quiseram um aluno, ADE como companheiro, pois ele "não faz nada, só a gente que trabalha. Ele fica só atrapalhando, e 'sobra' para nós". A professora colocou particularmente o problema para ADE, questionando-o sobre como iria resolvê-lo, pois se não mudasse, teria que realizar as atividades sozinho, já que as outras crianças não mais queriam trabalhar com ele. Depois desse diálogo, em que o garoto tomou consciência das conseqüências de suas próprias atitudes, a professora percebeu que ADE realmente estava tentando modificar-se, inclusive pedindo aos colegas "mais uma chance". Com o tempo, ele já era novamente aceito de boa vontade pelos diferentes grupos.

O desenvolvimento da cooperação entre as crianças durante os trabalhos em grupos é evidente. Percebe-se que as estratégias para resolver os problemas vão sendo cada vez mais criativas e as produções mais elaboradas. Observa-se, por exemplo, inúmeras vezes os integrantes dos grupos refletindo juntos em uma maneira de refazer alguma parte do trabalho da qual não gostaram: um grupo decide passar tinta azul sobre a pintura

inicial metamorfoseando-a em um lago; o segundo esconde o desenho feito às pressas colorindo-o de preto transformando o dia em uma noite repleta de estrelas coloridas; o outro ainda, utiliza tecidos, linhas, papéis, palitos, barbantes e purpurina, dando nova feição ao antigo traçado, construindo um interessante boneco. Uma professora de pré-escola disse-nos, após ter trabalhado alguns meses assim, que "as crianças passaram a cooperar mais umas com as outros no dia-a-dia". Ocorreu um fato interessante na classe dessa mesma educadora. As crianças estavam desenhando a própria escola, o parque e o jardim. Porém, uma delas estava pouco entrosada com o grupo e começou a fazer, no alto da folha, o desenho de um menino. Quando as outras crianças perceberam, chamaram a sua atenção e começaram a se perguntar como fariam para retirar aquele desenho do alto da folha, sem estragar o trabalho. A solução encontrada foi, no mínimo original, desenharam o céu, e acrescentaram no desenho do "menino", asas e uma auréola, transformando-o em um anjinho sobre uma nuvem.

Oliveira (1989) considera que um trabalho pedagógico que favoreça a interação social, o debate, a troca de pontos de vista, oportunizando o diálogo, o questionamento, a argumentação, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento do raciocínio moral. Segundo Domingues de Castro (1988), em uma classe em que todos os alunos fazem a mesma atividade simultaneamente, como por exemplo, ouvir a exposição do professor ou a uma palestra, assistir a um filme ou a demonstração de uma experiência, realizar uma tarefa, etc., mantém o aluno isolado e põe em ação seus "mecanismos individuais de pensamento".

> *O fato de formarem um conjunto, uma coletividade, não põe em ação os "mecanismos sociais" de pensamento, pois não é estimulada a comunicação ou interação entre os alunos. Poderíamos afirmar, mesmo, que quanto maior um auditório, mais isolados estão os seus membros. O grande grupo dificulta a interação, que só o pequeno grupo facilita e estimula. A troca de idéias, a cooperação intelectual e a colaboração na mesma tarefa só podem emergir do grupo pequeno, clima necessário para os métodos fundados na 'vida social' da criança ou do adulto.* (p.2)

Essa autora apresenta um modelo que alia a descoberta e a socialização. E afirma ainda:

> *Exigindo interação social, utiliza o grupo como apoio para organizar a descoberta, explorar material novo, executar tarefas que o próprio grupo planeja. Há uma grande variedade de técnicas que utilizam o pequeno grupo para discussões, debates ou execução de tarefas, em clima de descontração e liberdade. O trabalho partilhado, em cooperação, não só é considerado oportunidade para o desenvolvimento da educação social, como também incentivador de trocas intelectuais desafiadoras. Este setor acentua os métodos não-diretivos, nos quais os grupos tem liberdade para descobrir e realizar (Ibid.* p.5)

6.2 - O TRABALHO COM OS DILEMAS MORAIS E AS HISTÓRIAS INFANTIS

Para trabalhar esse conteúdo no curso, primeiramente reunimos um pequeno grupo de professores participantes (enquanto os outros assistiam) e discutimos uma história que envolvia um dilema moral, a fim de que elas emitissem um juízo, justificassem-no, contra-argumentassem, entrassem em conflitos morais, defendessem seus pontos de vista, enfim, vivenciassem a mesma situação e desequilíbrios que seus alunos iriam sentir. Após os participantes descreverem como se sentiram, foi apresentado novamente os estágios de raciocínio moral de Kohlberg e realizamos uma breve análise da discussão ocorrida. Em seguida as professoras leram em grupo alguns textos sobre o assunto, discutiram, e, foi dada então uma aula expositiva acrescentando outras informações que não estavam contidas nos textos. Todos transmitiam a moral da história para as crianças, e surpreenderam-se muito com as idéias contidas nesse forma de trabalhar com os dilemas e histórias infantis. Os grupos voltaram a reunir-se, para responder um roteiro de questões elaboradas para reflexão e maior compreensão do assunto. Porém, havia uma observação na folha-tarefa solicitando que não ficassem apenas restritas aos textos, mas que utilizassem também, na elaboração das respostas, as discussões realizadas nos grupos e as informações da exposição. Era importante que fizessem uma interpretação pessoal do que fora estudado, acrescentando a opinião particular dos integrantes do grupo. Também foi pedido para que elaborassem três questões sobre o tema para serem analisadas e respondidas no painel.

> *Terminado o painel, com a participação de todos, lemos em conjunto a maneira como Oliveira* (1994), *realizou as discussões das fábula "A cigarra e a formiga" e "Os dois burrinhos" com as crianças de uma pré-escola, discutindo as intervenções e análises da pesquisadora. Em seguida foi lido o relato de uma professora que estava trabalhando com os dilemas morais de Kohlberg em sua classe, seus erros e acertos, conflitos, etc.* (*apud* Hersh, Reimer & Paolitto, 1984, p.96). *E, para concluirmos, solicitamos que as professoras se reunissem em grupos e elaborassem algumas situações-problema e possíveis questionamentos para serem discutidos com as crianças em classe.*

É importante que haja um momento diário, a hora da roda ou da conversa, em que as crianças e o professor, sentados em círculo, irão conversar, trocar informações e experiências, trabalhar seus sentimentos e emoções, fazer o planejamento, o calendário, tomar decisões, combinar as regras, etc. Para Mantovani de Assis (1992), trata-se de uma excelente oportunidade que as crianças terão para partilhar suas idéias (trocar pontos de vista), seus sentimentos, "com um maior números de pessoas e começar a perceber que as idéias e os sentimentos dos outros nem sempre coincidem com os seus. Essas situações são úteis para ajudar a criança pré-operatória superar pouco a pouco o egocentrismo de seu pensamento" (p.8).

Após a conversa inicial (ou dependendo do que foi planejado pela classe), o professor pode colocar um tema que deverá ser discutido pelo grupo. Na medida em que o diálogo com as crianças desenvolve-se, o educador estará auxiliando seu aluno a aprofundar suas reflexões. Esses diálogos podem dar-se em situações organizadas ou em situações que surgem espontaneamente na aula. Pode ser um tema do conhecimento social

como as eleições ou profissões, uma notícia interessante, um texto curto, uma filme de vídeo, algum assunto que despertou o interesse das crianças, ou mesmo algum acontecimento. Um dos objetivos básicos da discussão em grupo é propiciar a troca de diferentes pontos de vista e ensinar o aluno a pensar. O professor servirá "como interlocutor, intervindo com perguntas que o levem a questionar suas próprias opiniões" (Buxarrais, 1992, p.20). Para Stengel (1982/1994, p.15), o docente "deverá tomar a iniciativa na maioria das discussões, mas o conteúdo e a interação virão das crianças". O professor pode resumir a opinião do aluno ou a fala do orador, antes de passar para uma outra criança. Ou mesmo, perguntar à criança o que ela acha do que a anterior falou (fazendo assim com que preste atenção na discussão, e tente repetir a idéia do colega, favorecendo a compreensão do ponto de vista do outro) e incentivá-la a dar a sua própria opinião sobre o tema depois disso. As crianças devem não apenas emitir seus pontos de vista sobre o assunto em debate, mas também explicar porque adotou determinadas posições. No início o professor perceberá a enorme dificuldade que elas encontram ao realizar esse tipo de trabalho, que para nós parece ser tão simples. Mas, com o tempo, as discussões vão tornando-se cada vez melhores. Mantendo-se a discussão focalizada em um tópico, evita-se que o assunto se desvie, tomando outras dimensões. Além disso, o professor deve estimular as crianças a expressar diferentes opiniões sobre o assunto, utilizando perguntas como: "Você ouviu o que JON disse? Poderia repetir para nós? (...) Você concorda com ele?", "Quem pensa a mesma coisa? (...) Por que?", "O que deve ser feito?"; "Por que?"; "Como?"; "Quais são as alternativas possíveis?"; "Quais as conseqüências de cada alternativa?";

"Alguém tem alguma sugestão a fazer?"; "O que você acha que seu colega diria a respeito disso?"; "O que você pensaria se fosse você a pessoa que tivesse que fazer isso?"; "Alguém pensa diferente...?", entre outras.

Para Oliveira (1994), o educador que conhece como ocorre o processo de desenvolvimento da criança, reconhecendo-a como um ser capaz de construir o conhecimento, atua no processo ensino-aprendizagem por meio da proposição de situações-problema, tornando-se um "elemento desequilibrador do processo de construção do conhecimento" (p.9).

Foi visto no quadro teórico (ver II - 1.1) os estudos de Kohlberg. Para esse autor, num processo análogo ao do racicíonio lógico, o desenvolvimento da moralidade também ocorre em estágios hierárquicos, invariáveis e universais. E que os valores e princípios, ou seja, o raciocínio moral, é construído a partir da interação do sujeito com as experiências, com as pessoas e as situações, não sendo simplesmente transmitido ou ensinado diretamente. Em vista disso, deve-se trabalhar o desenvolvimento da moralidade infantil em todos os momentos do dia de trabalho. Segundo Martin (*apud* Oliveira, 1994, p.9), "o objetivo da educação moral é favorecer o processo de construção da autonomia, do raciocínio, da cooperação, em situações nas quais ocorram conflitos de valores". Para ele, "em uma sociedade democrática, esses conflitos existem e devem ser solucionados por meio de diálogo, da exposição de idéias divergentes, da elaboração e reelaboração de princípios e normas que regem a vida em sociedade".

Consideramos oportuno fazer uma breve reflexão sobre um momento específico da rotina diária de uma classe de pré-escola: a "hora da

história". Essa atividade, por si mesma tão significativa, pode ainda assumir um caráter importante para auxiliar a construção de uma moralidade autônoma pelas crianças. O trabalho com as histórias, terá seus procedimentos ou sua sistemática semelhantes ao realizado nas discussões dos dilemas morais. As considerações feitas estão embasadas principalmente nos trabalhos de Kohlberg (1975); Delval e Enesco (1994); Feltran (1990); Haguette (1986); Hersh, Reimer e Paolitto (1984); Krogh e Lamme (1985); Lukjanenko (1995); Menin (1995); Oliveira (1994); Stengel (1982/1994).

Foi apresentado o interesse de Kohlberg e de Piaget em estudar como raciocinam as pessoas ao depararem-se com problemas ou assuntos de ordem moral. Havia o interesse também de observar as mudanças no modo de conceber estes problemas, conforme as crianças vão crescendo. Perceberam que os valores e o julgamento do indivíduo dependem também do seu nível de desenvolvimento moral. O indivíduo raciocina moralmente de acordo com o estágio em que se encontra. Visando estimular esse desenvolvimento, o professor pode valer-se das discussões de histórias infantis ou dos dilemas morais (Kohlberg, 1975). Considerando que "a moral é construída pela reflexão do sujeito sobre suas ações no mundo, deve-se proporcionar momentos em que os conteúdos éticos e morais dessas ações possam ser refletidos em situações individuais e de grupo" (Araújo, 1996a, p.132). Os dilemas são pequenas histórias que revelam um conflito moral, solicitando assim, uma decisão individual: "a pessoa deve pensar sobre qual a melhor solução para o dilema e fundamentar sua decisão na forma de raciocínios morais e logicamente válidos" (Buxarrais, 1992, p.21).

Geralmente, a situação pode ser resolvida de pelo menos duas formas, todas aceitáveis e que podem ser igualmente defendidas. O sujeito tenta resolvê-lo de acordo com seu nível de juízo moral. Para Buxarrais, "o pressuposto teórico do trabalho com os dilemas, é que, mediante a reflexão e discussão sobre questões morais que colocam um problema para a pessoa decidir, pode-se criar condições necessárias para otimizar seu juízo moral" *(Ibid. Idem)*.

Desta forma, são propostos dilemas que implicam em conflitos morais, e as crianças vão emitir juízos morais sobre os contextos sociais e interpessoais envolvidos nos conflitos. Primeiramente, há a reflexão individual, partindo em seguida para a exposição e discussão no grande grupo sobre a situação ou tema apresentados, e sobre o raciocínio utilizado pelos participantes. Assim, após contar o dilema, e a criança refletir individualmente sobre este, ela apresenta seu ponto de vista, e o educador ou as outras crianças, contra-argumentam, dando início a um processo de reflexão. Esses dilemas podem ser reais, relatando algo que aconteceu, que pertence ao universo da criança, ou hipotéticos. É importante que os dilemas propiciem o estabelecimento de relações entre o conflito moral dentro do qual o sujeito vai emitir um juízo, com o contexto social interpessoal em que tem lugar esse conflito; o que permite ao educador ir analisando e compreendendo como as crianças vão dissociando, desenvolvendo e coordenando aspectos que a princípio não haviam sido considerados, ou que eram mantidos ainda indissociados a outros, aos que conferia maior significação.

Com esse trabalho está sendo favorecido o desenvolvimento do raciocínio moral, da coordenação dos diferentes pontos de vista, do pensamento lógico. Lembramos que o desenvolvimento moral refere-se ao motivo pelo qual as pessoas julgam correta uma ou outra ação, o porquê seguem determinados valores ou princípios. Por conseguinte, no trabalho com o dilemas ou histórias não basta apenas dizer que considera que o melhor é fazer isso ou aquilo, optando por uma resolução qualquer, o mais importante é o porque da opção, a argumentação que fundamenta o juízo moral. A partir das respostas apresentadas, o professor consegue ir percebendo a *forma* que embasa o conteúdo, ou seja, o raciocínio que permeia as respostas da criança.

Quando o sujeito procura resolver os conflitos ou problemas morais, elabora e/ou utiliza modelos organizacionais que sintetizam os resultados de diversas atividades cognitivas que convergem na conceitualização da situação-problema (Sastre, 1996). Nesses processos pode-se distinguir: a abstração dos dados do problema; a atribuição de um significado aos dados que se consideram relevantes; a exclusão daqueles que não consideram relevantes; e as relações e implicações que se estabelecem entre os dados. Os modelos organizacionais constituem aquilo que é considerado pelo sujeito como a relevante e, a partir destes, elabora suas normas de conduta, explicações e opera teorias. Ao propor situações em que as criança vão emitir juízos e trocar os pontos de vista com os iguais, está sendo favorecida a elaboração de novas organizações e categorias cada vez mais complexas. Segundo Hersh, Reimer e Paolitto (1984), o exercício constante do juízo moral envolve um processo cognitivo que permite ao

sujeito refletir sobre seus próprios valores e também avaliá-los e ordená-los em uma hierarquia lógica para a tomada de decisão numa situação de conflito.

A seguir será apresentado um quadro com os níveis de Juízo Moral de Kohlberg de forma mais simplificada. Na realidade as crianças pequenas apresentarão uma maior concentração de raciocínio moral nos dois primeiros estágios, porém, consideramos que seria interessante acrescentar os outros também.

Os Níveis de Juízo Moral[1] Segundo Kohlberg

NÍVEIS	PERÍODO	DESCRIÇÃO
Nível I **Préconvencional** A moralidade está governada por regras externas, o que pode acarretar um castigo é considerado errado	1. Orientação para o castigo e a obediência	A criança tem dificuldade para considerar doi pontos de vista em um assunto moral; ter dificuldade para conceber as diferenças d interesses. Aceita a perspectiva da autoridade considera as conseqüências físicas da ação sem levar em conta a intenção.
	2. Orientação hedonística ingênua	Aparece a consciência de que podem exist distintos pontos de vista. A ação correta é a qu satisfaz as próprias necessidades ocasionalmente, as dos outros, mas desde u ponto de vista físico e pragmático. Aparec também um reciprocidade pragmática e concre de que se faço algo pelo outro, o outro também fará por mim.
Nível II **Convencional** A base da moralidade é a conformidade com as normas sociais e manter a ordem social é algo importante	3. Orientação para o "bom menino", "boa menina", ou a moralidade da concordância interpessoal	A boa conduta é a que agrada ou ajuda ao outros e é aprovada por eles. Orientação para conduta "normal", a conduta estereotipada. A boas intenções são muito importantes e procura a aprovação dos demais, tratando de s uma "boa pessoa", leal, respeitáv colaboradora e agradável.
	4. Orientação para a manutenção da ordem social	O indivíduo é capaz de considerar não só perspectiva de duas pessoas, como também das leis sociais. A conduta correta consiste e realizar o próprio dever, mostrando respeito pe autoridade e pela ordem social estabelecida pa o nosso bem. A moralidade ultrapassa os laç pessoais e se relaciona com as leis, que n devem ser desobedecidas, para poder mante ordem social.

[1] DELVAL, J. & ENESCO, I. Moral, desarrollo y educacíon. Madrid: Anaya, 1994, p.143.

NÍVEIS	PERÍODO	DESCRIÇÃO
NÍVEL III **PÓSCONVENCIONAL** A moralidade se determina mediante princípios e valores universais, que permitem examinar criticamente a moral da própria sociedade	**5**. Orientação para o "contrato social". A orientação legislativa	A ação correta tende a definir-se em ter direitos gerais; sobre o que está de acc sociedade em seu conjunto. Há uma ênf ponto de vista legal, mas as leis nã eternas, mas sim instrumentos flexívei aprofundar nos valores morais, e que pc devem modificar-se para melhorá-las. O c social supõe a participação voluntária e sistema social aceito, porque é melhor par um e os demais que precisam.
	6. Orientação para o princípio ético universal	A ação correta se baseia em princípios eleitos por cada um que são compree racionais e universalmente aplicáveis princípios morais abstratos, que transcen leis, como a igualdade dos seres human respeito pela dignidade de cada pessoa, n normas concretas como *Os dez mandan* Aparece uma forma abstrata de conside perspectivas de todas as partes e de tra organizá-las com princípios gerais.

Foi visto que Kohlberg considera que uma das formas de propiciar desenvolvimento moral nas pessoas é confrontá-las com outras que estejam em estágios mais avançados de raciocínio moral, utilizando do processo de debater as histórias infantis ou os dilemas morais. Deste modo, o professor precisa compreender claramente o raciocínio predominante em cada estágio, e buscar compreender a forma ou raciocínio moral empregado pelas crianças, o que é possível a partir dos argumentos apresentados por elas ao julgarem as situações de conflitos de valores, pois, assim, poderá promover ainda mais esse desenvolvimento. Menin (1990, p.100-101) esclarece que

> *... Uma criança que está no nível pré-convencional de moral, estágio 2, onde orienta seus julgamentos baseando-se apenas em suas próprias necessidades (orientação ingenuamente egoísta), precisa ser solicitada a pensar nos outros, mesmo que estes outros sejam, de início, apenas as pessoas importantes para ela e a quem ela quer agradar (estágio 3, orientação do tipo "bom menino").*
>
> *... Se uma criança mostra-se extremamente conservadora fazendo julgamentos rigidamente estabelecidos em conceitos fechados de "certo e errado" (estágio 4, orientação pela autoridade e ordem social), é preciso solicitá-la a pensar na relatividade das leis sociais emergentes, de necessidades de um grupo em certo momento histórico (estágio 5, orientação do tipo contratual-legalista).*
>
> *... Porém, se pais e professores forem modelos de raciocínio moral igual ao das crianças, não se pode esperar que estas se desenvolvam.*

Nesses debates, o professor vai agir como elemento desequilibrador, procurando criar conflitos cognitivos, fazendo com que a criança reveja sua opinião, defenda sua perspectiva. Numa mesma classe encontra-se valores diferentes, e o educador deverá contra-argumentar a partir das respostas apresentadas pelas crianças, desequilibrando, provocando conflitos morais, conflitos esses necessários para a passagem de um estágio para o outro. Esse fato é explicado pelo próprio processo de equilibração de Piaget. As argumentações dos outros podem provocar um desequilíbrio no sistema do próprio indivíduo; isto é, pode mostrar que suas explicações são contraditórias, ou insuficientes, desafiando assim, seus valores, idéias e crenças. Ao criar-lhe um conflito, o indivíduo tenderá a "equilibrar-se novamente", tentando resolvê-lo, assimilando para isso, um

novo elemento ao que até agora não havia percebido, reorganizando seu pensamento. Porém, é importante ressaltar que praticamente não há regressões para níveis ou estágios anteriores. Isso ocorre porque os julgamentos de indivíduos que estão em níveis inferiores de raciocínio moral, não podem produzir conflitos ou desequilíbrios, na medida em que estes já foram superados. Com essas discussões, pretende-se gerar conflitos cognitivos no sujeito para forçá-lo a utilizar raciocínios cada vez mais elaborados para resolver os problemas, passando de uma estágio para o outro. O processo de desenvolvimento é beneficiado quando os participantes são expostos a raciocinar um estágio acima daquele em que se encontra (Stengel, 1982/1994). Lukjanenko (1995, p.132) esclarece resumidamente esse processo:

> *Conhecer significa colocar o objeto do conhecimento em um sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre este objeto. O processo de aquisição do conhecimento se desencadeia por perturbações que geraram desequilíbrios - o organismo reage (regulação) a fim de anular ou neutralizar as perturbações (compensação) para atingir um reequilíbrio (equilibração majorante) e assim caminha sucessivamente.*
>
> *Neste caminhar, as compensações e as construções são aspectos fundamentais do desenvolvimento. São complementares e solidárias porque toda construção nova supõe compensações, e, em toda equilibração, intervém a necessidade de novas construções, acrescentando sempre transformações no sistema cognitivo, afetivo, social e moral. Ora, se ocorrerem transformações no sistema cognitivo, muda-se a forma de raciocinar, de resolver problemas. Se o indivíduo tem a sua disposição elementos (estruturas) que caracterizam um elevado nível de desenvolvimento, ele, provavelmente, fará uso destes recursos. Se tem recursos para resolver problemas de acordo com*

o estádio 5 de desenvolvimento moral, por que resolverá como se estivesse no estádio 2?

Stengel (1982/1994, p.4), apresenta a pesquisa realizada por Damon, em que se contava a 144 crianças entre 4 e 8 anos de idade dilemas morais para avaliar o julgamento que faziam dessas histórias. Os resultados encontrados, mostram diferentes estágios correspondentes com a idade das crianças. O dilema apresentado foi o de quatro crianças que faziam pulseiras e em troca ganhavam doces. Havia dez doces que seriam distribuídos. Como distribuí-los de maneira justa para as quatro crianças, considerando que uma delas havia feito o maior número de pulseiras, a outra criança é a maior de todas e a terceira é a mais nova? Em entrevistas individuais, foi deita a seguinte pergunta aos sujeitos: como deveria ser feita a distribuição dos doces? Num primeiro nível 0A (4 anos) a criança mostra-se ainda bem egocêntrica, a ponto de igualar a justiça com seus desejos, diz por exemplo que: "Eu deveria pegar os doces porque eu os quero!". Já no nível 0B (4 e 5 anos) a criança ainda é egocêntrica, mas pelo menos sente a necessidade de justificar sua escolha. Só que para essa justificativa, ela utiliza de fatores ilógicos externos, como seu tamanho, sexo, ou outras características físicas: "Eu deveria receber mais porque tenho 4 anos". No próximo nível, 1A (5 anos), ela acha que todos têm que ganhar a mesma quantidade. A igualdade é estrita, ninguém recebe consideração especial, mesmo que tenha produzido mais ou seja menor. No 1B (6 e 7 anos) a criança já considera a reciprocidade e o mérito individual como fatores importantes. Assim, aqueles que trabalham mais merecem mais. Os sujeitos do nível 2A (8 anos) já consideram alegações diferentes, mas igualmente válidas. "Necessidades

especiais são consideradas de maneira especial", diz por exemplo que: "Ela não deveria trabalhar tanto porque ela é pequena". Há ainda um último nível, o 2B (8 anos) em que as alegações de várias pessoas (necessidades, méritos, etc.) envolvidas e os requerimentos da situação específica são consideradas. Para essa criança, cada um deveria receber uma porção justa. Damon, também mostra em seu trabalho, que as crianças desde pequenas (4 anos) possuem condições de participar de situações que envolvam conflitos morais, pois são capazes de emitir juízos sobre estes, sendo assim, elas "deveriam ser solicitadas a fazê-lo nas circunstâncias mais variadas" *(Ibid.* p.6).

Dessa forma, ao contar histórias, o professor poderá elaborar questões que levem os alunos à reflexão, propor dilemas morais relacionados ao tema, solicitar a participação e discussão dos alunos, favorecendo a troca de pontos de vista entre elas. Porém, como os valores e o julgamento do indivíduo dependem do seu desenvolvimento moral, é necessário que o professor tenha cuidado para não emitir sua opinião ou algum juízo de valor, pois as crianças ainda heterônomas, dedicam-lhe um respeito unilateral; evitando assim induzir, mesmo sem querer, influenciar as opiniões ou julgamentos dos participantes. Assim, ao contar histórias evita-se dar ao final da mesma, a sua "moral", pois a criança não possui ainda os mesmos julgamentos que o adulto. E, mesmo que ela "aprenda" aquele princípio, não o transfere para uma situação análoga, pois tal raciocínio moral está muito além daquele em que a criança se encontra.

Pode-se trabalhar uma mesma história ou tema por vários dias ou semanas. Para Oliveira (1994), num ambiente em que predomine a confiança e o respeito mútuo, o professor proporcionará a seus alunos situações-problema, cuja solução implique em julgamento, assumindo assim, o papel de elemento desequilibrador do processo de construção do juízo moral. Desse modo, "supõe-se que se criem condições para que a criança progrida na construção das estruturas de raciocínio moral, que estarão disponíveis nos momentos de julgar uma situação hipotética ou uma situação real" (p.59). Essas situações solicitam a reflexão e o estabelecimento de relações pela criança, favorecendo a construção de uma postura crítica, autônoma e de respeito em relação aos outros; compreendem ainda, o papel da educação num sentido mais amplo, que é a construção da cidadania.

É importante que haja uma cuidadosa seleção dos temas, de maneira que eles realmente despertem o interesse das crianças. Observar se a conduta dos protagonistas das histórias de literatura infantil ou dos dilemas escolhidos geram conflitos cognitivos-morais, contribuindo dessa forma, para que a criança construa a sua capacidade de raciocinar moralmente sobre diferentes temas éticos. A história ou dilema selecionado deve também, propiciar as oportunidades para que as crianças tomem consciência de seus próprios valores, e que percebam aos poucos, os valores dos outros, muitas vezes diferentes dos seus, auxiliando-as assim na descentração do pensamento. Ao trabalhar esses temas, surgem "oportunidades para que os educandos venham a compreender as diferenças entre os seus valores (opiniões, julgamentos, valor moral mesmo) individuais e os valores que permeiam as atitudes sociais (valores coletivos, que regem a sociedade)

dando início ao processo de construção da moralidade, da autonomia moral" (Oliveira, 1994, p.20). Em uma pré-escola a professora contou uma história sobre o Natal, e ao promover uma discussão sobre ela, uma das crianças colocou "Se é o Papai Noel quem dá os presentes, porque minha mãe falou que eu só posso escolher um presente que não custe muito dinheiro?". A professora devolveu a questão aos alunos e várias crianças deram sua opinião. Em determinado momento, um garoto colocou "Eu não acho que foi o Papai Noel que deu meu presente no ano passado... Eu vi ele (*o pacote*) escondido em cima do armário... Tinha até sacola da loja". Sua colega, inconformada disse-lhe, "Mas eu acho que é porque se ele deixar para entregar tudo no dia de Natal não vai dar tempo, porque tem um montão de criança querendo ganhar também, não é só nós".

Dessa forma, as crianças irão discutir a conduta dos personagens, tendo assim, a oportunidade de emitir juízos sobre as ações dos mesmos, sobre os motivos ou as circunstâncias que os levaram a agir de determinada maneira, procurando soluções para os conflitos existentes. Está sendo dado a esses alunos a oportunidade de discutirem, expressando suas opiniões sobre problemas éticos. Como as crianças emitem um julgamento moral afastado da realidade, já que discutir a conduta de outrem, não há o receio de ser punido, nem a intenção de ser recompensado *(Ibid.)*.

Devido ao realismo moral, a criança ao avaliar o outro é mais severa do que ao avaliar sua própria conduta, considerando muito mais as conseqüências dos atos (materialidade) do que a intenção que levou o sujeito a agir (intencionalidade). A responsabilidade objetiva perdurará mais no que

se refere à conduta do outro do que à sua. A criança ao julgar estabelece um castigo severo a alguém que não está ligado a ela por nenhum vínculo afetivo, mas analisará por outra ótica, quando esse alguém faz parte de suas relações afetivas. Contamos a uma garota a história de uma mãe que tinha duas filhas. Sempre que ela fazia docinhos, dava mais doces para a filha obediente e menos para a desobediente. Perguntamos o que ela achava da atitude daquela mãe, se era justo uma filha ganhar mais doces do que a outra (autoridade x igualdade). A criança disse que sim, "porque a menina era muito 'baguncenta' e merecia ganhar menos do que a filha boazinha". Transferimos essa situação para a vida da garota, dizendo-lhe para fazer de conta que, na casa dela, a mãe dava um pedaço menor de bolo para ela porque era mais desobediente, "bagunceira" e mais doces para sua irmã porque era mais obediente, boazinha. O que ela achava disso? A menina, primeiramente perguntou de que sabor era o bolo. Dissemos que de chocolate com cobertura de brigadeiro. Ela respondeu: "Ah, então minha mãe está errada. Tem que dar um pedaço grande de bolo para mim e para a minha irmã (...) porque... só porque eu não fui boazinha eu vou ter que ganhar menos que ela? Não está certo". Questionamos: "E se fosse bolo de coco?". A garota respondeu: "Aí tudo bem, eu não gosto de bolo de coco mesmo!". Voltamos à história inicial dizendo que as duas crianças adoravam muito os docinhos, mas que a mãe sempre dava mais para a filha que obedecia do que para aquela que desobedecia. Perguntamos se não seria melhor a mãe dar o mesmo tanto de doces para as duas, e ela respondeu que não, "porque ela tinha que aprender a obedecer a mãe. Quem mandou ela ser 'baguncenta'?".

Assim, o professor ao promover o debate com as histórias ou com os dilemas morais, perceberá que freqüentemente as crianças manifestam julgamentos diferentes em situações hipoteticamente análogas, pois muitas delas, devido a responsabilidade objetiva, emitem seus juízos desconsiderando as intenções. Porém, as crianças consideram perfeitamente as intenções envolvidas, quando se trata de julgar pessoas vinculadas a ela por laços afetivos ou quando é questionada sobre assuntos pessoais, refletindo sobre situações ou particularidades vividas (Oliveira, 1994). Piaget encontrou que as crianças pequenas são mais condescendentes ou de certa forma, mais justas, quando julgam os próprios atos ou quando estão de alguma forma envolvidas afetivamente com a pessoa ou situação; só depois de algum tempo se tornarão capazes de aplicar esses mesmos juízos aos outros. Assim, elas são bem rigorosas ao julgar os atos dos outros, porém mais benevolentes com relação aos seus próprios. Isso ocorre, devido as características do seu desenvolvimento, ou seja, ao egocentrismo e a heteronomia. Há também inúmeras situações em que a criança dará determinadas respostas, procurando a mais "correta", que não reflete aquilo que realmente pensa, visando agradar o adulto. Um outro motivo que faz com que a criança manifeste com freqüência julgamentos diferentes em situações semelhantes ou modifiquem suas opiniões já emitidas, também é devido as características do desenvolvimento da própria inteligência da criança, que econtra-se no estágio pré-operatório. Como a estrutura de conservação ainda não está construída, a criança ainda não conserva as proposições anteriores, ou seja, não considera o que tinha dito anteriormente ao trocar idéias com o grupo. Somente após a construção das operações reversíveis, há a

conservação das idéias, sendo que estas são necessárias à reciprocidade (sem a conservação das proposições ditas, o sujeito não mantém o seu argumento ou sua idéia inicial em uma discussão, portanto, não há uma troca efetiva).

Porém, observa-se que, no início, as discussões ocorrem de maneira rápida e com a participação de apenas algumas crianças. Quando isso ocorre, é necessário que o professor avalie a "centralidade de sua própria autoridade na classe", pois se as crianças o consideram como a "única fonte de sabedoria", ou como o "dono da verdade", limitam-se a responder as perguntas feitas, não se arriscando em discussões morais abertas. Hersh, Reimer e Paolitto (1984), afirmam que o professor de ética deve questionar-se sobre qual é o efeito de sua autoridade naquilo que seus alunos dizem ou fazem. Para esses autores, "a autoridade do professor, pode *prevenir* os estudantes de fazerem certas considerações. Ele deve estar disposto a ver que os alunos se beneficiam ao aprenderem a expressar seus juízos éticos abertamente e tomar posturas pessoais sobre as decisões morais importantes" (p.97). É incompatível um professor dirigir todas as perguntas e respostas e, simultaneamente, querer educar os jovens para que pensem por si mesmos.

Em sua tese de doutorado, Oliveira (1994), realizou uma interessante pesquisa sobre o trabalho com histórias infantis. Ela contava as histórias e as trabalhava com as crianças durante meia hora, duas vezes por semana. Durante o semestre escolar, ela conseguiu trabalhar com apenas cinco histórias. Isso porque esse tipo de atividade, quando bem conduzida, é

demorada. O professor pode trabalhar por vários dias com um tema, dilema ou apenas uma história. Os resultados encontrados por Oliveira demonstraram que as crianças apresentaram um progresso maior dentro de um mesmo estágio moral (decalagens horizontais). O interessante é que foi encontrada uma diferença significativa em pouco tempo de trabalho. Para essa autora,

> *uma criança que, desde pequena esteja acostumada a discutir, refletir, emitir e justificar sua opinião, confrontando-a com a dos outros, sem medo de errar, com certeza, será um indivíduo muito mais crítico, atuante e autônomo, do que aqueles que estão acostumados a receber as "verdades" elaboradas vindas de fora (Ibid.)*

Conforme a criança vai desenvolvendo sua moralidade, os julgamentos vão tornando-se mais estruturados e complexos, evoluindo cada vez mais. Não é nada fácil conduzir esses debates, é necessário estudo das técnicas e exercícios na prática diária, porém, os resultados são muito animadores, valendo a pena tentar. Hersh, Reimer e Paolitto (1984), afirmam que podem surgir inúmeras dificuldades como a escolha dos temas que sejam pertinentes e relevantes na vida das crianças, como "a capacidade do professor para entender a perspectiva de seus alunos, para criar um clima adequado que promova a participação de todos ou para propor pontos de vista que possam ser assimilados por seus alunos" (p.95).

Esses autores consideram que o fundamental na tarefa do educador moral, é saber que a moralidade começa em casa. Para eles,

> *qualquer um de nós que se proponha elevar o desenvolvimento moral de outra pessoa, deveria comprometer-se a assumir pessoalmente seus próprios valores e fazer um esforço constante para viver os mesmos valores morais (tais como empatia, tolerância, respeito pelos demais e honestidade), que esperamos cultivar em nossos alunos.* (p.96 - grifo nosso)

Muitas vezes a personalidade e o próprio desenvolvimento moral do professor são as causas de sua incapacidade de construir em sua classe um ambiente cooperativo propício para o desenvolvimento da autonomia, que o próprio professor tanto busca. Para Phyllis Hopkins (*apud* Hersh, Reimer & Paolitto, 1984) é muito importante para a própria evolução dos debates, trocar idéias com outros professores que fazem trabalhos semelhantes, discutir seus pontos de vista. Ela afirma ainda ter aprendido com o tempo e com o decorrer desse trabalho, analisando suas "angústias", que "ninguém pode fazer uma pergunta aberta, sem antes ter uma mente aberta. Tive que organizar a minha casa, antes de convidar as crianças a entrar" (p.96). Os professores que pretendem construir uma educação voltada à construção da autonomia precisam, inicialmente, considerar seu próprios julgamentos e comportamentos morais. Fazendo um parênteses, gostaríamos de ressaltar que a mesma afirmação é válida para os pais. De acordo com Menin (1995, p.101) "se os pais se comportam nas relações sociais fora de casa de acordo com o lema que diz que 'o mundo é dos espertos', não devem esperar de seus filhos que ajam considerando princípios éticos, embora possam tê-los transformado em 'espertos', também". A autora considera que a autonomia do adulto será modelo para as crianças, mas, a ausência desta, também o será.

Mesmo não sendo fácil, os resultados são animadores. Para Haguette (1986, p.40), o debate das histórias ou dos dilemas morais, "permite o desenvolvimento do discernimento, o respeito à opinião alheia, a busca de alternativas socialmente aceitáveis, superando o posicionamento egocêntrico. Ele restabelece o contexto social do valor moral". Nesses debates, o professor vai agir como elemento desequilibrador, procurando criar conflitos cognitivos, fazendo com que a criança tenha uma opinião, uma perspectiva. Segundo Oliveira (1994), o educador atua como elemento coordenador quando promove a integração dos elementos do grupo por meio da discussão, do questionamento de idéias, visando, desta forma, a coordenação de diferentes perspectivas.

Porém, um outro problema é que não é fácil fazer boas perguntas, que estimulem uma discussão interessante e intrigante. Leva tempo para aprender a fazer perguntas que "ampliem as noções das pessoas sobre o que está certo, que abram suas mentes a novas perspectiva, que gerem novas discussões e estimulem uma auto-reflexão contínua, mesmo depois de terminada a discussão com os demais" (Hersh, Reimer & Paolitto, 1984, p.97). Também não é fácil coordenar os grupos. A habilidade de escutar e comunicar, geralmente não ocorre "automaticamente". Sem dúvida alguma, não ocorrerá aprendizagem pela discussão se os alunos não podem escutar uns aos outros. Dessa forma, é necessário auxiliar as crianças neste processo básico de socialização do grupo.

Ao realizar o trabalho com histórias e dilemas hipotéticos ou reais, é comum que o professor evite colocar em debate o juízo das dimensões

morais da escola (e até mesmo da classe) em que as crianças estudam, como se fosse possível selecionar situações-problema que podem ser discutidos e outras que não. Porém, Hersh, Reimer e Paolitto *(Ibid.)* consideram que os temas morais são intrínsecos ao processo e conteúdo da escolarização. Questões sobre o que está certo ou justo, as medidas disciplinares da instituição, as prováveis incoerências entre o dizer e o fazer, as obrigações dos professores com relação a seus alunos, e as responsabilidades dos alunos entre si, estão no núcleo de toda a classe. Contudo, "se esses comportamentos morais não são reconhecidos e examinados, a discussão aberta de dilemas morais se transforma em um simples 'acontecimento', isolado da aprendizagem dos alunos. Os professores necessitam perguntar-se como os temas morais afetam a essência da vida diária da classe" *(Ibid. Idem).*

Assim, quando o professor trabalha continuamente com os debates, as crianças envolvidas logo começam a perceber inúmeras situações-problema ou dilemas morais reais no seu dia-a-dia, em suas vidas, nos seus relacionamentos, inclusive aqueles vivenciados na própria escola. E isso resulta em discussões ricas e interessantes. É ilusão considerar que os alunos não questionarão o que acontece na escola e o professor precisa estar preparado para isso, pois é uma espécie de "caminho sem volta". Elas tornar-se-ão mais críticas e questionadoras. Assim, aproveitando a idéia de Phyllis Hopkins *(Ibid.* p.96) foi sugerido que no final de cada semana, o professor se reunisse com as crianças para discutir um fato ocorrido na classe ou na escola. Confeccionou-se um cartaz com pregas em que havia uma frase escrita dizendo: "*Esta foi a semana em que .....*".

Durante a semana, as crianças completavam a frase. Podia ser qualquer acontecimento, como: "os alunos não vieram à aula porque sabiam que a professora faltaria sendo substituída por outra"; "a diretora ficou de vir conversar conosco sobre a reforma da classe, mas não veio"; "alguém pegou o dinheiro da FLA", "O BRU ficou doente e resolvemos visitá-lo", etc. As crianças discutiam animadamente as frases do cartaz. Em uma classe da pré-escola, a zeladora estava doente e não havia nenhum outro auxiliar disponível naquele dia que realizasse a limpeza da escola. As crianças iriam comer a merenda (que vinha da cozinha central) e os pratos e talheres ficariam sujos. A professora contou a elas que a zeladora estava doente e uma das crianças falou: "Então quem vai lavar a louça?". Ela devolveu a questão ao grupo, dando início a um acalorado debate. Um dos meninos disse que as meninas lavariam, porque "isso é serviço de mulher". Vários garotos apoiaram-no. Algumas das garotas foram contra a sugestão questionando-os sobre o que os "homens" fariam já que as "mulheres" iriam lavar a louça. "A gente arruma a classe", respondeu um deles. As crianças começaram a discutir, sob a coordenação da professora, até que um aluno, GAB, pediu a palavra e sugeriu, para alívio feminino, que cada um lavasse o prato e os talheres que sujou. Colocaram a proposta em votação, que venceu com a maioria dos votos. E assim foi feito. Durante alguns dias, quando uma criança acabava de comer, dirigia-se à cozinha e "lavava" o que sujou. A frase que constava no cartaz era: "Essa semana a zeladora estava doente não podendo vir à escola e tivemos que auxiliar na limpeza da louça". Foi discutido também o fato de a Secretaria de Educação não possuir naquele momento, nenhum outro profissional para substituí-la. A partir da colocação

de GAB deu-se início a um trabalho muito interessante, a respeito dos gêneros, dos papéis do homem e da mulher. Esse trabalho com os papéis sexuais envolveu entre outras coisas, pesquisas, discussões, construção de textos, jornais, histórias e a construção de uma peça teatral sobre o tema.

Essa conduta melhora até o relacionamento entre as crianças. Consideramos de fundamental importância debater os assuntos que incomodam o aluno, ou questionar os "*pré*"-conceitos estabelecidos, desmistificando tabus. Observamos que inúmeras vezes as pessoas não cooperam por não ter conhecimento ou saber de maneira distorcida determinado assunto ou problema. É o caso de algumas diferenças culturais, raciais ou doenças, por exemplo. Em uma escola de 1º grau havia um aluno que de vez em quando tinha "ausências" durante a aula e quando retornava-se destas, tornava-se muito agressivo, precisando ser contido, desestruturando o andamento dos trabalhos. Os médicos orientaram a família para não o retirar da escola porque a interação social com os colegas seria útil ao tratamento. Porém os colegas rejeitavam-no, querendo que ele saísse da escola porque o "lugar de gente assim era numa escola especial" e que "não eram obrigados a aceitar" a agressividade dele. Enquanto a situação era imposta, os jovens rebelavam-se. A coordenadora, após refletir sobre a situação, reuniu-se com eles e colocou o problema de uma maneira clara e objetiva, apresentando ambos os lados e propondo uma discussão sobre o fato. Esse trabalho durou alguns dias, havendo a apresentação dos diferentes pontos de vista, as justificativas, contra-argumentações, defesas, conflitos e novas reflexões. Após um tempo, os alunos concluíram que o

jovem precisava deles e que tinham condições de auxiliá-lo, não sendo justo excluí-lo da classe.

Uma situação análoga ocorreu em uma classe de crianças pré-escolares, quando a professora foi convidada a receber em sua classe um aluno portador da Síndrome de Down que estudava em uma classe especial e que estava sendo reintegrado na escola regular. Ela colocou o problema às crianças, explicando o que era a Síndrome de Down, as características da criança, suas diferenças, as prováveis alterações na rotina da classe e a necessidade da anuência e da cooperação de todos. Colocou o tema para ser discutido, pesquisado e analisado pelas crianças. Juntaram artigos, leram histórias sobre o tema, realizaram visitas a instituições de apoio ao deficiente, e após uns dias, a turma aguardava, ansiosa, a chegada do novo companheiro. Quando os adultos intercambiam pontos de vista com as crianças, auxiliando-as a aprofundar suas reflexões, trabalhar os sentimentos e emoções, valorizando suas idéias e as dos colegas, favorecendo o escutar e o argumentar, calcado no respeito mútuo, estimulam o desenvolvimento da autonomia e do respeito ao próximo e as diferenças individuais. É necessário ter sempre em mente que, para Piaget, "a razão sob o seu duplo aspecto lógico e moral, é um produto coletivo" (Lukjanenko, 1995, p.24).

Muitas vezes um preconceito ou uma simples desinformação pode ser resolvido com a abordagem direta, sincera e simples do problema. Um pequeno fato ocorrido entre uma professora e um garoto de 5 anos exemplifica a afirmação acima. A criança durante a aula masturbava-se sempre. Ao realizar alguma atividade, fazia-o com apenas uma das mãos e

com a outra continuava a manipular o pênis. A professora, ao investigar, descobriu que desde o ano anterior ele tinha esse comportamento e que em casa também o fazia na frente de todos. Os pais e a professora do Jardim sem saber como proceder, não haviam conversado com ele, com receio de traumatizá-lo, acreditando que era apenas uma "fase", torcendo para que ela passasse logo, fingindo não perceber quando ele masturbava-se. Os pais já haviam levado o garoto ao pediatra que, após examiná-lo, disse-lhes que a criança estava bem, sem nenhum problema de saúde. A professora atual, chamou o garoto em particular e usando uma linguagem descritiva, evitando emitir qualquer juízo de valor, disse que havia percebido que ele gostava de brincar com o "pipi" (pois "pênis" não era uma palavra familiar à criança), que era gostoso, etc. mas que ela queria explicar-lhe uma coisa: "Quando você troca de roupa, você faz na frente de todo mundo? (...) E quando toma banho? (...) E quando a gente faz cocô ou xixi, a gente faz isso na frente dos outros? (...) É mesmo, tem coisa que nós só fazemos sozinhos, ou no quarto ou no banheiro. Brincar com o pipi também, é gostoso, mas não se pode fazer isso na frente de todos, mas sim sozinho...". Após essa conversa, a criança não se masturbou mais na classe. A professora nunca mais precisou lembrar-lhe do que conversaram. Parecia que o garoto nunca havia pensado que não se "brincava com o pipi" em público, e, no seu caso, uma simples conversa esclarecendo, auxiliou-o.

Como foi visto, o professor ao contar a história, não dá a moral pronta e acabada, iniciando um debate sobre ela. Por exemplo, a fábula da "Cigarra e da Formiga". Resumindo-a, a formiga trabalhava no verão, guardando alimento para o inverno, enquanto a cigarra tocava viola e

cantava. Ao chegar o inverno, acabou a comida e a cigarra, faminta, foi bater no formigueiro pedindo abrigo. A formiga negou-se a acolhê-la dizendo: "No verão você cantava enquanto eu trabalhava, agora você dança". O professor pode contar o final da história, ou "pular" esse final, ou mesmo modificá-lo, e iniciar uma discussão sobre a fábula, atuando como mediador. O importante é que as crianças emitam sua opinião (juízos) sobre a atitude da formiga e da cigarra. Depois de verificar a compreensão da fábula, pergunta-se a uma criança, por exemplo, o que ela acha que a formiga deve fazer e o porquê. Logo em seguida pergunta a outra se ela concorda com a resposta da primeira, pedindo para que justifique e emita seu ponto de vista. E assim sucessivamente. Como foi visto, encontra-se em uma mesma sala, valores diferentes, e o professor (sua intervenção foi colocada entre parênteses) deverá contra-argumentar com a criança, desequilibrando, provocando conflitos morais, conflitos esses necessários para a passagem de um estágio para o outro (mesmo que as respostas pareçam suficientemente boas ao educador). Enquanto para uma criança a formiga deve auxiliar a cigarra ("*Mas a formiga trabalhava enquanto a cigarra ficava lá cantando. Será que ela deveria mesmo acolhê-la*?[2]"); para outra ela não merece ser auxiliada porque não ajudou a formiga ("*Você acha que a formiga deveria deixá-la morrendo de fome*?"); já algumas achavam que deveria recolher a cigarra e alimentá-la se ela desse algo em troca à formiga, como um presente, tocar para alegrar a "casa" ou o auxílio em trabalhos domésticos ("*E se a cigarra estiver doente (ou sem dinheiro, ou com a viola quebrada) e não puder ajudar*

[2] Excertos extraídos e adaptados da tese de doutorado: "Literatura infantil e desenvolvimento moral: A construção da noção de justiça em crianças pré-escolares", de Oliveira, 1994.

a formiga? Ela deve recolher a cigarra mesmo assim?"). O professor pode levar a mesma situação para fatos mais perto do universo da criança, como por exemplo, contar que uma menina ficou brincando enquanto a amiga fazia a lição de casa e depois, aquela que estava brincando, pediu ajuda para a outra, porque não ia dar mais tempo de entregar a lição se ela não a ajudasse: "A amiga deveria ajudar ou não? Por quê?". As próprias crianças, durante a discussão dão exemplos de situações similares que ocorreu entre elas. Em resumo, o educador pode criar situações de controvérsia entre os alunos para que confrontem seus pontos de vista, porém ele deve falar o menos possível e estimular as crianças a colocarem suas perspectivas e a explicar por que elas adotam determinada posição. O importante é que, após a discussão, cada um fique com seu próprio ponto de vista. Daí que o docente não deve jamais "fechar" o debate ensinando a "moral" da história, nem emitir sua opinião. Como as crianças são heterônomas, o que o professor falar é lei, é o certo, e o importante é que as crianças se deparem com diferentes pontos de vista e façam uma reflexão sobre eles.

Os professores foram orientados a solicitar ocasionalmente que a criança resuma a fala da anterior e em seguida emita sua opinião; a explorar bastante um tema, ficando atentas à dinâmica, tendo autonomia para realizar essa atividade com menos alunos, caso julgassem que, com grupos menores as discussão seriam melhores. Assim, alguns professores alternavam a hora das histórias, sendo um dia com a metade da classe (enquanto a outra parte ficava no parque com a auxiliar), e no outro com as outras crianças que não haviam participado ainda. Mas a maioria preferia trabalhar com a classe toda. Uma professora quando começou a debater as histórias desse modo, disse

que, apesar das dificuldades, gostou muito da experiência, pois "as crianças deram respostas que eu jamais esperava... Agora estou ouvindo mais e conhecendo melhor as crianças."

Muitas vezes, o professor não consegue ver os dilemas de diferentes pontos de vista, ou compreender as diversas perspectivas apresentada por seus alunos, abordando os problemas mais evidentes, assim não consegue alcançar todas as implicações possíveis e formular questões mais significativas, não podendo manter os debates por muito tempo. Devido a isso, é aconselhável que o educador prepare antecipadamente os temas que irá apresentar procurando considerar os diversos aspectos do problema, pois dessa forma, é provável que não se sinta inclinado a ater-se a primeira solução. É necessário também, que ele busque colocar-se no lugar de seus alunos, procurando, ao preparar as situações e questões, adivinhar o que eles poderiam dizer, tentando ver o problema pela ótica das crianças, questionando-se onde existe o conflito para elas. "Essa importante capacidade social de assumir papéis, é o combustível de uma discussão moral aberta" (Hersh, Reimer & Paolitto, 1984, p.95). É preciso ampliar a maneira pela qual o professor vê os outros, "para começar a entender que as crianças e adolescentes têm capacidade para fazerem seus próprios juízos éticos com uma lógica única, de acordo com o seu próprio nível de desenvolvimento" *(Ibid. Idem)*.

Menin (1996) concorda com essa idéia, afirmando também que acredita ser maior a probabilidade das pessoas compreenderem as leis como fruto de contratos sociais e não como coisas boas em si, ou boas porque

ditadas por uma autoridade, quanto mais essas pessoas, desde pequenas, for sendo estimuladas a **trocar de papéis** umas com outras, colocando-se em diferentes perspectivas e modo de ser.

Antes de trabalharmos esse conteúdo no curso, todos os professores que participaram dessa pesquisa contavam história e davam a moral das mesmas. Depois modificaram, inserindo as discussões sobre problemas éticos. Porém, no início, enfrentaram algumas dificuldades, semelhantes as relatadas por Hersh, Reimer e Paolitto *(Ibid.),* como por exemplo, elaboravam questões que não geravam conflitos. Quando o professor fazia uma pergunta que ia contra suas crenças pessoais era perceptível a contradição pela expressão facial e pelo tom de voz usado. O mesmo ocorria quando resumia a "fala" de uma criança que emitia uma opinião contrária aos seus próprios valores. Era como se houvesse uma única resposta correta às perguntas que faziam, e estavam simplesmente querendo saber quem a descobriria. Assim, quando em uma situação real ou hipotética, surgia uma perspectiva que o educador considerava "errada", isto é, quando a opinião da criança não era considerada "moralmente correta" para ele, o professor tratava de induzir ou sugerir a atitude ou a moral correta, questionando mais vezes essa criança do que as outras (a expressão de reprovação tornava-se evidente); contra-argumentando mais efetivamente aquele que respondeu "errado"; dando sutis, porém perceptíveis, sinais de aprovação quando uma das crianças, emitia um ponto de vista que denotava níveis de raciocínio moral "mais elevado"; chamando esses alunos quando a discussão dirigia-se para um lado que não considerava "certo" ou quando ninguém mais se oferecia para responder a alguma pergunta. Após

questioná-los, não se fazia novas interrogações ("afinal, vai ver que eles mudam de idéia"). Isto porque os professores possuíam receio de seus alunos ficarem com "idéias ou valores que consideravam errados". Dessa maneira, pelo fato de o educador achar que havia uma "melhor solução", induzia-os de modo a fazer com que essa "boa solução" aparecesse. Quando isso acontecia, a discussão era encerrada, deixando as crianças sem nenhum conflito.

Era comum que, sem perceber, o professor conduza a discussão para as crianças chegarem a "conclusão correta". Ele deve refletir e policiar-se para que isso não ocorra. Numa pré-escola, situada em uma creche muito carente de recursos, durante a hora da roda da conversa, a professora juntamente com as crianças discutiam sobre o roubo ocorrido na instituição no dia anterior, e um garoto disse que roubar a escola era uma coisa muito ruim, que só podia roubar se fosse "para tirar dos ricos para dar aos pobres", como Robin Hood fazia. A professora, questionou as outras crianças, perguntando-lhes o que achavam do que o amigo tinha dito, e para seu desapontamento, todos concordaram animadamente com o ponto de vista do colega. E então, o que fazer? Deixá-las com um "valor moral incorreto"? Com medo de que elas ficassem com um "princípio" errado, disse que nem assim se podia roubar, "não se pode roubar de jeito nenhum, nunca! É só trabalhar bastante que a gente consegue ter tudo o que queremos, sem precisar roubar, Não se deve pegar nada de ninguém, nunca". Assim, a discussão foi encerrada imediatamente, pois nenhuma criança, obviamente, contestou a professora, apesar de não entenderem o alcance desta. A "lição de moral" refletiu o julgamento de valor da professora e não do aluno. O educador não

precisa preocupar-se com o fato de a criança ficar com um "valor distorcido". Os julgamentos que faz simplesmente refletem seu estágio de moralidade. Nessa situação, a professora poderia trazer a situação para perto do aluno, colocando, por exemplo, que "um dia, um ladrão entrou em sua casa (de um aluno) e furtou sua bicicleta para dar a um menino mais pobre do que você... Como você se sentiria? (...) Mas a bicicleta foi para alguém mais pobre (como as crianças haviam dito), porque você (o aluno) não queria que a furtassem, se assim podia roubar, pois não estava errado? (...) Você disse que é porque você também não tem dinheiro para comprar outra, mas a criança que a recebeu tem menos dinheiro ainda, o que você acha do que o ladrão fez?"

Hersh, Reimer e Paolitto (1984) afirmam que é preciso que o professor analise seus sistemas de valores, assim como suas crenças morais adequadamente, pois senão é mais difícil controlar o impulso de dar-lhes a "resposta correta", isto é, seu próprio valor. "O primeiro passo do educador moral é examinar seus próprios juízos morais, abrindo sua mente para as crenças divergentes de outros sobre as soluções justas aos problemas morais". *(Ibid.* p.97).

Consideramos também fundamental que o professor saiba que as pessoas (independentemente da idade) "costumam ser sensíveis aos argumentos e a forma de raciocinar daquelas pessoas que estão em um estágio ligeiramente superior (mas não muito) a elas, e nunca (ou praticamente nunca) aos estágios inferiores" (Delval & Enesco, 1994, p.98). Observa-se que em muitos casos, essa "sensibilidade traduz-se em um verdadeiro progresso" para um nível mais avançado de juízo moral. Isto é,

como foi visto, as crianças só compreendem a argumentação ou raciocínio empregado, entrando em conflito e, conseqüentemente, progredindo no desenvolvimento do juízo moral, quando a pessoa que contra-argumenta está em um estágio um pouco acima do seu.

Feltran (1990) relata um estudo de Kohlberg feito com adolescentes que ratifica essa afirmação. O estudo mostrou que os adolescentes conseguiam compreender os raciocínios empregados por sujeitos que possuíam o mesmo nível de juízo moral ou estavam em níveis inferiores ao que se encontravam. Ao lhes serem apresentadas resoluções de dilemas em que as pessoas haviam utilizado raciocínios de um estágio posterior ao deles, alguns desses adolescentes não conseguiram compreender esse raciocínio, no entanto, outros já o conseguiram, porém apenas aquele de um estágio subseqüente, mas não o de um acima deste.

Porém, o conflito e, conseqüentemente, o progresso no desenvolvimento moral, não ocorre quando o indivíduo simplesmente ouve os outros. É necessário que os participantes coloquem sua idéias, troquem opiniões, tentando considerar todas elas para que essa "sensibilidade" ou desequilíbrio aconteça. Como foi visto, esse fato é explicado pelo processo de equilibração; pois, os argumentos ou as questões do outro podem provocar conflitos no sujeito; mostrando que suas explicações são contraditórias, ou insuficientes, desafiando as idéias, crenças e valores que estavam tão "arrumadas". Assim, a partir do momento que está em desequilíbrio, o sujeito tende a "equilibrar-se" novamente tentando resolvê-lo, assimilando para isso, um novo objeto que até agora não havia percebido, ou

reorganizando seu pensamento. É comum, ao realizarmos esse procedimento no curso com os professores, que alguém diga: "Sabe que eu nunca havia pensado nisso antes?" ou "... Mas agora eu estou vendo um outro ângulo da questão que não tinha considerado inicialmente"..

Comentamos ainda que quase não há regressões para níveis ou estágios anteriores. Queremos voltar a comentar sobre esse fato, que ocorre porque os julgamentos expressos pelos indivíduos que estão em níveis inferiores de raciocínio moral, não podem produzir conflitos ou desequilíbrios, visto que estes já foram superados. Se o objetivo é produzir conflitos para que o indivíduo utilize raciocínios cada vez mais elevados ao julgar os problemas, é preciso que eles sejam expostos a raciocinar num estágio acima (mas não muito) daquele em que se encontra. É o caso de uma criança, MAR, que ao apresentar um juízo já levava em conta a intencionalidade dos atos. Seu colega porém, emitia julgamentos referentes a responsabilidade objetiva, não levando a intenção em consideração, e tentava exaltado convencer seu amigo que o que importava era **o que** o personagem da história fez, e não **o porquê**. MAR, após ouvi-lo, não mudou de opinião, defendendo seu ponto de vista, e às vezes dizia-lhe: "Mas você não está pensando! Ele fez, mas *não queria* ter feito. Isso é que importa."

Uma outra situação semelhante ocorreu na hora da avaliação do dia. Já havia algum tempo que as crianças estavam acostumadas a debater um dilema ou história infantil. Nesse dia ao avaliarem-se as crianças estavam discutindo sobre uma briga que havia ocorrido durante o recreio. GIL queria um "pau" que estava sendo usado por CAM, que não o quis emprestar,

iniciando uma briga. CAM agrediu GIL com o pedaço de madeira, machucando-o. Na avaliação, CAM justificou-se dizendo que fez isso porque o colega queria tirar-lhe a madeira. Uma criança interrompeu-os dizendo que CAM deveria ter pensado melhor porque "o sangue *(do machucado)* é muito mais importante do que os paus".

Um outro aspecto importante, é quando há uma distância muito grande nos estágios ou raciocínio moral dos participantes, não se observam conflitos ou evoluções nos níveis inferiores. Isto é, a pessoa que está em um estágio muito inferior não consegue compreender o raciocínio empregado pelo indivíduo de um nível muito superior ao dele, nem o alcance de suas idéias, portanto não há possibilidade de haver conflitos. Esse fato é significativo pois, na escola, certamente o professor encontra-se em um estágio muito superior de raciocínio moral do que os seus alunos. Provavelmente, esta perspectiva um pouco mais avançada (porém não muito) seja encontrada entre as próprias crianças da escola, ou entre os colegas de classe. Em vista disso, recomenda-se propiciar o debate entre iguais, em vez de realizar-se uma discussão entre o professor e os alunos, o que comumente acontece. Assim, para Delval e Enesco (1994), o papel do educador seria, neste caso, o de dar início a discussão, solicitando as crianças que emitam e justifiquem seus juízos, explicitando sua própria perspectiva acerca do assunto que está sendo discutido.

Durante o curso, uma professora diziam não compreender esse processo desencadeador de conflitos. "Por que o nível inferior não gera desequilíbrios? Por que se eu argumentar direitinho a criança não vai

compreender?", questionava essa educadora. Nesse momento, nós a interrompemos, para retomar um acontecimento que ela havia nos narrado no início do curso: "Você lembra-se que nos contou que na sua classe um aluno seu furtou um jogo da classe, mas que depois devolveu-o dizendo que o havia encontrado no banheiro da escola? Então, você não tomou nenhuma atitude, além de limitar-se a agradecê-lo por ter encontrado o jogo e o levado para classe, não é? Pois bem, discordo do que você fez, pois, como todos sabiam que tinha sido ele e o jogo pertencia a classe, creio que o mais correto seria contar para a turma o que ele fez". A professora respondeu: "De forma alguma, ele iria sentir-se humilhado se eu fizesse isso". "Mas", replicamos, "ele só iria estar sentindo a conseqüência de seus atos. O garoto não roubou mesmo? Agora tem que assumir! Se você não o fizer, ele irá furtar outras vezes, com certeza". "Creio justamente o contrário", disse a professora, "uma situação de constrangimento público só o tornaria pior". Continuamos trocando nossos pontos de vista, e a educadora justificava-se mediante as contra-argumentações que lhe eram dirigidas, esclarecia melhor suas idéias tentando convencer-nos, porém, em nenhum momento, mudou de opinião. Depois desse diálogo, a questionamos se, em algum momento, ela considerou que realmente seria mais adequado, fazer com que "o delito cometido pelo pequeno infrator" fosse exposto publicamente, e ela respondeu-nos que não. Ao justificar o porquê, a professora falou: "Ah, agora eu entendi, porque meu raciocínio era um pouco mais elevado, se comparado ao que estava sendo utilizado para argumentar comigo, por isso, não fiquei em *dúvida* em nenhum momento". Solicitamos que o grupo procurasse utilizar argumentos que pudessem causar conflitos na pessoa que estivesse

raciocinando no nível em que estávamos; os professores assim o fizeram, propondo circunstâncias em que o sujeito tinha que colocar-se no lugar da criança, questionando sobre os sentimentos, prováveis reações, etc. Dessa forma, perceberam de maneira mais concreta que a pessoa **não entra** em desequilíbrio ao deparar-se com o juízo de um estágio **aquém** daquele em que se encontra, mas **provoca** conflitos neste sujeito. O professor que conhece bem a forma de raciocínio dos diferentes estágios, tem condições de apresentar contra-argumentações sempre num nível um pouco (mas não muito) acima daquele em que a criança se encontra, ampliando as possibilidades de gerar conflitos e desenvolver o raciocínio moral.

Os professores que fizeram o curso, também afirmavam sentir muita dificuldade para não dar a "moral correta" da história ou do dilema real. Acreditavam que, às vezes, se não concluíssem os debates, elas poderiam "aprender errado algum valor". Na realidade o juízo emitido pela criança reflete tão somente o seu nível de moralidade, a maneira como interpreta os fatos, como julga os acontecimentos; e, o valor moral transmitido retrata apenas o julgamento do estágio em que o professor encontra-se. E como ele, provavelmente, está num nível muito acima daquele em que está a criança, ela ainda é incapaz de compreender a moral ensinada, porque a maneira como julga o mundo não é esta, e o raciocínio está muito além do seu. Por exemplo, o adulto quer que a criança pequena não minta; porém, como a criança poderá não mentir, se não compreende o valor da verdade ainda? Conforme for interagindo com as pessoas, com as situações, for desenvolvendo-se irá, paulatinamente, construindo essa noção (dependendo do meio em que vive), e assim, terá condições de aceitar interiormente a

norma da veracidade. Dessa forma, não se justifica a preocupação da criança ficar com um "valor errado", visto que esse julgamento só reflete o desenvolvimento moral dela; no seu dia-a-dia, repleto de inúmeros acontecimentos em que a criança julga (mesmo que não comente sobre estes) ela irá utilizar o seu próprio raciocínio, e não o do pai ou professor. Não é negando ou transmitindo a "moral certa" que o adulto fará com que a criança progrida de um nível para o outro. Certa vez, poucos dias antes de estudar esse conteúdo, uma professora de uma classe de Jardim contou a história da "Cigarra e da Formiga", e mudou o final da história dizendo que a formiga havia auxiliado a cigarra, pois senão, esta morreria de frio. Em seguida, "ensinou" a moral explicando que "tem que colaborar com o amigo", que "tem que ser fraterno". Porém, compreender tal "mensagem" é muito difícil para as crianças, pois, nessa idade elas fundamentam seus julgamentos na justiça retributiva e estão no estágio do realismo moral; portanto, para elas, a formiga só deverá ajudar a cigarra se receber algo em troca. Então, como querer que essas crianças compreendam ou ajam fraternalmente ou colaborem com o amigo, apenas porque a professora ensinou que deva ser assim? Pode ser que, ao serem questionados com relação a moral dessa fábula especificamente, repitam o ensinamento da professora, contudo, numa outra situação qualquer em que os mesmos valores estarão envolvidos, as crianças julgarão conforme lhe permite o seu desenvolvimento. Com certeza, se a educadora tivesse ouvido o ponto de vista sincero de seus alunos, surpreenderia-se com as respostas.

Uma professora de uma classe de pré-escola contou às crianças duas histórias em que estavam presentes o conflito entre a igualdade e a

autoridade. A primeira história era a de um pai que havia pego, sem autorização, o dinheiro do filho; e a segunda, era a de um filho que tinha tido a mesma ação, porém pegando o dinheiro do pai. As crianças, como o esperado, julgaram que na primeira história o pai não estava errado, justificando heteronomamente no princípio da obediência à autoridade. Já na segunda história consideraram que o filho teve uma ação negativa, visto que, deveria ter pedido autorização para a autoridade. A professora então, explicou a moral, dizendo que não importava o fato de ser adulto ou criança, pois a lei era a mesma para todos, etc., etc. Tentou ensinar verbalmente e numa aula, a complexa construção da noção de igualdade. Em vez disso, seria mais construtivo que a educadora promovesse debates entre as crianças, atuando como interlocutora. A inutilidade da explicação ficou evidente, quando essa professora percebeu, ao contar poucos dias depois, uma outra história em que os conflitos entre igualdade e autoridade estavam novamente presentes, que as crianças não generalizavam, ou melhor, não transferiam a "moral ensinada" por ela para essa nova situação. A primeira história referia-se ao fato de uma criança ter emprestado o disco da mãe para um colega que queria muito ouvi-lo, sem a sua permissão; e a segunda, era a de uma mãe que emprestava o brinquedo do filho para um primo que estava com muita vontade de ficar alguns dias com o brinquedo. Novamente, para o desapontamento da professora, os julgamentos predominantes demonstraram que a noção de justiça confundia-se com a vontade da autoridade. Ela questionava-se: "Por que será que elas não emitiram outro julgamento? Será que esqueceram o que ensinei? Eu não expliquei direito?". O que acontece é que, como foi visto, os juízos morais não são aprendidos

por lições ou aulas sobre o assunto, não podendo portanto, ser ensinados diretamente. A moral ensinada pela professora, demonstrava um estágio muito além daquele em que as crianças se encontravam, portanto eram incapazes de assimilar, ou de compreender sequer o alcance do que estava sendo transmitido, não gerando nem mesmo conflitos ou desequilíbrios.

Piaget e Kohlberg acreditam que "uma moralidade avançada exige uma reflexão contínua e, portanto, que a moralidade está repleta de racionalidade" *(Ibid.* p.188). Assim sendo, não se aprende a moralidade por meio de leis, normas e nem por ordens. "É necessário propiciar às crianças instrumentos para que elas possam situar-se frente aos problemas morais e 'mover-se' neles" *(Ibid. Idem)*. Para Delval e Enesco (1994), a essência do juízo moral está em sua capacidade para detectar problemas. Porém, se a pessoa está limitada a interiorizar conceitos sobre o que é certo ou errado e a aprender as regras de comportamento, isso dificilmente poderá acontecer.

> *A autonomia moral pressupõe essa capacidade racional de o sujeito compreender as contradições em seu pensamento, em poder comparar suas idéias e valores às de outras pessoas, estabelecendo critérios de justiça e igualdade que muitas vezes o levarão a contrapor à autoridade e às tradições da sociedade para discernir entre o certo e o errado* (Araújo, 1996a, p.110)

Devries e Zan (1995), relatam uma experiência em que trabalharam a história de uma rato-dentista chamado Dr. DeSoto, com um grupo de crianças pequenas. Apesar de não tratar de gatos e outros animais perigosos para um rato, o personagem sensibilizou-se com uma raposa que estava com dor de dente. Como a raposa pretendia comer o Dr. DeSoto e

sua mulher, espertamente ele engana-a usando uma "fórmula secreta", que era uma cola poderosa, nos dentes da raposa, dizendo que isso a preveniria contra futuras dores dentais. Ao discutir essa situação, o professor pode levantar questões sobre se é correto o rato trapacear a raposa e colar sua boca fechada; sobre a atitude da raposa; etc. Durante a condução da discussão moral dessa história com crianças de 4-5 anos, as autoras observaram que a maioria defendeu o rato. Mas que uma delas aderiu à perspectiva da raposa e abominou o que foi feito, pois a raposa, com sua boca fechada e grudada, ficaria extremamente faminta e provavelmente morreria. Outra criança de 4 anos, tentando coordenar as diferentes opiniões, disse que estava tudo bem em colar o dente da raposa porque se ela comesse o rato, não teria ninguém para consertar dentes! Como foi visto, essas experiências de trocar diferentes perspectivas, já que as crianças estão em diferentes níveis (ou subníveis dentro de um mesmo estágio), mas nenhum tão adiantado quanto o professor, contribuem especialmente para a construção do julgamento moral das crianças.

Bruxarrais (1992, p.21) afirma que:

> *o trabalho sistemático e continuado a partir da discussão de dilemas e histórias, unindo a outras condições e variáveis, ajuda o desenvolvimento do juízo moral, já que a situação de conflito obriga o questionar-se sobre juízos mais ou menos automatizados e a dar respostas novas a interrogações e dúvidas surgidas durante o processo de reflexão, as quais aumentarão a amplitude e a riqueza das decisões. Também deve-se considerar a dimensão expressiva e comunicativa dessa técnica, que permite conjugar a reflexão individual e a interação com o grupo, de forma dialógica, e enriquecer o próprio processo de pensamento com a inclusão de componentes do grupo.*

Porém, há algumas condições importantes que devem ser levadas em consideração ao promover uma discussão sobre uma história da literatura infantil ou sobre um dilema moral. Para Delval e Enesco (1994, p.98) deveriam ser as seguintes:

> a) *O aluno deve estar exposto a um tipo de raciocínio que seja ligeiramente superior ao seu.*
>
> b) *As situações discutidas devem inserir problemas, conflitos ou contradições à estrutura moral do aluno de tal maneira que, as respostas dadas, se revelem como insatisfatórias, incompletas, etc.*
>
> c) *A atmosfera deve ser de intercâmbio e diálogo, criando oportunidade de que as perspectivas morais em conflito sejam comparadas abertamente.*

De acordo com essa perspectiva, Domahidy-Dami (*apud* Oliveira,1994, p.42) orienta que ao realizar um debate, as questões elaboradas devem ser flexíveis e adaptadas a cada sujeito.

> *A partir de algumas questões básicas, procura-se desenvolver um diálogo dirigido por hipóteses que o experimentador vai formulando no decorrer da entrevista. Cada resposta dada pela criança, leva a formulação de uma nova hipótese para tentar compreender o raciocínio da criança, que engendra uma nova questão. E assim por diante. Ao questioná-las, o professor deve confrontar o valor de uma criança com o da outra, exigir explicações lógicas, coerentes e consistentes por parte dos sujeitos.*

Nesse contexto, a criança passa a perceber seu ponto de vista, procura justificá-lo logicamente: muitas vezes, confrontando-se com opiniões

que diferem da sua, geram conflitos morais cuja busca de solução é compreendida pelo sujeito (processo de equilibração). É o que procuraremos esclarecer melhor através do exemplo extraído de uma discussão sobre a história da "Cigarra e a Formiga"[3] :

> "Prof.: ANA, se você fosse a formiga, ajudaria a cigarra? ANA: *Ajudaria porque ela cantou.* Prof.: E se ela não tivesse cantado? ANA: *Daí eu não deixaria ela entrar.* Prof.: SUZ, se você fosse a cigarra, acharia justo que a formiga te ajudasse? SUZ: *Acharia, porque a formiga falou assim: Se você quiser ficar* (na casa da formiga) tem *que cantar "prá" nós! Ela cantou. Se ela não tivesse cantado, ela* (a cigarra) *não "tinha" entrado.* Prof.: ANA, se você fosse a formiga, ajudaria ou não ajudaria a cigarra? ANA: *Não.* Prof.: Não ajudaria por quê? ANA: *Eu não ajudaria se ela não "ajudasse eu"* ... Prof.: Mas ela não ajudou você. Mesmo assim você ajudaria a cigarra? ANA: *Não.* Prof.: Por quê? ANA: *Porque ela não "ajudou eu".* Prof.: Mas antes você tinha dito que a formiga deveria ter ajudado a cigarra. Por que você mudou de opinião? ANA: (...)"

Como foi visto, no decorrer dos debates o aluno é questionado sobre sua maneira de pensar, de modo a justificar-se. Cria-se contra-argumentos que possam desestruturar seu pensamento, procurando fazer com que a criança tome consciência de seu ponto de vista e das possíveis contradições, obrigando a reelaborar suas idéias, a expor sua argumentação

---

[3] Excertos extraídos e adaptados da tese de doutorado: "Literatura Infantil e desenvolvimento moral: A construção da noção de justiça em crianças pré-escolares", de Oliveira, 1994, p.76-82 - os nomes dos participantes foram alterados.

de maneira mais clara, coerente, justificando logicamente os motivos de sua opção por determinada decisão. O professor deve procurar também trazer os conflitos existentes nas histórias ou nos dilemas para perto do cotidiano da criança, elaborando novas situações hipotéticas possíveis de ocorrerem no seu dia-a-dia, e novamente serão feitas análise e discussão. Observamos a elaboração de uma possível situação relacionada ao cotidiano dos alunos, ao ser trabalhado a história infantil "Os dois burrinhos"[4] :

> "Prof.: BR, vamos supor que você, um dia, está carregando uma sacola muito pesada. GI e LE, estão com uma sacola bem leve. Você está cansada e diz: 'GI! LE! vamos parar um pouco para eu descansar!' As duas não param e, como você não quer ficar sozinha, você também continua andando. De repente, GI e LE tropeçam, caem e machucam o pé. Elas gritam para você: 'BR, por favor, ajude-nos!' Você ajudaria GI e LE? BR: *Não, porque elas não 'esperavam eu prá descansar'.* Prof.: VI, você ajudaria GI e LE? VI: *Ajudaria, porque se eu não 'ajudaria'... daí, ia 'ficá' com o pé 'doeno'.* Prof.: Se você ajudaria GI e LE, então por que razão você acha que o burrinho que carregava a esponja deveria se afundar no rio? VI: *(Ela fica surpresa com a pergunta; ri; tampa o rosto) ... Isso eu não sei responder!* Prof.: Você saberia responder, LG? LG: *Eu ajudaria porque senão alguém 'ia botá' a culpa 'ni mim' (referindo-se a GI e LE).* Prof.: E por que você acha que o burrinho que carregava o sal não deveria ajudar o burrinho que carregava a esponja? LG: *Porque quando ele pediu 'prá' parar, que ele 'tava' cansado, o outro nem ligou.* Prof.: Mas quando você pediu para GI e

[4] Excertos extraídos da tese de doutorado: "Literatura Infantil e desenvolvimento moral: A construção da noção de justiça em crianças pré-escolares", de Oliveira, 1994, p.55.

> LE pararem, elas também não pararam. Por que você acha que elas merecem sua ajuda, enquanto o burrinho que carregava a esponja não merece ser ajudado? LG: *Porque o da esponja era burro de verdade!* Prof.: E as duas? LG: *São gente!*

Quando o professor coloca um tema ou situação em debate, fazendo com que a criança verbalize e argumente, defendendo seu ponto de vista, "parte-se do princípio de que o sujeito pode compreender a visão do outro e coordenar as divergências existentes no grupo, sem que a sua perspectiva se perca ou se confunda com a de outrem" (Oliveira, 1994, p.108).

Porém, devido ao egocentrismo, a criança crê que suas crenças são únicas e verdadeiras, inexistindo idéias e valores diferentes dos seus.

> *Ao trocar informações com seus pares, ela inicia um processo de discussão em que busca a compreensão do pensamento do outro, ao mesmo tempo em que se tenta fazer compreender. No início, observa-se que o egocentrismo deforma essa tentativa de entendimento do raciocínio, gerando equívocos e demonstrando a incapacidade do indivíduo de refletir, a partir da perspectiva do pensamento da outra pessoa. (Ibid. Idem)*

É importante considerar que, quando a criança emite um julgamento moral sobre a ação (atitude) de um personagem, esse julgamento não significa que ela iria agir da mesma maneira (teoricamente esse juízo é distanciado da sua ação), e que os personagens, que estão tendo os seus comportamentos ajuizados não estão ligados diretamente à própria criança *(Ibid.)*.

Para Oliveira (1994), o fato de o educador submeter um problema moral ao julgamento da criança (avaliação emitida), significa abordar o assunto de forma indireta, não podendo considerar que se está percebendo ação moral (conduta) ou ato moral do sujeito (ação real do indivíduo diante de uma situação concreta semelhante, isto é, se ele agiria da mesma maneira naquela situação). O que está sendo analisado é simplesmente, o julgamento do valor moral (avaliação) que a criança emite. Essa autora esclarece ainda que, "Piaget acredita que o julgamento teórico esteja atrasado com relação ao julgamento moral prático e, represente de maneira adequada um estágio atualmente ultrapassado no plano da própria ação" *(Ibid.* p.101). Para Piaget a tomada de consciência é uma reconstrução, e, portanto, uma construção original sobrepondo-se às construções devidas à ação. Ele considera o pensamento verbal como constituinte de uma tomada de consciência progressiva do pensamento concreto; assim como "a reflexão moral teórica consiste numa tomada de consciência progressiva da tomada de consciência moral propriamente dita". (1932/1977, p.153).

Foi visto no quadro teórico que para haver uma moralidade avançada é necessário haver o suporte de uma lógica avançada também, todavia que, o contrário não é verdadeiro, ou seja, o desenvolvimento intelectual não leva necessariamente ao progresso moral; e também que um juízo moral elevado, não significa que será traduzido numa conduta moral coerente com esse juízo. Assim, o fato de o indivíduo apresentar um nível de raciocínio moral elevado (ou não) ao julgar uma situação, não significa que ele agiria de maneira condizente com esse julgamento, numa situação análoga. O sujeito pode apresentar um juízo moral mais autônomo mas sua

prática concreta é dissociada do mesmo. Kohlberg afirma que o amadurecimento do juízo moral é uma condição necessária, mas não suficiente para o amadurecimento da ação moral, da mesma forma que o desenvolvimento da inteligência, condição necessária mas não suficiente para o desenvolvimento do juízo moral. Não há como seguir os princípios morais se não os compreender ou não acreditar neles, mas pode-se raciocinar em termos de valores ou princípios, mas não viver de acordo com os mesmos *(Ibid.)*. Porém, é difícil não acreditar que estimulando a capacidade de raciocínio moral nas crianças com todos esses procedimentos, não estamos também favorecendo o progresso de sua conduta moral.

Com o tempo, conforme esses trabalhos vão ocorrendo periodicamente, percebe-se nitidamente um progresso no desenvolvimento do grupo como um todo. O alcance dos debates vai sendo ampliado envolvendo questões de racismo, igualdade, justiça, diferenças individuais, solidariedade, fraternidade, direitos, deveres, etc. As próprias crianças vão trazendo histórias, filmes de vídeo com situações que envolvem conflitos, relatam ocorrências, etc., demonstrando estarem "atentas" aos acontecimentos de seu cotidiano, mais críticas e questionadoras. Certa vez uma mãe contou à professora de seu filho, que havia batido na criança, e que, este após chorar um pouco disse-lhe: "Você só fez isso, porque é grande e eu sou pequeno. Se eu fosse maior isso não aconteceria. Como você se sentiria, se, depois que eu crescer e ficar bem grandão, e você estiver bem velhinha, eu lhe batesse, assim como está fazendo comigo?". Os dilemas reais vividos na interação entre as pessoas da escola também eram

analisados, como, por exemplo o fato de um aluno ter se recusado a dançar quadrilha com uma colega negra. Essa situação gerou algumas semanas de trabalho sobre o tema relacionado as diferenças individuais, com debates, análise de filmes ("Corcunda de Notre-Dame", "O patinho Feio", etc.) e histórias da literatura infantil, pesquisa sobre as diferenças encontradas nas pessoas (raças, religiões, cultura, etc.), origem e motivos das diferenças, prós e contras, entrevistas, discussões, comparações, relatos de experiências, representações gráficas e plásticas, um teatro e a exposição de painéis que apresentavam de maneira simples as conclusões que os grupos chegavam. Esse tema transversal ("Educação para a Igualdade") que surgiu de um problema vivido pelas crianças, foi um dos "eixos" utilizados para trabalhar os outros objetivos como: a leitura, a escrita, o raciocínio lógico, a imagem mental, o conhecimento físico , etc.

Uma situação interessante ocorreu em uma escola de educação infantil, onde havia a regra de que os alunos não poderiam se atrasar; qualquer estudante que se atrasasse por mais de quinze minutos, não poderia mais assistir as aulas, tendo que retornar para casa com seus pais. Dois alunos da classe de pré-escola, GUS e EDU entraram ansiosos contando que três colegas deles, iriam chegar atrasados porque ficaram brincando de "escorregar na grama" da praça da igreja que ficava no caminho da escola, ao invés de "ir para a escola estudar". GUS ainda acrescentou que chamou-os várias vezes, lembrando-lhes que se chegassem atrasados não poderiam ficar na aula, mas que, além de não lhes darem atenção, ainda chamaram-nos de "bobos". Na hora da "roda inicial", a discussão, espontaneamente, girava em torno do fato das três crianças preferirem brincar ao invés de virem

para a escola. Os alunos mostraram-se inconformados; diziam que consideravam muito gostoso brincar de "escorregar na grama da igreja", mas que eles poderiam fazer isso ao sair da escola, ou no fim de semana, e ainda, por cima, chamarem os amigos de "bobos"! Decorridos quinze minutos, as três crianças atrasadas entraram na sala de aula, com a permissão da diretora, pois que estes estavam desacompanhados dos pais e não tinha quem os levasse embora.

Todavia, essa decisão foi veementemente contestada pela classe. As crianças afirmavam que isso era injusto; disseram que na semana passada, um colega havia chegado atrasado por "motivos justos", e mesmo assim, teve que voltar para casa, portanto, não era lícito que os três ficassem, mesmo que a diretora tivesse permitido, pois se assim fosse, todos teriam o mesmo direito de chegar atrasados.

Diante de tais reclamações, a professora foi conversar com a diretora, que concordou em chamar um veículo da prefeitura para levar as crianças atrasadas para casa, respeitando a regra da escola. Enquanto isso, na classe a discussão ainda continuava, e GUS e EDU (os alunos que viram as crianças brincando na praça), inconformados com o fato das crianças, além de terem zombado deles, ainda poderem entrar atrasadas, sem que tivessem uma boa justificativa, e, desconhecendo que a diretora estava revendo a sua permissão, quiseram punir as três, tentando bater nelas com o chinelo. Porém, os outros alunos não deixaram, argumentando que, quando as crianças atrasavam-se, desobedecendo a regra da escola, ninguém batia ou agredia, mas sim conversava, pois todos sabiam, que "bater não é o

melhor jeito de resolver as coisas". Arrependidos do ato, desculparam-se com os colegas e decidiram conversar. Deu-se início, naturalmente, a uma discussão de um dilema real, em que todos davam seu ponto de vista, procurando colocar-se no "lugar dos envolvidos", coordenar as diferentes perspectivas. Um exemplo que chamou a atenção foi dado por EDU, que antes estava tão bravo com a "injustiça". Afirmou que a culpa de chegar atrasados não era só das crianças, porque "criança não sabe a 'hora do relógio' e os pais têm que ter cuidado com os filhos, e ver a 'hora do relógio' para eles, porque quando a gente brinca esquece do tempo, e o tempo voa". As três crianças que se atrasaram demonstraram estar chateadas com a ação e de certa forma, receosas de como os pais iriam reagir. Isso gerou uma nova discussão, a maioria defendia o cumprimento da lei, com argumentos que implicavam a igualdade estrita; e uns poucos, já tentavam considerar ao julgar: o fato de as crianças estarem arrependidas, o compromisso que fizeram de não mais fazer isso e ainda, a possibilidade de elas serem castigadas ou apanharem dos pais; seus argumentos denotavam que julgavam que talvez fosse melhor que, nessa situação específica, a lei fosse desconsiderada e que a crianças não fossem para a casa, dessa vez. Houve um debate inflamado e, por fim, como o carro da prefeitura já estava esperando, acabaram por decidir que os três poderiam ficar, mas que era "por causa da bronca dos pais, e que não teriam uma segunda chance", apesar de alguns alunos discordarem dessa decisão da maioria. Nessa classe trabalhava-se freqüentemente com os dilemas e as histórias infantis, portanto, percebia-se uma certa facilidade para as crianças organizarem-se e discutirem fatos do cotidiano, mesmo com a ausência da professora. Ao atuar

dessa forma, ou seja, propiciando às crianças a vivência real das relações democráticas entre iguais, da interação e da discussão, o professor está favorecendo a evolução das noções de justiça (no caso a retributiva), de reciprocidade e a cooperação.

Para Oliveira (1994),

> *o educador, em sala de aula, com crianças pequenas, ao desenvolver um trabalho visando ao processo de construção da autonomia, está propiciando a organização de um ambiente adequado à construção de uma lógica das relações de reciprocidade e igualdade, favorecendo a oscilação entre o egocentrismo e o respeito pelos maiores.* (...) *Isso significa que, ao propor situações-problema, sobre as quais a criança terá que opinar, julgar, escolher, classificar, considerar, comparar, coordenar diferentes formas de pensamento, o professor estará atuando de maneira direta no processo de construção da autonomia.* (p. 123)

Oliveira *(Ibid.)*, em sua pesquisa, utilizou, juntamente com as histórias de literatura infantil, a dramatização das mesmas, e filmou as discussões em grupo, para posteriormente as crianças assistirem e rediscutirem o que foi visto. Ela constatou que ambas as formas de intervenção pedagógica (dramatização e observação das imagens gravadas em vídeo) contribuíram para que os sujeitos da pesquisa tivessem a oportunidade de refletir sobre os princípios morais, clarificando-os. "Essa clarificação ocorreu, à medida que tiveram que analisar tais princípios, verbalizando-os nas mais diferentes situações de conflito, surgidas no grupo" *(Ibid.* p.108). Em sua tese de doutorado *(Ibid.* p.51), sugere alguns

procedimentos ao professor ao trabalhar com as histórias. Selecionamos alguns e adaptamos outros, como:

a) Escolher com antecedência os textos da literatura infantil ou os dilemas que levem a reflexão sobre noções morais mais elaboradas ou complexas (estudá-los com antecedência). Recriar o texto na linguagem oral.

b) Elaborar questões semi-estruturadas, visando provocar uma reflexão, por parte do grupo, sobre os conflitos cognitivos-morais existentes em cada texto.

c) Buscar recursos pedagógicos para o ato de contar histórias.

d) Organizar o ambiente de sala de aula, visando a não interrupção desse momento pedagógico, por pessoas estranhas ao recinto da sala de aula e pelas próprias crianças pertencentes ao grupo.

e) Elaborar, juntamente com as crianças, um cartaz que deve ser fixado à porta, no momento da história, contendo os seguintes dizeres: ESTAMOS OUVINDO HISTÓRIAS!.

f) Elaborar regras de conduta, naturalmente, com a participação do grupo.

g) Introduzir uma música com o objetivo de centralizar a atenção das crianças, enquanto se acomodam em círculo.

h) Conversar antes sobre os personagens.

i) Relatar os textos com naturalidade, expressando as emoções pela voz e com um tom de voz definido, ou seja, o timbre de voz varia conforme o personagem e conforme a emoção que deve ser passada, sugerindo os sentimentos dos personagens.

j) Após o relato as crianças recontam a história oralmente, para verificar o grau de compreensão.

k) Pode-se fazer a dramatização da história (com o objetivo da criança ter a oportunidade de vir a assumir os papéis, vivenciando a perspectiva do personagem e colocando-se no lugar de outrem, sendo-lhe possível, assim, analisar a situação tanto da perspectiva do personagem quanto de sua própria perspectiva).

l) Inicia-se o processo de julgamento moral das atitudes dos personagens.

Para Delval e Enesco (1994), de acordo com a perspectiva cognitiva-evolucionista do desenvolvimento moral de Kohlberg e outros pesquisadores, a educação deve promover a capacidade do indivíduo para "refletir criticamente sobre as regras ou normas e, em geral, sobre todos os assuntos morais". Assim, considerando que "o desenvolvimento moral se

entende como um progresso a níveis moralmente superiores, o objetivo da educação é impulsionar esse desenvolvimento e a maneira de fazê-lo é:

> 1) *Incorporar à aula problemas morais hipotéticos ou reais para que os alunos e professores discutam e reflitam sobre eles;*
>
> 2) *Estruturar o ambiente escolar de maneira que os alunos possam participar democraticamente de certas decisões dentro da escola; (Ibid. Idem)*

E, acrescentamos,

3) Construir um "ambiente cooperativo" na classe.

Sastre (comunicação pessoal, setembro de 1996) considera que aprender a analisar e a resolver os conflitos interpessoais dentre as perspectivas que contemplem os pensamentos e sentimentos, que integrem a justiça e a solidariedade é uma necessidade de primeira ordem para nossos alunos.

> *Na espera de que somos capazes de construir cognitivamente sistemas educativos que nos situem a universalidade com o superior, o científico técnico versus o afetivo racional, é necessário ir resolvendo e analisando dados que permitam mostrar que os afetos são uma parte importante da cognição. Que a cognição está formada de pensamentos e sentimentos e que os saberes implicados na resolução de conflitos interpessoais formam parte de um universo de conteúdos curriculares que, sem dúvida alguma, podem constituir um domínio privilegiado para favorecer o desenvolvimento cognitivo do alunado. Relegar a segundo plano a aprendizagem dos conhecimentos afetivos, sociais e cognitivos implicados na resolução de conflitos interpessoais é uma prova de que, lamentavelmente,*

existem ainda muitos obstáculos sociais e pessoais que tem que ser superados para organizar um sistema educativo integrado; o que, todavia, não temos conseguido fazer.

Durante o curso, procurávamos propiciar momentos em que os professores discutiam os dilemas morais reais que enfrentavam no seu dia-a-dia, como por exemplo, uma situação em que, a colega de trabalho de uma professora estava enfrentando um processo administrativo aberto pela Secretaria da Educação, pelo fato de ter atitudes durante as aulas que humilhava as crianças ("Não devemos apoiá-la?", "E se o mesmo acontecer conosco?", "Mas é justo um educador atuar assim?", etc.); ou a maneira pela qual um professor resolveu um conflito na classe ("Que outra atitude poderia ser tomada?"; "E se isso não desse certo?", etc.).

Com o objetivo de ajudar as crianças na tomada de consciência dos assuntos morais existentes em sua próprias vidas, tanto dentro como fora da escola, solicitamos aos professores que participavam do curso que, em grupo, sugerissem alguns dilemas (e as prováveis questões) que poderiam ser colocados aos seus alunos, lembrando-as que as crianças sentem-se mais seguras quando os problemas que serão discutidos são relatados na terceira pessoa, pois não estão envolvidas. Citamos alguns das situações sugeridas por elas:

- a zeladora faltou por muito tempo e o pátio e a cozinha estão sujos;
- um dos alunos vêm para a classe cheio de hematomas e machucados por ter sido surrado pela mãe no dia anterior;

- uma criança viu seu amigo quebrar um brinquedo, mas ele não contou a ninguém, ele deve delatar o amigo ou não?;

- na eleição para representante da classe, um candidato-aluno comprou os votos dos colegas oferecendo "*tazzos*" (um disco de plástico de brinquedo que as crianças colecionam) para aqueles que prometeram votar nele (e foi o vencedor!)

- o professor por um motivo qualquer terá que se ausentar e as crianças ficarão trabalhando sozinhas;

- a turma do outro período está deixando a classe desorganizada e estragando os materiais;

- algumas crianças zombam do colega que é obeso;

- um dinheiro é furtado em classe;

- uma criança negra é destratada pelo vendedor de uma loja na frente do amigo branco que recebe um bom tratamento;

- um aluno recebeu injustamente um castigo de um professor;

Sugeriram também algumas questões, como:

- O que vocês acham de um grupo de amigos que se nega a compartilhar a bola com outros no recreio?

- Qual a melhor maneira de dividir os materiais nos "cantinhos"?

- Como faremos para que não aconteça de algumas crianças trabalharem mais na hora da limpeza da classe do que outras?

- Como faremos para que a sobremesa da merenda dê para todos?

- Será que há alguma forma de evitarmos magoar novamente o "...." *(nome da criança magoada)*?

Dessa forma, os professores sentiram-se mais seguros para trabalharem com essa importante atividade diariamente. Todavia, como esse conteúdo foi estudado no curso desenvolvido em Leme, apenas no final do mês de agosto, houve pouco tempo para trabalharem com as crianças, de forma que pudéssemos analisar mais profundamente os resultados desse trabalho no grupo experimental.

Concluindo,

> *para que a criança possa construir sua autonomia intelectual e moral, o ambiente escolar deve possuir condições para promover situações em que as crianças possam interagir umas com as outros (trocas sociais). Essa interação constitui-se em um sistema de troca de informações e perspectivas diferentes, que contribui, significativamente, para a construção do conhecimento e para a elaboração e compreensão das regras, dos valores coletivos e dos sinais convencionais necessários à vida social (...) Assim, gerando conflitos e problemas a serem desenvolvidos pelo próprio grupo, a escola estará cumprindo o seu papel na formação de pessoas conscientes, críticas, transformadores e cooperativas.* (Oliveira, 1994, p.7-8)

7 - CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ELOGIOS

Antes desse conteúdo ter sido iniciado, foram feitas questões diretrizes para nortear a reflexão dos professores sobre a maneira como davam o "feedback" (retorno) à criança, quando esta lhes mostrava suas produções e também como estavam incentivando-a a melhorar. Alguns exemplos das perguntas feitas e das respostas mais comuns apresentadas:

> Pesq.: "Como vocês fazem quando uma criança vem mostrar-lhe uma atividade que ela fez?" Profas.: *Geralmente eu a elogio oralmente ou por escrito*; Pesq.: "Por que vocês as elogiam?" Profas.: *Para ela saber que eu gostei; Para estimulá-la a continuar fazendo trabalhos cada vez melhores; Porque o elogio é importante para uma auto-estima positiva; Se eu não elogiar ela achará que não fez um bom trabalho...*; Pesq.: "E quando ela apresenta um bom comportamento? Vocês também a elogiam?" Profas.: *Claro, senão como ela vai saber que eu gostei?; O elogio será um estímulo para que continue agindo do mesmo jeito!*; Pesq.: "E quando ela pergunta se você gostou de uma atividade que ela fez e, na verdade, você não

gostou?"; Profas.: *Eu digo que ela precisa se esforçar ainda mais, que é capaz de melhorar; Quando eu acho que ela se esforçou, eu a elogio assim mesmo para não decepcioná-la.* Pesq.: "Que tipo de elogios vocês dizem ou escrevem?"; Profas.: *Ah, desses comuns tipos: Que lindo! Adorei! Continue assim! Que capricho! Parabéns! Muito bem! Você será um grande pintor um dia!, etc.;* Pesq.: "E se ao apresentar um desenho que ela fez, a criança demonstra não ter ficado muito satisfeita com o resultado?" Profas.: *Eu digo que está lindo, que eu gostei muito, mas que, se ela acha que pode fazer melhor para ir ao "cantinho" e fazer outro;* Pesq.: "E se ela disser que o do colega está bem mais bonito?" Profas.: *Explico-lhe que cada um desenha de um jeito, e que os dois são estilos diferentes e que, dentro do estilo dele está muito legal. Que não é para ficar comparando, pois cada um faz o seu;* (...) Pesq.: "Vocês acham que todo elogio é positivo?" Profas.: *Se dito sinceramente, sim! Todo mundo gosta de receber elogios!*

Freqüentemente os educadores, principalmente de crianças pequenas, usam os elogios como forma de estimular a criança, mas nem sempre refletem sobre o papel do mesmo nesse incentivo. Para Haim Ginott (1974; 1989) o professor não deve subestimar o poder de suas palavras, principalmente devido a heteronomia. O elogio é um remédio poderoso, e por isso deve ser utilizado com parcimônia e conhecimento. Assim como a linguagem, o elogio deve descrever a ação, sem emitir julgamentos de valor, isto é, ele passa a ter um caráter muito mais informativo, do que avaliatório (informar

sem julgar). No elogio pode-se distinguir duas partes: as palavras do emissor e a dedução do receptor. Uma coisa é a mensagem que a pessoa quer transmitir com o elogio, e a outra, é a que ele recebe, deduz. Freqüentemente não são as mesmas. Esse aspecto ficará mais claro no decorrer desse item.

Os elogios distinguem-se em dois tipos: os apreciativos ou descritivos e os valorativos (Faber & Mazlish; Ginott; Gordon; Mantovani de Assis). O educador no seu trabalho diário com as crianças deve empregar elogios apreciativos, e não de valoração.

O elogio valorativo refere-se às características, a personalidade ou aos traços de caráter do indivíduo. Ele é considerado destrutivo pois:

- Mesmo agradáveis, causa uma relação de dependência, uma vez que a criança faz uma atividade ou tem um comportamento, visando o elogio. É um agir, de certa forma, interessado. Em uma "classe especial", havia algumas crianças portadoras da Síndrome de Down e, certa vez, uma delas fez um castelo com blocos no "cantinho da construção". A professora entusiasmada pois era a primeira vez que ela via semelhança com o que ela fazia e o real, elogiou-a dizendo: "Nossa que castelo mais lindo!". Nos dias subseqüentes as crianças queriam ir na construção e lá estando, só faziam "castelos", esperando receber o mesmo elogio da professora. Há a dependência do julgamento externo para ser aprovado ou estabelecer seu valor. Assim, essa dependência fica evidente na necessidade de receber sempre o apoio ou aprovação de outras pessoas quando realiza alguma tarefa

(favorecendo a manutenção da heteronomia). A motivação é extrínseca, ela realiza algo esperando o elogio e quando este não vem, decepciona-se. Uma criança de pré-escola desenhou um palhaço muito colorido; a professora elogiou-o e, entusiasmada, mostrou o desenho do palhaço para a classe. Desse dia em diante, saíram inúmeros palhaços semelhantes realizados pelos alunos no "cantinho do desenho e da pintura". Até que um dia, a professora, cansada de ver tantos desenhos de palhaços, reclamou: "Mas vocês só sabem desenhar palhaços?". Ela não havia percebido que foi devido a emissão de seu julgamento sobre a produção de uma criança, que as outras, querendo agradá-la, passaram a realizar sempre o mesmo desenho, buscando semelhante aprovação de sua parte, ou seja, querendo o reconhecimento extrínseco. Depois desse "protesto", as crianças não mais desenharam palhaços para a professora.

FEL e FER são irmãos gêmeos e haviam estudado numa classe de pré-escola que fazia parte do nosso grupo experimental. No ano seguinte, eles foram para a 1ª série em uma outra escola, mas ambos continuavam na mesma turma. No pré, FEL era uma criança mais dispersa e curiosa, que não perseverava muito tempo numa atividade, mesmo quando livremente escolhida, precisando sempre da presença da professora para incentivá-lo a não desistir, lembrando-lhe da regra de não trocar de "cantinho" antes de concluir o trabalho já iniciado. Tal intervenção, não era necessária com FER, que envolvia-se e realizava voluntariamente

as atividades escolhidas por ele, com muito interesse. Apesar disso, até então, nunca havia ocorrido comparações entre o desempenho de ambos. Em abril, encontramo-nos com FEL e conversarmos sobre como era sua nova escola, que atividades estava realizando, etc. Ele contou-nos, que, "na 1ª série, cada um tem que fazer a sua própria lição. O amigo não pode mais ajudar, não" e que "é a professora que fala para a gente qual lição que a gente tem que fazer, não tem mais os 'cantinhos'". Em seguida, espontaneamente nos disse que, seu irmão FER, já tinha "tirado dois 'Parabéns' e um 'Que lindo! Beijinhos sabor morango'", mas que ele ainda não, só havia tirado "bom!". Porém, que iria fazer uma lição bem caprichada para ganhar um "parabéns e um beijinho também". Agora, a motivação para melhorar, para fazer uma boa atividade, era exterior. Os garotos passaram a fazer os trabalhos de casa, buscando o elogio do adulto. Intencionalmente, essa professora estimulou uma certa rivalidade entre ambos. Assim, além da introdução dos elogios valorativos, as trocas sociais e a cooperação não era mais favorecida, e um não mais auxiliava o outro porque "a professora não quer que ajuda, cada um tem que fazer a sua lição". Infelizmente, a escola "só funciona" por meio das recompensas e das punições. Sendo esses, os procedimentos pedagógicos empregados para "educar", ou melhor, "adestrar" as crianças. O aluno aprende a realizar alguma coisa só para receber algo em troca ou para tentar evitar alguma punição. Isto fica evidente também, quando

um estudante só realiza um trabalho para ganhar uma nota, por exemplo. Caso não precise dela, não o realiza. Ao agirmos assim, estamos educando nossas crianças para a heteronomia.

- Implica em julgamento. A pessoa que elogia está emitindo um juízo particular e individual sobre aquilo que foi realizado. No caso do professor, devido a heteronomia, um julgamento inquestionável. Uma professora, PAU, relatou-nos que quando fazia o magistério esforçou-se realmente para fazer um trabalho. Pesquisou, entrevistou e estudou. Quando o recebeu de volta, estava escrito juntamente com a nota, uma observação da professora que dizia: "Você é capaz de fazer trabalhos melhores!". Evidentemente a educadora, tinha a intenção de incentivá-la, porém, PAU disse ter se sentido péssima, pois então ela "era incapaz?". Não havia nada escrito sobre como ela poderia aprimorá-lo, o que estava errado ou faltando. PAU questionava-se: "Melhorar como, se dei o máximo de mim para realizá-lo, ela não me informou o que a deixou insatisfeita e ainda deu a entender que não sou capaz?"

- Não serve para ajudar, pois não permite a criança ter confiança em si mesma, no seu empenho, em seus julgamentos sobre sua própria produção ou ação, necessitando da aprovação ou anuência dos adultos. É comum, ao perguntarmos a um estudante se foi bem na prova, ele responder que não sabe, pois o professor ainda não a corrigiu. Assim, a pessoa não tem mais

condições de emitir um juízo sobre suas atividades e produções, esperando sempre o julgamento do outro, geralmente acatando-o sem restrições.

- Com o tempo, o indivíduo passa a crer mais na "visão" do outro do que na sua. Não raro uma pessoa se esforça para realizar algo julgando que está muito bom e quando o outro o avalia, dizendo que está ruim ele muda de opinião a respeito do que fez. O contrário também é comum, quando por exemplo, o aluno se surpreende com uma nota boa em um trabalho em que não houve muito empenho de sua parte, sabendo que podia ter realizado muito melhor. Havia uma professora que se julgava gorda. Quando ela, mesmo após perder alguns quilos em um árduo regime, ouvia alguém dizer-lhe que achava que ela havia engordado um pouco, essa professora ficava realmente brava, modificando seu humor apesar de saber que a pessoa estava enganada, já que, na verdade, mesmo não aparecendo muito, ela havia emagrecido. Porém, quando alguém, tentando ser agradável, afirmava que ela estava mais magra, sendo que era apenas impressão da pessoa pois, havia engordado novamente, essa professora ficava satisfeita e bem humorada.

- O próprio educador acaba incentivando a comparação e a competição entre os alunos. Em uma instituição de ensino, o melhor aluno de cada série recebia uma medalha dourada, que continha os dizeres: "Parabéns, ao melhor aluno da ... série da

escola ... ". Buscando receber o prêmio, havia uma constante disputa entre alguns alunos de uma classe (que possuíam certa chance de "conquistar a honra"). Eles comportavam-se, estudavam, faziam as lições de casa, visando ganhar a medalha no final do ano. Os professores manipulavam o comportamento e o rendimento desses alunos com uma possível nota maior ou um "ponto positivo", o que os auxiliaria na conquista da medalha. Certa vez, presenciamos uma colega dizer à outra: "No ano passado você já tirou a medalha de mim, este ano não vai mais... Eu vou ganhá-la".

- Não raro, quando a criança percebe que não merece o elogio, ela sente-se culpada, podendo comportar-se mal para "corrigir" os adultos, para mostrar-lhes que estão errados. Muitas vezes, após um elogio a criança torna-se mais "agressiva" ou procedendo de maneira contrária aquilo que foi falado. A culpa ou a ansiedade pode ocorrer quando a criança não se sente capaz de cumprir as expectativas de quem a elogiou, e portanto, por não se julgar merecedora do elogio valorativo que lhe foi dirigido. Ao realizar a supervisão pedagógica em uma classe de pré-escola, a professora, visando justificar aos seus alunos o motivo de nossa ida à classe, disse-lhes: "Crianças, hoje nós temos visitas. Sabem por que elas vieram? Porque eu contei a elas que vocês são comportados, obedientes, não brigam, falam bem baixinho, trabalham sozinhos, não é? Então elas quiseram conhecer a classe e ver como vocês são bonzinhos!". Pouco tempo depois,

os alunos estavam alvoroçados, falando alto, brigando, chamando a professora o tempo todo, corrigindo a "falsa imagem" emitida. A educadora, embaraçada, justificava-se dizendo que elas nunca se portaram assim, que estavam acostumadas a receber visitas de outras pessoas, que ela não sabia o que tinha acontecido para estarem daquele jeito.

O elogio que avalia de forma superestimada o comportamento também é indesejável pois pode significar que o adulto está surpreso com o bom comportamento da criança, porque esperava um mau comportamento. A criança também pode perceber que, por trás desse tipo de elogio, existe a intenção do adulto em mudá-la e desafia essa manipulação com um comportamento oposto ao que foi elogiado.

- Com o tempo a pessoa acostumada a ser muito elogiada, pode ter medo de enfrentar novos desafios e não ser bem-sucedida, decepcionando os que a cercam. Uma jovem sempre tirou notas altas. Seus professores e parentes elogiavam seu desempenho, dizendo-lhe que ela era uma excelente aluna, estudiosa, inteligente, esforçada, etc. Certa vez, tirou uma nota oito em matemática e não se conformava, chorando, dizendo que ela "não podia ter tirado só oito". De fato, algumas vezes, devido a alta expectativa daquelas pessoas que admira, o sujeito passa a ter consigo mesmo, um elevado nível de exigência, não conseguindo lidar com situações em que fracassa, e por isso, começa a ter medo de aceitar novos empreendimentos. Os

adultos também diziam a essa garota, que ela entraria no vestibular direto, sem necessidade de cursinho pré-vestibular. Ela queria fazer medicina, mas recusou-se a prestar vestibular para essa faculdade pois sabia que era muito difícil, achava que não entraria na primeira vez, e todos esperavam isso dela. Desse modo, por medo de uma "possível reprovação", natural numa prova tão concorrida, e de decepcionar os que "esperavam tanto dela", prestou enfermagem, pois julgou ter mais chances de êxito.

Muitas vezes, a pessoa, com medo de falhar, fica na defensiva, justificando-se, de certa forma querendo preparar os outros para não esperarem tanto, para um possível desapontamento. Quando essa jovem comentava com alguém que iria prestar vestibular, imediatamente acrescentava que ela julgava que não iria passar, que iria fazer o exame mais para conhecer, que nem havia estudado muito... Assim, a garota, sem perceber ficava tentando "prevenir" os outros (e a si mesma), para um resultado negativo, e também fazia isso, por não querer decepcionar os que tinham certeza de sua aprovação, já que ela "sempre foi muito inteligente, esforçada e estudiosa".

- A criança também pode acreditar que o adulto é "pouco inteligente", ou que consegue "enganá-lo", pois sabe que não é merecedora do elogio. Às vezes, a criança faz rabiscos rapidamente em uma folha de papel e mostra à professora, que diz: "Que desenho mais lindo!". Certa vez, uma aluna veio transferida de uma pré-escola particular para a municipal, e

> quando mostrou seu desenho à nova professora, esta fez comentários descritivos sobre ele, falando também das cores e da técnica utilizada. A menina então, perguntou: "E você não vai falar que está lindo? Para minha outra professora qualquer coisa que a gente fazia era lindo!".

Muitas vezes o elogio de avaliação traz desconforto e não prazer, pois a pessoa ressente-se sobre a pressão deste, tornando-se defensiva ou evasiva. O mesmo ocorre com o elogio global, aquele que atinge diretamente a personalidade, que é embaraçador e até constrangedor ao receptor. É embaraçador para uma pessoa ouvir subitamente, que é: maravilhosa, generosa, brilhante, modesta, verdadeira, esforçada, sincera, etc. Como reação, a pessoa sente-se levada a recusar sua parte no elogio, já que dificilmente alguém diria: "Você tem razão, eu realmente sou brilhante e muito simples", ou "Sou sempre verdadeira" (Ginott, 1989). Freqüentemente, o receptor tende a se justificar, quando por exemplo, alguém diz: "Você é uma pessoa tão bondosa!", o outro como que desculpa-se dizendo: "Não é que eu seja bondosa, é que ela é minha amiga e estava precisando de ajuda", ou mesmo quando afirmam para o indivíduo que ele é "brilhante", este justifica-se dizendo que: "Eu estudei muito este tema, estou feliz com minha apresentação, mas ainda falta aprender muito... tem tanta coisa que não sei". Não raro a pessoa sente receio de, na próxima vez que realizar algo, não ser tão "brilhante" assim. Para Thiede (s/d, p.6) "somente o elogio que não julga o caráter da criança ou avalia sua personalidade torna seguro para ela o errar sem medo e o recuperar-se sem ansiedade".

Quando esse conteúdo foi trabalhado no curso, uma das professoras presentes, TER, relatou-nos que quando pequena ela havia feito um desenho de algumas flores em um vaso, e sua professora ao vê-lo disse-lhe que o achava muito bonito e que ela seria uma grande artista quando crescesse. O interessante é que, nem mesmo ela, quando menina, achava que tinha feito um bom desenho, por isso, ela ficava olhando-o e não sabia o que a professora tinha visto de tão belo nele para que tivesse dito aquilo. Mas, mesmo assim, guardou-o cuidadosamente, durante anos, pois considerou que aquele desenho tinha algo especial, afinal a professora assim o dissera. Às vezes, TER o observava minuciosamente, procurando identificar sua beleza, mas jamais imaginou, quando pequena, que a professora poderia ter falado aquilo levianamente, talvez, por nunca ter refletido na possibilidade de uma criança realmente considerar como verdadeiro tal elogio expresso por um professor. Muito tempo depois, já crescida, TER jogou-o fora, quando percebeu que não seria uma "grande artista", e que seu desenho não tinha nada de especial. Disse que sua antiga professora era "mentirosa" e que havia acreditado nela porque "criança é boba" (ou melhor, heterônoma). A professora que a elogiou, cheia de boas intenções, provavelmente, jamais suspeitaria que seu julgamento "marcaria" sua aluna por tanto tempo.

Por esses motivos, consideramos necessário que o professor preste atenção na maneira que utiliza os elogios. Em uma creche, uma educadora ao perceber que sua aluna estava comendo com os talheres e não mais com as mãos, disse-lhe: "Ah, agora sim você está comendo como uma menina bonita!". Isso quer dizer que antes, quando a garota não sabia utilizá-los, ela era feia? E sua colega que ainda não aprendera a usar os talheres direito, é também uma

menina feia? A criança não é "boazinha", por exemplo, porque arrumou muito bem a despensa de casa. Ao fazer isso ela demonstra que sabe organizar bem as coisas, quando se interessa em fazê-lo, que quis ser útil, sendo que é isto que deve ser dito à criança. Não significa que é bondosa. Dessa forma, muda-se a abordagem, referindo-se aos atos e não a sua personalidade. Essa é a diferença.

O elogio de apreço, é considerado produtivo, pois o educador apresenta de maneira realista o comportamento apresentado (ou a atividade realizada) pela criança, e também, as impressões (sentimentos) que tal ação lhe proporcionou; sendo que a própria criança é quem tira suas conclusões. Deve-se relacioná-lo com o esforço da criança ao fazer algo, ou simplesmente com o ato específico, e não com suas características individuais ou traços de caráter. Assim, em vez de dizer: "Você é um garoto de palavra!", é mais construtivo: "Que bom. Você realmente trouxe as lições atrasadas conforme combinamos". Em uma pré-escola, um garoto veio contar à professora que encontrou um pano dentro do vaso sanitário da escola, mas que ela "podia ficar tranqüila", porque ele mesmo o tirou. Ao invés de a professora ter-lhe dito que era um "bom menino" por ter feito isso, respondeu-lhe apreciativamente: "Que bom FEL, agora aquele pano não vai mais entupir o encanamento. Já imaginou o que aconteceria se você não o tivesse tirado de lá?". Para que os professores pudessem discernir bem entre as duas maneiras de elogiar foram apresentados outros exemplos [adaptados de Ginott (1989) e de Thiede (s/d)] :

Ao invés de dizer: (elogio valorativo)	**Descrever a situação:** (elogio apreciativo)
"Como você é forte!"	"Eu estava aqui sozinha, pensando em como iria fazer para carregar esse sofá tão pesado até o carro, aí você apareceu, e num minutinho me ajudou a resolver esse problema."
"Você é tão bonzinho, ajudou a arrumar a sala."	"Hoje eu notei que você ajudou a arrumar a sala, que bom!"
"Que capricho!"	"As letras estão bem feitas. Foi um prazer ler esta página."
Numa situação em que um dinheiro foi roubado na classe. O professor pediu para quem o encontrasse, que o entregasse para a Emília, pois ela precisava dele para pegar o ônibus. O garoto que havia pego o dinheiro, devolveu-o dizendo que o tinha achado no chão. Professor: "Você é honesto! Estou orgulhosa de você."	"Obrigada por encontrar o dinheiro da Emília. Sem ele, ela teria que ir a pé para casa."
"Você é um amor de menino! Já sabe escovar os dentes direitinho".	"Vejo que você está escovando os dentes com muito cuidado. Escovou até os dentes de trás, aqueles que são os mais difíceis de limpar! É, parece-me que não "escapou" nenhum da faxina... Desse jeito eles irão ficar tão brilhantes que precisarei usar óculos escuros quando você sorrir!"
"Agora sim! Finalmente vocês lembraram de limpar os pincéis antes de trocar de 'cantinho'. Só crianças bonitas são tão cuidadosas."	"Que bom que vocês sabem limpar os pincéis, porque assim estarão prontos para os outros usarem".

Para Thiede (s/d) o princípio básico do elogio descritivo é: apreciar atos específicos, não avaliar os traços de caráter. Geralmente, quando os adultos utilizam "afirmativas que descrevem os fatos e os sentimentos realística e apreciativamente, as conclusões da criança sobre si mesma são positivas e produtivas" (p.3). Cria-se assim, "um quadro realista de suas possibilidades, não uma imagem 'colorida' de sua personalidade" (Ginott, 1989, p.26). Visando ilustrar as idéias apresentadas, foi colocado o quadro que se segue, com exemplos extraídos do dia-a-dia das classes e outros adaptados de Ginott (1974; 1989), Faber e Mazlish (1985), Thiede (s/d):

TEMA	**ELOGIO ÚTIL** (apreciativos)	**POSSÍVEL CONCLUSÃO**	**ELOGIO INÚTIL** (valorativos)
Redação	"A redação que você fez, deu-me várias de idéias".	"Eu posso ser original".	"Que redação mais linda. Você será um grande escritor um dia."
Almoço	"A carne com molho de ervas estava deliciosa".	"Eles ficaram satisfeitos com o almoço que eu fiz".	"Você é uma excelente cozinheira!"

TEMA	ELOGIO ÚTIL (apreciativos)	POSSÍVEL CONCLUSÃO	ELOGIO INÚTIL (valorativos)
Auxílio ao professor para organizar a biblioteca da escola	"Finalmente os livros estão em ordem. Foi um trabalho difícil, mas nós conseguimos arrumá-los. Fiquei contente quando você se ofereceu para ajudar a organizar a biblioteca da escola. Agora será mais fácil para as crianças acharem qualquer livro que desejarem. Obrigado!"	"O professor gostou do meu trabalho. Fui útil. Sei trabalhar bem".	"Você é uma garota muito boa. É tão organizada. Não sei o que eu faria se você não tivesse vindo me ajudar".
Pagamento demasiado	"Obrigado por me dizer que lhe dei dinheiro a mais. Gostei muito de sua atitude. Se você não o tivesse devolvido, esse valor seria descontado de meu ordenado."	"Estou contente por ter sido honesto."	"Você é um garoto muito honesto!"

Na realidade, os dois tipos de elogios referem-se a valores (qualquer tipo de elogio reflete um valor). Mas essa valia só é condenável quando diz respeito a personalidade, características pessoais ou traços de caráter, como é o caso do elogio valorativo. Pela denominação dá a entender que apenas o valorativo refere-se a valia, o que não é verdadeiro. O apreciativo também emite

um valor, porém refere-se a situação, ao comportamento ou aos resultados dos mesmos, por isso é proveitoso. Por exemplo, ao dizer à criança: "Que bom que você me ajudou a mudar o sofá de lugar, pois eu não conseguiria carregá-lo sozinha"; o adulto está referindo-se ao valor "ajuda", e afirmando que aquilo foi bom, positivo, valioso para o adulto, enfim, está-se valorizando essa atitude. Da mesma forma, o educador mesmo usando uma linguagem descritiva, também emite juízos de valor, quando demonstra não estar de acordo com o modo de proceder da criança. Isto ocorre, por exemplo, quando ele diz ao aluno que agrediu o colega que: "Não se bate nas pessoas". E, a emissão adequada desses juízos, é um "feedback" sem dúvida alguma, necessário, pois servirá de "parâmetro" para que a própria criança julgue suas ações ou produções. Por este motivo, consideramos que, a denominação *construtivo*, ao invés de apreciativo, parece-nos mais apropriada, visto que esta maneira de elogiar, fazendo referências às ações praticadas, ajuda a pessoa a construir uma auto-imagem mais adequada e produtiva de si própria. Porém, como esse tipo de elogio é conhecido como apreciativo, sendo citado por diversos autores, decidimos por manter a denominação anterior. Apesar de ambos emitirem um juízo de valor, há uma grande diferença entre eles, e é essa diferença que fará com que o de apreço seja construtivo e o valorativo seja contraproducente.

Ao observarmos a interação professor-aluno no momento em que a criança está lhe mostrando sua produção, percebemos que a descrição é mais convincente do que os juízos de valor. Quando as palavras são muito genéricas ("Que lindo!") a criança as crianças duvidam da sinceridade do adulto. Elas demonstram maior satisfação ao escutar "Você deve estar muito satisfeito por ter conseguido montar esse quebra-cabeça tão difícil. Faz dias que estava

trabalhando nele. Acho que se fosse eu, até já teria desistido. Mas você, não! Ficou tentando, colocou um aviso para que ninguém mexesse nele de um dia para outro, até que conseguiu! Haja perseverança!", do que quando ouvem: "Só um garoto muito inteligente conseguiria montar esse quebra-cabeça!".

Segundo Piaget, o que deve levar o indivíduo a agir é a motivação intrínseca, e não a extrínseca. Como foi visto, quando a criança interage num ambiente onde o reforço predominante é o externo, geralmente, ela realiza algo ou apresenta um determinado comportamento apenas para receber a recompensa, o elogio, o julgamento que vem do outro. É um agir heterônomo, que causa dependência. Ao utilizar juízos avaliativos com seus alunos, o educador não está colaborando para o desenvolvimento da autoconfiança, nem da autonomia. Porém, a partir de um elogio apreciativo, ela mesma tira sua conclusão. É errôneo crer que o professor não irá dar nenhum "retorno", isto é, não irá emitir nenhuma observação sobre o trabalho. Alguns professores, entendem distorcidamente a questão dos elogios e passam a acreditar que não "se pode mais nem elogiar". Diante de uma produção (ou ação) da criança, não lhe dão nenhum retorno, não dizem nada. Porém, o "feedback" é importantíssimo, e será dado, utilizando-se para isso a linguagem descritiva para expressar seus sentimentos (ou impressões) ao ver o trabalho. Para Samalin (1995), as crianças precisam muito mais de nossa admiração apreciativa do que de nossas críticas e devemos manifestá-la sempre. As palavras empregadas devem ser sugestivas, para que a criança possa extrair delas uma conclusão positiva e realista sobre si mesma. A seguir serão colocadas algumas frases ditas pelos educadores após o estudo sobre os elogios. Para não estendermos demais essa discussão, selecionamos apenas

os "elogios" que eram expressos quando as crianças iam mostrar-lhes seus desenhos ou pinturas:

> "Conte-me a história do seu desenho"; "Eu vejo que você utilizou muitas cores, como o azul, verde, amarelo, vermelho, rosa... Quantas cores alegres! Como você conseguiu esse tom de verde? Não temos essa tinta pronta"; "Você desenhou uma árvore, flores, pássaros e uma enorme casa. Quem mora nessa casa?"; "Esse cachorrão está parecendo bravo... Veja esses dentes enormes! Eu tenho medo de cachorros bravos"; "Você fez uma árvore cor-de-rosa, um arco-íris roxo, pintou o céu de verde, e fez muita gente passeando pelo campo azul... Elas estão indo para um lago cheio de peixes? Dá vontade de ir até lá, passear com elas e colocar os pés na água, pois hoje faz muito calor"; "Olhe uma árvore cheia de frutas coloridas! Ai, que vontade de prová-las! Quais serão os sabores dessas frutas?"; "Esse desenho de uma ilha no mar... Parece ser tudo tão tranqüilo... Já pensou poder mergulhar nessa praia? Hum, isso me fez sentir saudade das férias"; "Você usou tantas cores... Seu desenho me deu vontade de ficar descansando em baixo de uma árvore, olhando os passarinhos"; "Eu percebi que, agora, quando você pinta ou desenha, está utilizando a folha toda"; "Nossa! Está tudo escuro aqui. O que tem por trás dessa escuridão?".

É importante ter respeito pela produção da criança, como temos pelo trabalho de um artista. Thiede (s/d) afirma que o elogio avaliador é arrogante pois a pessoa que o emite se coloca na condição superior de juiz, e isto não colabora para uma relação de respeito mútuo. Ninguém diria a um pintor, por exemplo, que ele "está fazendo um ótimo trabalho. Parabéns! Continue assim". Mas poderíamos dizer: "Seus quadros me transmitem muita paz" ou "A

expressão dessa mulher, transmite uma enorme angústia". Para ela, as crianças também precisam de semelhante cortesia. Provavelmente, a criança sentirá mais confiança em si mesma, se estabelecermos com ela uma relação de respeito por aquilo que faz, e conseqüentemente, por si própria. Os professores também podem ter a gentileza de não perguntar diretamente o que a criança desenhou. Se o professor não souber o que ela fez, pergunta-se de modo indireto, como por exemplo: "Fale sobre o que estava pensando enquanto desenhava"; "Diga-me o que você desenhou primeiro... (*a criança aponta e diz: "Este".)* 'Este qual?' Vá me contando sobre o seu desenho... Ah, você fez esse macaquinho verde, segurando um livro na mão em primeiro lugar... E em segundo, o que desenhou?... E depois?"; "Seu desenho tem uma história?"; "Fale-me sobre seu desenho"; "Quantas cores! Você devia estar com mil idéias quanto as escolheu. Conte-me tudo que passou na sua cabeça enquanto pintava".

Para Ginott (1974; 1989) o elogio de valor é pobre, limitado, resumido-se em si mesmo, pois, quando uma professora diz: "Que desenho maravilhoso!", não há mais a necessidade de nenhum comentário, e nem sempre ela sabe sobre o que ou como foi feita a atividade. Dessa forma, não há trocas reais entre o professor e as idéias ou as realizações da criança. Esse autor relata que uma garota veio mostrar à professora um desenho todo pintado de azul. A educadora, observou o trabalho e disse-lhe: "É tão azul". "Sim" disse a criança. A professora, então, afirmou descritivamente: "Vejo que aqui está azul escuro e em cima azul claro". A criança olhou para ela satisfeita e respondeu-lhe: "Tem razão! Aqui embaixo é o mar e aqui o céu". "Ah, você fez uma paisagem do encontro entre o céu e o mar", falou a professora. A garota contou-

lhe que gostava muito de desenhar paisagens e foi rapidamente ao "cantinho do desenho" fazer outro. Se a professora tivesse dito: "Está lindo!", ao olhar o pape todo pintado de azul, provavelmente não saberia o que a criança quis expressar com sua pintura.

Ao contrário do que comumente se acredita, o juízo valorativo não serve como incentivo ou estímulo para que a criança melhore ou faça novas atividades, pois nem sempre, após mostrar sua produção e receber um "maravilhoso!", ela terá vontade de realizar outros em seguida. Reflitam: depois de um "maravilhoso", o que mais ela poderá esperar receber quando fizer outro desenho? Talvez um "estupendo"?

Muitas vezes a criança desconfia desse tipo de elogio, dizendo: "Ah, você sempre fala isso" ou "Mas você acha que está bonito mesmo?" ou "Acho que só está dizendo isso para me agradar!". Quando a pessoa passa a descrever o trabalho com detalhes, sem emitir um julgamento, as crianças ficam satisfeitas e não raro apresentam aquela expressão de "puxa, eu fiz tudo isso". É comum também os professores questionarem: "Mas e se a criança perguntar o que eu acho sobre seu trabalho? O que respondo?". Nessas situações devolvam a pergunta ao aluno, ou descreva-o comentando os detalhes. A criança fica muita mais satisfeita quando o adulto demonstra um real interesse pelo seu trabalho do que quando emite juízos valorativos. Mas, "e se, mesmo assim, ela perguntar se eu o achei bonito?", redargúem-nos sempre os educadores. Quando isso ocorrer, explique-lhe que o que é importante é o que ela acha, o que ela pensa sobre o seu trabalho; questione-a sobre o seu esforço e empenho ao realizá-lo, se ela deu o máximo de si, se encontrou alguma

dificuldade, etc. Com certeza, a própria criança acabará emitindo um julgamento sobre o mesmo, e o professor pode repeti-lo dizendo, por exemplo: "Ah, então você achou seu trabalho legal porque conseguiu fazer várias combinações diferentes de cores?" (escuta ativa). Dessa forma, a criança sente que seus esforços e suas produções foram reconhecidas e acolhidas. O mesmo pode ocorrer quando a criança emite uma resposta (certa ou errada) a uma questão feita pelo professor. Ao invés de elogiá-la dizendo, por exemplo: "Muito bem!", "Você é muito estudiosa (ou inteligente)", etc., ou simplesmente não dizer nada (para não emitir um elogio valorativo), o educador pode repetir resumidamente a resposta dada pela criança: "Ah, então para você nesse copo tem o mesmo tanto de água do que antes, porque eu não tirei nem coloquei mais água?". O retorno é importante e quando o professor repete, em forma de questão aquilo que a criança disse, ela confirma ou não, a resposta anteriormente dada, e dessa forma, o "feedback" foi exprimido, sem necessariamente dizer à criança se ela acertou ou errou, ou mesmo sem emitir alguma observação sobre sua capacidade. As conclusões a respeito de si mesmas, a que chegam as crianças por intermédio do elogio apreciativo, são positivas e produtivas, portanto, auxiliam na conquista da autonomia e de uma boa auto-estima, favorecendo a formação de indivíduos mais seguros e questionadores.

Porém, nem sempre a criança demonstra estar satisfeita com seu trabalho. Nessas situações, é inútil tentar negar suas próprias impressões sobre aquilo que fez. O elogio construtivo reconhece os sentimentos da criança e descreve seu desempenho. Ao descrever objetivamente o desempenho ou o esforço do aluno, o professor está auxiliando a criança a melhorar. Por exemplo

(adaptado de Thiede, s/d), a criança faz uma pintura e mostra à professora meio decepcionada com os resultados:

> Cr.: *Olha só como ficou...;* Profª.: *Estou vendo que não ficou do jeito que você desejava. Você parece desapontada.* (exprimiu os sentimentos de decepção demonstrados pela criança); Cr.: *Está meio lambuzado.;* Profª.: *Ah, você acha que sua pintura ficou lambuzada... Você gostaria que estivesse mais claro, menos misturada?;* Cr.: ... (Balançou a cabeça afirmativamente e em seguida, dirigiu-se em silêncio ao "cantinho da pintura" e fez outra com muitas cores. Mais satisfeita com os resultados, mostrou sua produção à professora); Profª.: *Aqui está sua nova pintura... Vejo que você usou muitas cores: vermelho, preto, verde e amarelo...;* Cr.: *E laranja!;* Profª.: *Sim. Laranja também. É um desenho tão colorido! É muito cheio de vida!* (descreveu seus próprios sentimentos e o que estava vendo); Cr: *Adoro cores!*

Para Mantovani de Assis, o elogio tipo: "parabéns", "muito bem", "que capricho!", etc., estabelece uma distância entre o educador e a criança, pois, como já foi dito, ele estará colocando-se na posição de juiz, daquele que detém a autoridade para avaliar. Na realidade, quem deveria gostar ou não de sua produção é a própria criança. É ela quem deve ir, aos poucos, aprendendo a ajuizar criticamente seus próprios trabalhos, é ela quem vai dizer, por exemplo, se acha seu desenho bonito ou feio. O que está em jogo não é o padrão estético do professor, se ele gosta ou não do desenho, mas o que é melhor para a criança. Desse modo, ela vai tornando-se cada vez mais independente dos juízos valorativos (e não dos apreciativos) de outrem. Nenhuma criança desenvolverá um espírito crítico e autônomo, nem uma auto-estima realista e positiva, se ficar na dependência dos julgamentos do adulto, para saber sempre se o que fez é certo ou errado, ou mesmo, para saber quem ela é.

Com o elogio de apreço, evita-se aquele elogio que condescende ou compara. Uma professora possuía duas filhas, a caçula, JUL era realmente muito bonita e a mais velha, VAL não possuía a mesma beleza. Certa vez, sua tia foi visitá-las e enquanto passava a mão nos cabelos de JUL, dizia-lhe o quanto era bela, como seus cabelos eram sedosos, brilhantes, etc. Isso perto de VAL. A mãe, para desviar o assunto convidou a tia para ir a cozinha lanchar. Quando os adultos se afastaram um pouco, VAL desferiu um soco no rosto de JUL, aparentemente sem motivo algum. A mãe percebendo o que estava ocorrendo, virou-se para a tia, em particular, dizendo-lhe que esse murro deveria ter sido dado nela e não em JUL, pelos elogios atribuídos apenas à caçula na presença da irmã.

Ao trabalharmos o elogio que estabelece comparações, uma professora relatou-nos sua experiência com tais mensagens. A educadora contou-nos que seus pais sempre a comparavam com seu irmão. Desde pequena, ela era considerada a filha ideal e ele, o rebelde. Dele, esperavam qualquer coisa; dela, só alegrias. A vida inteira ela sentiu o peso desse rótulo. Estava acostumada a ouvir, ao longo dos anos, que era boazinha, obediente, meiga, dócil, inteligente, esforçada, enfim um "orgulho para os pais". Assim, esperava-se que ela fosse sempre comportada, estudiosa e compreensiva. Qualquer ato seu, menos convencional, era comparado ao irmão, e os adultos logo a admoestavam, dizendo-lhe: "Eu podia esperar essa atitude de seu irmão, mas não de você... Logo você, sempre tão ponderada!". E ela sentia-se constrangida, culpada, e até com remorsos por ter desapontado os pais. Logicamente, essa professora e seu irmão não se davam bem, havendo competições entre ambos, conflitos, e, não raro, ele a agredia. Foi muito difícil, e

atualmente, ainda está sendo, desvencilhar-se do pesado rótulo de "filha perfeita" (e atualmente, "a esposa perfeita"), conseqüência dos elogios valorativos apregoados durante anos, em que os outros atribuíam-lhe constantemente seu valor, tornando-se fonte de sua aprovação. A "rotulagem" acaba por limitar ou confundir a formação da auto-imagem do indivíduo. E isso pode provocar a aceitação passiva ou a rebeldia com relação ao mesmo. De qualquer forma, as conseqüências não são positivas pois, aprisionam o sujeito numa falsa idéia sobre si mesmo, contra a qual ele se rebela e luta ou simplesmente aceita, passando a crer realmente nesse juízo exterior, e assim, não podendo ser ele mesmo. O indivíduo, heterônomo, tenta ser como gostariam que ele fosse, e não como realmente é, demonstrando insatisfação consigo mesmo, quando não consegue corresponder às expectativas dos outros. A auto-imagem positiva e realista é um importante recurso para enfrentar as inúmeras situações difíceis que o sujeito irá deparar-se em sua vida; dessa forma, deve-se evitar os juízos valorativos, que, por gerarem ansiedade, insegurança e dependência em nada contribuem para a formação de uma personalidade autônoma, segura e autoconfiante.

Segundo Faber e Mazlish (1985, p.71), geralmente a apreciação descritiva acrescenta uma nova dimensão "à visão que a criança tem de si mesma". Relatam um exemplo de uma criança, MIC, que, após uma situação específica, chegou ela própria, a uma dedução positiva, sem precisar dos juízos exteriores. Esse garoto havia aberto uma lata de pêssegos, comeu um e a deixou aberta no alto do armário. Alguns dias depois a mãe, não sabendo que a lata se encontrava aberta, foi pegá-la e a derrubou, espalhando o seu conteúdo pela cozinha. Muito brava, disse: "Alguém vai me pagar por isso!". Seus três

filhos estavam brincando por perto, e os dois menores, rapidamente, disseram que não tinha sido eles. MIC, o mais velho, após ter ficado em silêncio por um tempo, disse baixinho, que havia sido ele: que abrira a lata, pegara só um pêssego e recolocara a lata no lugar. Ao vê-lo acuado, mas mesmo assim, preferindo dizer a verdade, a raiva da mãe passou imediatamente, e ela quis dizer-lhe que se orgulhava de sua atitude, que o considerava corajoso, honesto, uma pessoa que falava a verdade. Porém, antes que o fizesse, o pai dirigiu-se a ele afirmando: "MIC, eu aposto que não foi nada fácil contar a verdade bem agora, com a mamãe tão brava e berrando tanto". O garoto mostrou-se aliviado e agradecido pelas palavras do pai e o incidente acabou aí. Na semana seguinte, os pais foram ao cinema e quando retornaram encontraram um bilhete colado com "band-aid" na porta da cozinha, que dizia: "Não entre descalço. Copo quebrado. Foi varrido, mas ainda pode haver cacos. A pessoa que quebrou. Seu filho leal, MIC". O mais interessante é que ninguém havia se referido a ele como leal ou honesto. A própria criança chegou a essa conclusão a partir das palavras do pai, fazendo o que é considerado o mais construtivo de todos os juízos, que é o auto-elogio. Porém, o professor pode questionar-se sobre qual o problema de um adulto dizer a seu filho que o considera leal? Perante essa afirmação, a criança poderia, por exemplo, angustiar-se pensando em quantas vezes não contou inteiramente a verdade e o pai não ficou sabendo. Poderia também, inconscientemente, acabar tendo atitudes que iriam contra isso, para mostrar a ele que não estava completamente certo, ou mesmo passar a falar sempre a verdade para não decepcioná-lo (motivação extrínseca).

De acordo com essa perspectiva, uma das tarefas dos professores é auxiliar as crianças a acreditarem em si mesmas, o que elas não poderão

fazer se forem sempre julgadas. Até quando elas terão que mostrar suas produções para os outros para poder ajuizá-las? Elas terão que pedir a aprovação das pessoas a vida toda? Chega uma hora em que a própria criança terá que emitir juízos sobre o que faz, e isso não é aprendido de uma hora para a outra. Para Ginott "numa pessoa saudável, a fonte ou lugar da avaliação reside dentro dela mesma" (Faber & Mazlish, 1985, p.78).

A criança precisa ir sendo trabalhada para que, mesmo quando os outros a "critiquem", dizendo-lhe: "Você é *isso*! Você é *aquilo*!", ela saiba parar, refletir, olhar para dentro de si mesma, e avaliar se a afirmação do outro tem, ou não, fundamento. A criança, ao crescer (porque enquanto ela é heterônoma isso não é possível) precisa ir compreendendo realmente que, mais importante do que qualquer coisa que os adultos ou companheiros possam dizer a ela, é ela mesma saber a espécie de pessoa que é. Certa vez um garoto da 3ª série foi insultado, sendo chamado de mentiroso, sentindo-se profundamente magoado. A professora, após acalmá-lo utilizando a "escuta-ativa", disse-lhe: "Quando alguém xinga a gente de qualquer coisa, o importante não é o que dizem para a gente, mas o que a gente diz para si mesmo. O que você diz para si próprio?". A criança refletiu um pouco e, como num desabafo, respondeu-lhe: "Eu não sou mentiroso, não sou irresponsável!". "Então", continuou a professora, "isso é que é o importante. Não importa que digam que você é isso ou aquilo, se você não o é. O que realmente importa é que você mesmo saiba a pessoa que você é. E você está dizendo que não é mentiroso e muito menos irresponsável". Pouco tempo depois, a criança dirigiu-se à professora com um papel na mão, explicando-lhe que escreveu "uma coisa que ele tinha aprendido" com aquela situação. No papel estava escrito: "Não é o que eles acham... é o que eu sei!". A

educadora pediu-lhe que fizesse uma cópia dessa "lição", ou melhor desse "provérbio", para ela, e que a colocaria na parede da classe, para também não se esquecer disso jamais (*exemplo adaptado* de Faber & Mazlish, 1985). Para Ginott "o autoconhecimento raramente chega a uma pessoa criada sobre o critério da avaliação constante. A vida é mais difícil para ela. Muitas vezes ela continua dependente. Precisa recorrer à outras pessoas, para que lhe digam quem ela é, o que pode fazer, e quão bem o pode fazer" (*Ibid.* p.77).

A longo prazo, interagindo no ambiente escolar construtivista, percebe-se que a criança passa a agir muito mais pela motivação intrínseca, diminuindo progressivamente a solicitação da aprovação exterior; fato esse que demonstra uma menor dependência do juízo do adulto para qualificar suas ações e produções. Há o fortalecimento de sua autoconfiança, praticamente deixa de existir o medo de errar, de tentar novos desafios, da reprovação do adulto. A criança percebe que suas produções e ações são respeitadas e valorizadas, assim como a dos outros; favorecendo dessa forma relações de respeito mútuo.

Porém, assim como na utilização de uma linguagem efetiva, até se habituar e passar a usar espontaneamente os elogios apreciativos, é necessário que o educador treine a emissão dos mesmos e se policie para não utilizar os elogios valorativos. Em vista disso, era comum percebermos o professor interrompendo-se no meio de uma frase em que estava emitindo uma afirmação avaliatória, iniciando-a novamente, de maneira descritiva. Essa nova maneira de expressar-se foi também considerada um dos procedimentos da educação moral mais difíceis, não apenas para o educador compreender, mas,

principalmente, no que se refere a uma real modificação de sua postura na emissão dos elogios durante a contínua interação com as crianças. Esse esforço contínuo e a modificação do professor era percebida pelas crianças, que começavam a utilizar os mesmos procedimentos para comunicarem-se. SUZ, uma professora de 3ª série, estava fazendo um enorme esforço para usar uma linguagem adequada. Ela relatou-nos rindo que, quando usava os elogios apreciativos ao se referir as produções das crianças, elas ficavam "cochichando", e que percebia que os comentários eram sobre sua nova maneira de expressar-se. Afinal, as crianças estavam estranhando essa "nova" professora. Alguns dias depois, após SUZ novamente empregar uma apreciação, um aluno disse-lhe, já tentando expressar-se da mesma forma: "Professora, vejo que você está vendo as cores dos desenhos, o esforço usado para fazer a atividade, a letra arredondada, clara, e que alguns alunos estão escrevendo bem sobre a linha... Percebemos que você mudou seu jeito de falar. Está também falando muito a palavra 'vendo' (*"Estou vendo que..."*)". É surpreendente como as crianças rapidamente percebem as mudanças no educador e aprendem com facilidade um procedimento que é tão árduo para os adultos utilizarem. Em uma outra classe, a professora de uma pré-escola era muito carinhosa com as crianças e estava constantemente empregando elogios valorativos, dizendo sempre: "Que lindinho!", "Parabéns, você é um campeão!", "É um desenho tão maravilhoso como você!"; "Você é uma boneca!", "Quanto capricho"; etc. Após estudar e refletir sobre o papel dos elogios, ela começou a mudar a maneira como emitia o feedback às crianças, porém, no início sentiu uma enorme dificuldade, devido ao antigo hábito de elogiar valorativamente. Na tentativa de modificar, tentava descrever o que via e sentia, mas para isso,

perdia completamente a naturalidade, pois precisava pensar antes de falar, parava uma frase no meio e a reiniciava de outra forma, gaguejava, não sabendo ainda ao certo como emitir um elogio de apreço. Dessa forma, suas afirmações não soavam muito espontâneas. Logo na primeira semana, um aluno mostrou-lhe um desenho, e, após seu hesitante comentário descritivo, ele a olhou espantando e falou que a professora estava ficando doida e foi para o seu lugar dando risadas. Porém, após alguns meses de policiamento e treino, os comentários apreciativos ou descritivos eram emitidos por essa professora espontaneamente.

Em resumo, as principais conseqüências do uso constante dos elogios valorativos são: dependência da aprovação externa; perda de autoconfiança; medo de enfrentar desafios e não corresponder às expectativas alheias, perdendo o afeto dos outros; sentir-se desafiado ou culpado, portando-se de forma oposta a elogiada para mostrar ao adulto que ele está errado. Dessa forma, é mais construtivo que o educador procure utilizar os elogios apreciativos. Para Ginott (1974; 1989) esse tipo de elogio descreve os esforços e a realização de uma criança e nossos sentimentos sobre os mesmos, mas não avalia a personalidade ou julga o caráter. Assim sendo, o elogio tem como regra básica: descrever sem avaliar (registrar, sem julgar). É necessário que o adulto aprenda a deixar a avaliação da criança para ela mesma.

7.1 - E QUANDO O "FEEDBACK" FOR NECESSÁRIO?

Na escola há inúmeras outras circunstâncias, nas quais o professor precisará ajuizar um trabalho, pesquisa, prova, além de várias outras situações em que o "feedback" é necessário. Não pretendemos nesse trabalho abordar a avaliação formal, mas apenas fazer algumas reflexões sobre como o professor poderá emitir esse juízo, quando ele for realmente necessário.

As pessoas querem saber se foram bem-sucedidas em uma tarefa, querem um "retorno" do que fizeram. Muitas vezes, a criança julga seu trabalho muito bom, mas o adulto sabe que há aspectos que precisam ser melhorados. Como a pessoa vai saber o que precisa aprimorar no seu trabalho, ou perceber se seu comportamento está sendo aceito, se o professor não disser nada, não emitir nenhuma observação, ou se achar que tudo está bom?

No processo da educação, o professor é aquele que sabe mais, possui uma visão mais abrangente da situação, foi quem organizou o ambiente para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram, e portanto pode dar um retorno ou "feedback" necessário. Dessa forma o indivíduo terá um "parâmetro" que o auxiliará no julgamento do mesmo.

Domingues de Castro, em comunicação pessoal, esclareceu que o importante é que esse "feedback" seja inerente a tarefa (elogio descritivo ou avaliação descritiva) tendo a função de informar quais foram os resultados e outros caminhos para o progresso (isso é diferente de emitir um juízo de valor sobre a personalidade do aluno). Mas, jamais jogar em cima disso um sistema de recompensas e punições (como as notas), pois recompensas e punições, prêmios e castigos são diferentes do reconhecimento da pessoa, se ela foi feliz ou não em sua tarefa. O professor deve informar, não podemos suprimir a avaliação, porém essa informação, que emite um juízo de valor, deverá ser descritiva, servindo para orientar, referindo-se à tarefa ou ao trabalho em si. É importante não confundir "feedback" (retorno) com sucesso ou fracasso.

Faber e Mazlish (1985) afirmam que ao avaliar é necessário não se limitar a apenas um detalhe como, por exemplo, a caligrafia, e qualificar por ele todo o esforço realizado. É importante edificar os pontos fortes, não apenas apontar os pontos fracos. Apreciar aquilo que a criança já conseguiu, antes de mostrar o que precisa melhorar, dizendo objetivamente o que precisa ser feito para tal, em vez de, simplesmente, criticar. De acordo com essa idéia, uma professora de 3ª série, ao invés de dizer a uma criança que seu trabalho estava ruim, porque faltava capricho, já que sua caligrafia era péssima, julgou ser mais produtivo sentar com ela, e juntas, analisarem como a criança grafava as palavras. Escolheram uma letra razoavelmente bem escrita e a professora sugeriu que, para que as letras ficassem mais claras, que procurasse fazê-las do mesmo tamanho daquela selecionada. A criança preocupou-se primeiramente com isso. Quando obteve resultados positivos, mostrou à professora que afirmou descritivamente: "Vejo que você conseguiu fazer essas

letras do mesmo tamanho... Agora, uma outra maneira de melhorá-las é fazer com que as letras estejam 'olhando' para o mesmo lado, e isso não é fácil". Após a criança ter treinado, tendo um certo sucesso, ela continuou sugerindo: "O próximo passo é o mais difícil. A gente tem que manter a mesma distância entre todas as letras". Essa criança tentou e tentou e quando se sentiu mais satisfeita com o resultado mostrou à professora que disse: "Estou vendo espaços bem iguais entre as letras. Todas as letras estão mais ou menos do mesmo tamanho, na mesma linha, e a maioria delas está 'olhando' na mesma direção. Ah, dá gosto ler essas palavras!". A criança respondeu: "Então, até eu posso ter uma letra bonita! Só preciso treinar bastante agora..." (*Ibid.*) Uma outra professora ao analisar juntamente com seu aluno a caligrafia dele, perceberam que algumas letras estavam incompreensíveis. Assim, sugeriu-lhe que se concentrasse na grafia de apenas algumas delas, como a letra "a" e a "e". Durante um tempo, a criança preocupou-se em grafar melhor essas letras e, quando estava satisfeita com os resultados, passou a concentrar-se nas outras e assim por diante.

O professor pode dar informações sobre o que sentiu ao ler, por exemplo, uma redação; comentar sobre seu desenvolvimento, a elaboração, o que lhe chamou mais a atenção, onde a mensagem não está tão clara, explicar que em determinado parágrafo a maneira como as idéias estão expostas está confusa, etc. Mas não se referir a personalidade ou características pessoais (brilhante, inteligente, capaz, caprichoso, esforçado, estudioso, etc.). Dessa forma, estão sendo dadas informações necessárias sobre a tarefa realizada, mas não se está dizendo, por exemplo: "Você é muito esperto, muito inteligente". E fazer essa distinção é muito importante.

O educador precisa ter muito claro que a verdadeira motivação é a intrínseca. Por isso, o importante é como esse retorno vai ser dado, pois pode ter uma função de simplesmente emitir de notas, levando à motivação extrínseca. Dessa forma, ele não deve ter caráter de punição ou de elogiar valorativamente, porque sufoca o valor informativo do "feedback". Lembrar que as recompensas ou punições estimulam a dependência, e o prêmio, ou melhor, a nota, passa a ser mais importante do que saber o que acertou ou errou. Por exemplo, o professor pode referir-se a um trabalho dizendo que as idéias contidas nele estão muito claras, que o conteúdo demonstra a realização de pesquisas sobre o tema, mas que o final não tem a mesma força do início, que as idéias de vários autores foram colocadas, porém não se colocou a opinião pessoal do aluno e que esse juízo particular é importante. Se ao contrário, o professor desse simplesmente a nota ou emitisse um juízo de valor, como, "você é capaz de melhorar", isso em nada estaria contribuindo para o progresso da criança. É necessário que se apresente observações descritivas, nas quais serão dados os meios para o aluno aperfeiçoar-se ou então as indicações sobre o que ele precisa rever, retomar. Quando o aluno só estuda pela nota, ele está apenas interessado em saber se irá ganhar o prêmio ou não, e assim, não há o aperfeiçoamento do indivíduo. Quando a finalidade é a nota, as crianças não dão respostas verdadeiras, que refletem suas estruturas de pensamento, mas sim, procuram dar respostas certas do ponto de vista do adulto.

Obviamente, sempre que possível, a proposta da atividade que irá servir de instrumento para avaliar os alunos precisa ser interessante, inteligente e desafiadora, envolvendo muito mais o raciocínio do que a memorização. Pois senão, o que estará sendo avaliado é a memorização dos conteúdos pela

criança (o que comumente acontece) e não o seu desenvolvimento ou a aprendizagem com compreensão. Em uma escola de 1º grau, a prova, que era para ser respondida em grupo, já vinha com as respostas prontas, isto é, após cada questão havia uma resposta coerente. Mas os alunos deveriam analisá-las, discutir entre eles, dizer se a resposta estava correta ou não e justificar o porquê. Apesar de acharem difícil, as crianças envolviam-se na proposta, debatendo, contra-argumentando, verificando, investigando. Porém, uma prova, mesmo quando muito bem elaborada, não deve ser a única forma de avaliar um aluno; pelo processo de auto-avaliação (ver II - 3) ele analisará sua produção individual e em grupo, a realização das atividades propostas na classe e em casa, os trabalhos e seminários feitos, o cumprimento das regras, sua participação, a freqüência, a compreensão, a leitura dos textos, o aproveitamento em geral, etc. O grupo discute estes aspectos juntamente com o professor, que não é mais onisciente. O educador pode elaborar com as crianças, as fichas ou os instrumentos em que serão categorizados quais os aspectos que deverão ser considerados relevantes, para que na "hora da avaliação do dia" possam refletir sobre eles, e decidem também, de que maneira irão realizar o controle dos "cantos" em que a criança trabalhou, as atividades feitas, os grupos que participou, etc. Depois de pronta, essa ficha vai sendo preenchida e analisada diariamente, no final da aula. Para obter bons resultados, é importante que, nessa hora, haja a participação ativa dos alunos e que seja uma atividade dinâmica (não pode ser muito demorada). Após um processo cuidadoso e bem trabalhado com a auto-avaliação, o aluno também passa a atribuir-se uma nota, que poderá ser discutida com o professor e com os colegas, seguindo os critérios previamente combinados por todos, e

essa nota também terá valia, juntamente com todas as outras, no cálculo da média bimestral. Em uma 4ª série, a professora realizava um processo interessante de avaliação. Essa educadora e as crianças, fizeram um "contrato" em que combinaram o que um aluno precisava realizar para ter uma média "n" (trazer as lições, realizar os trabalhos individuais e em grupos, tirar uma nota que estivesse entre "x" e "z" nas provas, participar das atividades propostas, etc.); utilizando o mesmo procedimento para as outras "médias". As crianças dessa classe sabiam, bem antes de serem entregues os "boletins", quais as notas que haviam sido conferidas a elas, já que participavam ativamente do processo de atribuição das mesmas, não havendo sensação de injustiça. Se algo não estivesse dando muito certo ou se alguém estivesse se sentindo insatisfeito, os critérios eram novamente analisados e revistos pelo grupo.

Muitas vezes, as crianças se auto-avaliam, mas não podem participar, nem minimamente, da atribuição das suas notas. Consideramos que, se os alunos têm condições de se auto-avaliarem diariamente ou semanalmente, não faz sentido tal processo não estar incluso, de alguma forma, na elaboração das "médias".

O critério de justiça do professor ao avaliar as crianças não deve ser o da "igualdade", mas sim o da "eqüidade", ou seja, nesse processo, devem ser consideradas as necessidades particulares, as diferentes características pessoais e o desenvolvimento individual (justiça distributiva). Muitas vezes, com as atividades diversificadas, um aluno produz menos atividades do ponto de vista quantitativo, mas não do qualitativo (tanto na pré-escola, como no 1º grau) e isso não deve ser motivo para desmerecimento ou diminuição da nota. Às

vezes, alguns professores querem que seus alunos trabalhem em pequenos grupos ou com atividades diversificadas, mas também, querem que "produzam" a mesma coisa, ou possuam os mesmos interesses, ou mesmo que tenham "rendimento" igual, sendo que isso é contraditório, de acordo com a proposta construtivista de trabalho pedagógico. Infelizmente, a avaliação na escola tradicional não leva em conta o desenvolvimento da criança, mas somente a aprendizagem (sendo que há uma relação circular entre ambos); como reflexo da maneira como a escola ensina, na avaliação é solicitado a *reprodução*, e não a *operação* pelo sujeito. A avaliação deveria ser como um instrumento tanto para o aluno, como para o professor, (re)planejarem o trabalho pedagógico a partir da discussão e análise dos resultados encontrados (porém, deve-se ter cuidado de não cair no outro extremo, que é quando o professor, numa visão equivocada e, de certa forma, empiricista, considera que pode controlar o desenvolvimento da criança e tudo aquilo que lhe falta construir).

Ao estudar a compreensão das relações de justiça na criança (igualdade x autoridade), Piaget, em 1932, no livro "O juízo moral na criança" faz uma breve explanação sobre esse sistema de avaliação existente na escola e sobre a "reação de defesa" dos alunos perante tal processo arcaico: a "cola"[1] (considerada por esse autor como sendo um "*trabalho clandestino em comum*"). Segundo ele,

> *A "cola" é uma reação de defesa que nosso sistema pedagógico desenvolveu como pura invenção do escolar. Em lugar de considerar as tendências psicológicas profundas das criança, que a levariam ao trabalho em comum - não se opondo a emulação à cooperação - a escola condena o aluno ao trabalho isolado e só tira partido da*

[1] Expressão usada para designar a cópia feita clandestinamente nos exames escritos (Dicionário Aurélio Eletrônico, 1994).

> *emulação para dispor os indivíduos uns contra os outros. Este sistema de trabalho puramente individual, excelente se o objetivo da pedagogia é dar notas escolares e preparar para os exames, só tem inconvenientes se se propõe a formar espíritos racionais e cidadãos. Para limitar-nos ao ponto de vista moral, de duas coisas segue-se uma. Ou a concorrência prevalece, e cada um procura captar a benevolência do professor, sem se preocupar com o vizinho que tem a dificuldade e que procura, desde então, "colar" se está prejudicado, ou então a camaradagem prevalece, e os escolares organizam juntos a "cola", para resistir em comum à coação escolar. O segundo desses sistemas de defesa surge, principalmente, nas classes grandes e, segundo nossas recordações pessoais, entre doze e dezessete anos.* (Piaget, 1932/1977, p.247)

Para concluirmos esse item, gostaríamos de lembrar que, para Piaget (1948/1973), a meta da educação é o pleno desenvolvimento (social, afetivo e cognitivo) e que, para ele, a criança deveria encontrar na escola tudo aquilo que fosse necessário para que esse desenvolvimento ocorresse, ou seja, a criança tem o direito de interagir com um ambiente escolar de tal ordem que lhe possibilite construir sua autonomia intelectual e moral. Para isso, é preciso que nesse meio não haja tensões nem coações; e que seja propício à experimentação, às interações sociais, aos estímulos intelectuais, à auto-confiança e a uma valorização positiva de si. É ainda fundamental, que o professor que organizou todo esse ambiente estimulador, respeite realmente as características individuais de cada criança, e também as leve em consideração ao avaliá-las. Gostaríamos de afirmar que é possível construir tal ambiente e que também é possível haver esse respeito para com as característica individuais, estimulando o desenvolvimento harmônico de cada uma da crianças, "*mesmo numa classe de quarenta alunos*".

8 - REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA "FRONTEIRA MORAL DA INTIMIDADE"

Durante o curso, as professoras freqüentemente diziam que se deparavam com situações cotidianas em que as crianças "mentiam"; ou "fofocavam"; ou "delatavam o colega"; ou "recusavam-se a confessar uma falta qualquer". Relato de tais acontecimentos e questões sobre como "lidar" com esses problemas diários eram constantemente apresentadas. Em nossas discussões, procurou-se evitar dar as "soluções prontas", estimulando a troca de experiências entre os participantes, buscando fazer uma reflexão sobre a postura do educador diante dessas situações. Visando incitar os debates, eram propostas questões tipo: "O educador deve obrigar uma criança contar um delito cometido? E quando ele não sei quem foi?"; "Como o professor pode trabalhar com uma criança que delata os colegas?"; "Como fazer com aquela criança que mente?", etc. As professoras demonstravam muita preocupação com tais conjunturas, achando que esses "comportamentos" poderiam vir a ser um "desvio de caráter", queriam ajudá-las, mas nem sempre sabiam qual a melhor maneira de agir. Diante das solicitações das próprias professoras, consideramos

que seria proveitoso estudarmos um pouco mais sobre essas questões, isto é, analisar como a criança entende a verdade e a mentira, o falar-de-si e o não falar-de-si, o confessar uma falta, a delação. E, a partir disso, buscarmos maneiras de agir mais coerentes com essa compreensão peculiar (a prática pedagógica fundamentada pela teoria), procurando sempre favorecer a autonomia moral e as relações fundamentadas no respeito mútuo. Baseamos nossos estudos nos trabalhos realizados por Constance Kamii, Adele Faber e Elaine Mazlish, Haim Ginott, Nancy Samalin, Orly Z. Mantovani de Assis, Thomás Gordon, Yves de La Taille e, obviamente, Jean Piaget.

O Prof. Dr. Yves de La Taille e seus colaboradores têm realizado já há alguns anos pesquisas sobre o que denomina "a fronteira moral da intimidade", ou seja, a fronteira "através da qual o indivíduo pode regular o fluxo de informações a respeito de si mesmo, sabendo quando e a quem devem ser comunicadas" (*Id.* 1992, p.54). Essa fronteira afetiva da intimidade é construída com muito custo pela criança, devido a necessidade de todo ser humano "ter algum poder sobre o 'trânsito' das informações que dizem respeito ao Eu" (*Id.* 1993, p.69). Esses estudos envolvem o falar-de-si e o não falar-de-si, a vergonha, a humilhação, a confissão, a honra, a privacidade (De La Taille, 1991a, 1991b, 1992, 1993, 1994, 1996).

Os estudos dessas pesquisas são extremamente úteis aos educadores, pois podemos compreender melhor como a criança vai construindo sua privacidade, o falar-de-si ou não falar-de-si, o olhar de outrem sobre ela, sua auto-estima. Assim, se antes muitas das atitudes dos educadores com relação a esse aspecto eram baseadas no senso comum, a partir desses e de

outros estudos, passamos a ter algum conhecimento de tal processo, e, portanto, a responsabilidade de agirmos de maneira coerente com ele. Por conseguinte, não temos mais o direito de valermo-nos de determinadas atitudes, como a invasão da privacidade, a humilhação, a exposição demasiada, colocar o educando em posições vexatórias, etc. Esses trabalhos auxiliam na reflexão e, conseqüentemente, na discussão de procedimentos pedagógicos que evitem situações vergonhosas e constrangedoras para a criança, podendo o educador tomar, assim, outras atitudes mais adequadas, ajudando-a a caminhar no sentido da construção de sua "fronteira da intimidade".

8.1 - A CONFISSÃO DO DELITO

É comum em nossa cultura, fazer com que a pessoa que cometeu algum delito o confesse. Ao confessar, o sujeito está assumindo perante o outro que é autor do delito e sua responsabilidade pelo mesmo. Se a informação a ser dada não afeta outras pessoas, a confissão não é necessária, pois, de direito, a informação só pertence àquele ou àqueles que foram afetados pela falta. Porém, "muitas vezes ao esconder um delito o sujeito também está escondendo uma informação, que, pelo menos aquele que foi ofendido, tem direito de ter acesso" (De La Taille *et alii*, 1991a, p.97). "A questão moral fica mais vaga quando se trata de saber se as outras pessoas, não afetadas, tem o mesmo direito de saber!" (*Id.* 1993, p.58). Sendo assim, a confissão deve ser dirigida à vítima, não fazendo parte dela as outras pessoas que não estão envolvidas.

A confissão de um delito é algo doloroso para o sujeito, pois ele deve "falar-de-si quando, justamente, preferir-se-ia calar-sobre-si para não sofrer as sanções e/ou as humilhações por parte de outrem" (*Id.* 1991, p.97). E, a partir do momento em que a pessoa revela sua falta, ocorre o julgamento de outrem acerca da personalidade daquele que confessa; por exemplo, ao confessar que roubou, imediatamente é suspeito de ser ladrão, desonesto, etc. De certa forma,

esse "falar-de-si" tem uma conotação de arrependimento, promessa de mudar de comportamento, converter-se.

Em uma pesquisa em que os autores analisaram como as crianças compreendem esse tema, encontraram resultados significativos para os educadores. Diante de um dilema apresentado, era perguntado às crianças se o sujeito devia ou não confessar um delito. O dilema era o de um garoto que havia brincado com um estilingue e quebrou um copo, quando a mãe chegou perguntou quem havia quebrado o copo e o garoto não contou que havia sido ele. Nessa situação, o delito era de conhecimento público, mas o autor desconhecido, havendo a pressão externa, no caso é a mãe, para que ele confessasse (situação de confissão provocada). A grande maioria das crianças entrevistadas respondeu afirmativamente e isso mostra a necessidade moral da confissão. Os resultados são os seguintes:

- Desde os 6 anos, a menor idade dos sujeitos entrevistados, as crianças vêem a confissão como regra moral, ou seja, o "certo" é confessar.

- As poucas crianças que diziam que não se devia confessar, geralmente a associavam com o perigo do castigo (se contasse, a mãe poderia puni-lo) ou porque, devido ao realismo moral, "a confissão ou sua ausência possuem poucos efeitos materiais ou *palpáveis*" (De La Taille *et alii*, 1991, p.107), e talvez por isso, não fizesse nenhuma diferença.

- Até os 8 anos de idade, as crianças justificam a necessidade da confissão de maneira pragmática ou realista, apresentando

argumentos heterônomos, como o medo do castigo, ou porque associam a não-confissão à mentira ou porque a lei é imposta pelos adultos. Por exemplo, dizem que se deve confessar porque se o adulto descobre, a criança poderá apanhar; ou porque os pais têm que saber tudo o que acontece com os filhos.

- Geralmente, por volta dos 9-10 anos, argumentam dizendo que se deve confessar para evitar que a culpa e o castigo recaiam sobre uma pessoa inocente. Ainda aqui, está presente a idéia típica do realismo moral de que todo delito será necessariamente castigado, mesmo quando o culpado não é conhecido.
- Somente a partir dos 11, 12 anos, predominam as justificativas que fazem referências a confiança mútua.

Para verificar o papel que a confissão desempenha na vida da criança, foram entrevistados sujeitos aos quais se apresentava o dilema acima (copo quebrado) que consistia num dano material leve, porém sem a confissão (o garoto não revelava à mãe ter quebrado). Em seguida apresentou-se um outro dilema em que ocorria um dano material mais grave, quebrar um vaso de cristal, porém, nesse caso, o autor do delito confessava. A questão era qual dos dois seria o mais culpado e qual merecia maior castigo.

Constatou-se que as crianças pequenas julgam que a maior culpa é a do autor do dano material grave (vaso de cristal), apesar de este ter confessado, do que a do outro que quebrou o copo e não confessou. Esse raciocínio é

característico do realismo moral (responsabilidade objetiva), que vai até os 9 anos de idade em média, em que as crianças não levam em consideração uma maior ou menor culpabilidade pelo fato de a pessoa ter confessado, justamente por isso não ter um efeito tangível, levam em conta apenas as conseqüências do ato, isto é, o dano material causado. Os autores concluem que a confissão de um delito "ocupa um lugar secundário no universo moral da criança" (*Id* 1992, p.49 & 1993, p.58). Porém, a partir dos 9 anos, essa tendência é invertida isto é, as crianças passam a julgar ser mais culpada a criança que causou o dano leve, mas que não confessou.

Os argumentos apresentados mostraram uma evolução dos sujeitos a respeito da obrigatoriedade da confissão. Foi encontrada uma evolução que partia de uma obediência acrítica à lei, heterônoma, para argumentos fundamentados nas normas da confiança mútua e reciprocidade (se não contar a pessoa perderá a confiança; ao não assumir a culpa passará a idéia de que o sujeito é falso; porque ninguém acreditará quando falar a verdade). Os autores dizem que os sujeitos, a partir dos 12 anos apresentam uma "explicação aritmética", quer dizer, fica implícito que cometer um delito mas não confessar *soma*, isto é, torna-o mais grave. Cometer um delito e confessá-lo *subtrai,* ou seja, de certa forma perdoa o culpado ou, pelo menos, diminui sua culpa.

Ao emitirem julgamento sobre uma situação em que estava presente a confissão espontânea, isto é, ninguém sabia do delito, por isso cabia ao autor do mesmo revelar ou não sua autoria, pois não haveria a confissão provocada pela pressão externa, como nos exemplos anteriores, os resultados encontrados foram interessantes. A situação era a de um garoto que recebeu um dinheiro do

pai para comprar uma caneta, mas no caminho da loja passou numa doceria e gastou todo dinheiro em doces. A questão era se ele deveria confessar ao pai que gastara o dinheiro ou não? Nesse dilema, estava envolvido uma decisão que deveria ser tomada de fato, sem o conhecimento de outros. A maioria dos sujeitos defendia a confissão, porém quase não surgiram argumentos relacionados a confiança mútua. Mesmo nas crianças mais velhas, as justificativas apresentadas eram pragmáticas. Argumentavam, por exemplo, que era melhor contar, pois, se descobrissem o garoto seria castigado ou, que caso ele contasse, poderia ganhar mais dinheiro para comprar outra caneta. Os argumentos pragmáticos apresentados mostram que o imperativo moral da confissão (o rompimento de uma relação de confiança mútua), convive com outras interpretações a respeito do valor da mesma. Provavelmente, pelo fato de somente a criança saber do delito, trata-se de um segredo, sendo assim, ninguém mais poderá vir a ser castigado em seu lugar e também não haverá pressão para que conte a falta cometida, já que ninguém a conhece.

Consideramos importante destacar uma análise desses resultados feita pelos autores. Eles afirmam que (De La Taille *et alii*, 1991a, p.107) a confissão é "uma prestação de contas, o reconhecimento de uma responsabilidade, um *ato verbal* que traduz a consciência moral do infrator". A justificativa da confissão é abstrata, e, portanto, "as crianças menores, embora a reconheçam como regra, ainda não lhe atribuem o valor que, mais tarde, lhe atribuirão"(*Ibid. Idem)*. Para elas, a infração em si é o mais grave, já a confissão, pelo fato dos resultados não serem tangíveis, não é tão importante. Por estarem na fase do realismo moral, não levam em consideração as intenções envolvidas. Porém, para os mais velhos, inverte-se a situação: "sendo a confissão a

expressão do arrependimento e a promessa implícita de conversão, ela se torna central no universo moral: sua presença permite julgar a pessoa do infrator e, assim, suputar as possibilidades de nele se ter confiança" (*Ibid. Idem*)

Dessa forma, como foi visto, a confissão do delito dentro do universo moral das crianças é uma norma que elas ainda não compreendem em termos de relações interpessoais. Talvez porque a compreensão dessa norma moral exige uma elaboração intelectual mais complexa (*Id.* 1992). Há, assim, uma elaboração ainda muito precária das razões da confissão, devendo ocorrer o mesmo com relação à revelação-de-si.

> *Vale dizer que é provável que as crianças de até 10 anos de idade (talvez até mais) ainda não concebam claramente que têm direitos e deveres no que se refere ao falar ou não falar-de-si. Em uma palavra, suas concepções sobre a fronteira entre o domínio público (entendido como o que foge a esfera individual) e privado seriam ainda frágeis. E a prática da reflexão sobre a confissão do delito devem ser parte integrante da construção desta fronteira, uma vez que reconhecer publicamente a autoria de um delito não é tão somente revelar um ato: é também, e sobretudo, revelar o que se passa na própria consciência, ou seja, revelar algo íntimo. (Ibid.* p.109-110 - grifo nosso)

8.2 - A HUMILHAÇÃO NA EDUCAÇÃO MORAL

Um outro aspecto importante que já foi abordado em parte no item: "A linguagem do educador", é sobre a humilhação. Optamos por continuar a explanação sobre esse tema no presente subitem, pois trata-se da continuidade das idéias apresentadas anteriormente sobre "a fronteira moral da intimidade". Como foi visto, muitos educadores, erroneamente, valem-se das humilhações como "sanções educativas". Quem não se lembra de uma situação em que foi humilhado, principalmente em público, por um adulto, pais ou professores?

Os resultados de uma pesquisa realizada em 1992 (De La Taille *et alii*), mostram que a partir dos 8 anos de idade a maior parte dos sujeitos compreendem claramente que contar aos outros um delito cometido por eles é humilhante. Julgam ser mais doloroso "essa exposição" aos olhos de outrem do que receber uma sanção expiatória. Com as crianças menores, até os 8, 9 anos, período em que ocorre o fim do realismo moral e a entrada no operatório concreto, o fato de se confessar um delito não significa ser objeto de uma elaboração moral mais consistente.

Novos trabalhos mostram que, desde pequenas, as crianças estão precocemente atentas à imagem que os outros têm delas, e devido a isso, estão, desde muito cedo, sensíveis à humilhação e à vergonha. "Vale dizer que,

embora não compreendam o conceito moral da humilhação e da vergonha, percebem claramente que estão sendo severamente julgadas" (*Ibid.* p.54), e tal fato pode levá-las ou a querer esconder tudo ou a acreditar que devem contar qualquer coisa, pois possuem ainda a norma heterônoma de que "as autoridades possuem sempre o privilégio de tudo saber" (autoridades como os adultos, os professores, os pais, etc.). Isso ocorre por não compreenderem que as humilhações e vergonhas que experimentam, não são justas, moralmente falando. Trata-se, freqüentemente, de abuso da autoridade do adulto. A humilhação é considerada como uma invasão, que pode prejudicar a construção do que De La Taille denomina de fronteira moral da intimidade, "fronteira através do qual, justamente, o indivíduo pode regular o fluxo de informações a respeito de si mesmo, sabendo quando e a quem devem ser comunicadas" (*Ibid. Idem*).

A humilhação pública é ainda pior. Nesse caso, não é apenas chamar, por exemplo, a pessoa de indigna, sem-vergonha, etc., particularmente,

> *mas expor publicamente o delito por ele cometido e/ou tornar sua punição visível para toda a comunidade ou parte dela. (...) O traço essencial do que chamamos humilhação pública reside justamente nesta busca de testemunhas, sejam elas afetadas ou não pelo delito punido: à voz da autoridade que censura, devem somar-se aquela da comunidade. Todos devem ver o culpado, seus atos, seus motivos, apontá-lo com o dedo para mostrar-lhe o quanto, em meio ao grupo que o humilha, ele está só, está moralmente isolado.* (*Id.* 1992, p.54 - grifo nosso)

Vamos refletir sobre uma situação em que o delito do aluno foi contra o grupo, como um livro furtado da classe, sendo que o professor presenciou o fato. O docente então, exige que o aluno autor do furto, confesse.

Vejamos: "Para que um aluno compreenda que deve, moralmente, confessar seu ato à comunidade por ele afetada, seria necessário que tivesse capacidade de entender essa dimensão da questão" (*Id.* 1992, p.54). As análises das pesquisas realizadas por De La Taille e seus colaboradores mostram que as "crianças absolutamente não a entendem até 12, 13 anos de idade em média" (*Ibid. Idem*). Portanto, apesar de, desde pequenas as crianças terem aprendido que se deve confessar um delito, somente a partir dos 12 anos é que a criança utiliza justificações embasadas no ideal moral da confiança mútua, aparecendo argumentos normativos que incluam ou não os outros como ouvintes da confissão. Um outro aspecto a ser considerado é o fato de que as crianças pequenas também desprezam a informação do delito atingir a todos (no caso o roubo do livro que pertencia a classe), não sendo capazes ainda de raciocinar em termos de quem tem direito de saber sobre o delito e quem não tem.

A partir desses dados, os pesquisadores chegaram a uma conclusão que é muito significativa para quem se relaciona com as crianças.

> *Até os 12, 13 anos, as crianças certamente não compreenderão a humilhação pública, mesmo quando minimamente justificada pelo fato de o delito afetar a comunidade. Deverão associá-la às diversas formas de castigo, portanto, como imanente do poder do adulto em punir as crianças. Sentirão muita vergonha, sentir-se-ão ameaçadas em sua auto-imagem, mas, em função da ausência da construção e fortalecimento da fronteira moral da intimidade, poderão, como previa Kant, ser abaladas em sua estrutura afetiva, tornando-se tímidas, ou, pelo contrário, revoltadas e imunes à crítica alheia. Foi o que um de nossos sujeitos pressentiu quando disse que o protagonista de nossa história (que havia tido que confessar aos colegas que roubara um livro da classe) voltaria a roubar porque pensou: "já estou danado, posso fazer o que quero".* (*Id.* 1991, p.54-55 - grifo nosso)

8.3 - A CONSTRUÇÃO DE NORMAS QUE REGULAM O FALAR-DE-SI E O DESENVOLVIMENTO MORAL

De La Taille e colaboradores (1993) mostram em várias pesquisas realizadas que o falar-de-si é necessário e benéfico para o desenvolvimento e para a "saúde mental", mas faz uma ressalva dizendo que também são necessárias ter privacidade, discrição, áreas secretas. Afirma ainda que, "uma provável conseqüência da heteronomia moral da criança será a dificuldade de ela conceber que tem direito de ter segredos, direito de não falar-de-si a determinadas pessoas, etc., direitos sem os quais, (...) seu desenvolvimento poderá ser afetado caso a fase de heteronomia demore a ser superada" (*Ibid.* p.57). Dessa forma, os adultos devem evitar invasões forçadas, pois é necessário que o sujeito vá estabelecendo uma fronteira entre o eu e o outro.

Nesse estudo, os pesquisadores apresentaram um dilema às crianças em que um amigo havia furtado o avião de brinquedo do seu colega. Ninguém sabia o que tinha acontecido com o avião. Depois de um tempo o garoto arrependeu-se e, para que o seu colega não mais ficasse triste, recolocou o aviãozinho no lugar em que tinha pego, sem falar nada a ninguém.

As questões que consideramos interessantes abordar no presente trabalho são: o garoto deveria também contar aos outros amigos o que ele fez?; deveria contar aos pais?

Os resultados mostram que desde os 6 anos as crianças "recusam-se a admitir que se deva confessar um delito a alguém que não seja a vítima ou aos próprios pais. Em relação aos pares, não diretamente prejudicados pelo delito, nada se deve contar" (De La Taille *et alii*, 1992, p.46). Assim, precocemente as crianças excluem os pares (colegas, amigos) da confissão. Os autores dividiram em duas categorias os argumentos utilizados para justificar essa exclusão:

- Até os 11 anos de idade, a justificativa é a do "perigo que a confissão representa para a imagem do culpado perante os outros" (*Ibid. Idem*). As crianças dizem por exemplo que se contarem, os colegas irão dizer que elas são ladras, irão fofocar, irão excluí-las do grupo, etc. Isso mostra que muito precocemente as crianças estão preocupadas com sua imagem pessoal.

- Somente a partir dos 12 anos é que começam a prevalecer respostas embasadas em argumentos normativos, que excluem de direito, os pares. Afirmam por exemplo: "eles não têm nada a ver com isso, é coisa só do amigo (a vítima) e dele" (*Ibid. Idem*).

Ao contrário do que ocorre com os pares, a exclusão dos pais como aqueles a quem também o sujeito deveria contar o delito, só irá tornar-se significativa a partir dos 13 anos de idade.

- Dos 6 aos 10 anos todos os sujeitos julgam que se deve confessar a falta aos pais. As justificativas são típicas da heteronomia, em que os pais são percebidos como autoridade, e assim não se pode esconder nada deles; ou pelo medo de vir a ser descoberto caso não conte, podendo ser punido de alguma forma.

- A partir dos 13 anos, as crianças começam a excluir os pais do leque das pessoas-alvo, valendo-se de argumentos normativos para justificar essa exclusão. "Não que se torne lei não contar, mas torna-se um direito do autor do delito contar ou não. Por exemplo, IAN (14,0): *É um direito dele sim, tem coisas que não conto para os meus pais, não tem obrigação, se quiser conta, mas não precisa*. Para a maioria dos sujeitos menores, parece não ocorrer que a exclusão seja pensável" (De La Taille *et alii*, 1993, p.64).

- Há uma fase intermediária, que ocorre por volta dos 11, 12 anos de idade, em que acontece algo interessante, pois nessa fase os pais ainda não são excluídos, com a alegação de que podem dar conselhos. Quer dizer, os sujeitos ainda não ousam excluí-los, mas justificam sua inclusão com argumentos menos heterônomos (como os da fase anterior

em que o "certo" era contar tudo a eles ou devido ao medo de ser punido). Nessa situação, a confissão é transformada em confidência.

Essa pesquisa mostra que, desde pequenas, as crianças estão de fato atentas à imagem pessoal que possuem perante outrem, isto é, a forma como são ou podem ser vistas pelos outros. A imagem de si vai sendo construída a partir da relação com o outro. Porém, elas ainda não raciocinam a respeito em termos de direitos e deveres, o que ocorrerá de maneira significativa somente por volta dos 13 anos, na mesma idade em que esse raciocínio também é empregado em relação aos pais. Os pares são excluídos precocemente por serem vistos como uma possível ameaça à imagem pessoal (vão fofocar, falar mal, etc.) e também por não serem considerados como autoridades morais às quais é preciso se submeter (como os pais, por exemplo).

> *Fica também clara a preocupação com um sentimento muito forte: a vergonha. (...) A criança vai sentir a necessidade de esconder certos fatos porque ficaria com vergonha se os outros deles tomassem conhecimento. Vale dizer que, desde cedo, está preocupada com a imagem pessoal que os outros têm dela, imagem esta que, certamente, repercute na imagem que ela faz de si mesma.* (*Ibid.* p.68-69).

As crianças pequenas são moralmente heterônomas, estabelecendo relações de respeito unilateral com os pais e professores. Assim, elas não concebem que podem ter "o direito de ter segredo em relação a eles. Não que, na prática, elas confessem tudo. Mas é a prova que essa não confissão seja vivida de forma culposa, até que, com a autonomia moral, a criança conceba que, tem direito ao segredo" (*Ibid.* p.70).

Assim, nos juízos emitidos, as crianças pequenas não consideram que seja lícito esconder as coisas de seus pais (isso não significa que o façam na prática), porém a partir de 13 anos, "os pais perdem o direito de tudo saber da vida moral dos filhos" (*Id.* 1993, p.67). Fica evidente o estabelecimento de uma clara fronteira: a pessoa que foi lesada pelo delito tem o direito de saber, mas apenas ela, as outras pessoas não, cabendo ao infrator a decisão de contar ou não. "Em uma palavra, assiste-se à construção de uma fronteira moral que delimita que é e quem não é, de direito, incluído no leque das pessoas-alvo" (*Ibid. Idem*).

Com essa pesquisa fica evidente que a criança, desde pequena, está preocupada com sua imagem pessoal, com aquilo que os outros irão pensar dela. Assim, haveria o que foi chamado pelos autores de fronteira afetiva da intimidade: "o medo de passar vergonha, de ser humilhado, ou seja, as primeiras expressões do que mais tarde, o sujeito interpretará como dignidade, auto-respeito" (De La Taille *et alii*, 1992, p.46). Ela mostra-se inclinada a esconder ou a contar certos fatos e pensamentos. A descoberta do direito de ter segredos, sobre revelar ou não pensamentos e ações, é fundamental para um desenvolvimento equilibrado da criança. Porém, "à necessidade sentida e vivida pela criança de guardar segredos (fronteira afetiva), não corresponde forçosamente a consciência moral de um direito de fazê-lo (fronteira moral). O segredo pode ser guardado na prática, mas pode desencadear sentimentos negativos se a criança conceber como 'delito' o fato de não falar (notadamente a seus pais)" (*Id.* 1993, p.69). Ocorre um conflito entre o direito de possuir segredos e o dever de contá-los, já que ela ainda não possui a concepção do direito de possuí-los.

> *Esta defasagem entre a construção de uma fronteira e outra pode corresponder a uma fase da vida em que a criança vai ser muito suscetível a humilhações, mas sem possuir os meios psicológicos de a elas se opor. Vale dizer que vai sofrer sem poder ver no outro, que a humilha, alguém que está agindo de forma errada, abusiva. Sua parte emocional vai se revoltar, ainda sem a revolta complementar e essencial de sua parte racional.* (*Id.*1992, p.46 - grifo nosso)

Por causa dessas conclusões, consideremos necessário comentar um pouco sobre a "transparência da criança", ou seja, a criança crê que os adultos podem descobrir seus segredos, pensamentos e ações (mesmo que não as tenham presenciado). É comum que, quando a criança conta uma mentira, os pais ou professores agirem como se ela fosse "transparente". Por estar no estádio pré-operatório, o pensamento da criança é transdutivo, rígido, centrado, ela ainda não possui a reversibilidade. Dessa forma, ainda não é capaz de perceber que o adulto descobriu que ela mentiu porque "leu" os indícios e chegou a uma dedução contrária daquilo que a criança afirmava. Por exemplo: a criança chega com o contorno da boca cheia de açúcar ou chocolate e a mãe, como se desconhecesse, pergunta: "Você comeu o biscoito antes do jantar?". A criança responde que não, e a mãe diz que vai olhar dentro dos olhos dela e descobrir a verdade. E assim o faz, dizendo que "os olhos" dela estavam mostrando que ela comeu sim, que "os olhos" não mentem jamais. Ou mesmo quando a criança diz que tomou banho e não tomou. Muitos adultos "lêem o coração" ou "os pensamentos" que sempre dizem a verdade sobre as coisas. A criança pré-operatória ainda é incapaz de perceber que foram os indícios que levaram o adulto a uma dedução sobre a veracidade ou não da afirmação, e agindo dessa forma, está sendo reforçado na criança a idéia de que ela é "transparente" aos olhos do adulto. A criança pequena acha que é adivinhação,

mágica, onipotência e onipresença dos adultos. Para ela, os adultos têm o privilégio de saber de tudo, até dos pensamentos mais íntimos. Naturalmente ela é heterônoma, quase não tem privacidade e com essa conduta está se reforçando essa onipotência do adulto. O mesmo ocorre quando o professor vê algo errado na classe e não sabe quem foi, como o sumiço de um dinheiro ou algum material quebrado, e ninguém assume a autoria. Assim, mesmo desconhecendo o "infrator", ele afirma: "Eu sei quem foi que pegou o dinheiro da ALI (ou quebrou o material), mas eu não vou falar quem é, porque eu sei que esta pessoa vai colocar o dinheiro no lugar, sem que eu precise conversar com ela. É melhor que a pessoa que o pegou faça isso logo, antes que eu conte a todos. Ela não precisa falar, é só devolver" ou "(...) é melhor que a criança que quebrou fale que foi ela, pois assim, não haverá problema algum, todo mundo quebra alguma coisa de vez em quando. Agora se ela não contar e eu tiver que falar com essa criança, porque eu sei quem foi, vai ser pior porque ela está mentindo". É o uso da autoridade do adulto, que só age assim quando a criança é pequena, não tendo tal reação com os mais velhos, pois sabe que isto não "funcionará" com eles, os maiores não acreditarão no "poder de descobrir as coisas do adulto", porque já sabem que não são "transparentes". De certa forma, a privacidade da criança é construída com muito custo, ela tem impressão de que tudo que faz é do conhecimento dos adultos, por isso é importante respeitá-la. Além de julgarem que eles sabem tudo, acreditam que podem fazer "previsões". Geralmente, os pais e professores incentivam essa onipotência, prevendo um acontecimento óbvio, como por exemplo, que se a criança tentar carregar vários objetos ao mesmo tempo, eles irão cair, e, após ocorrer o que disseram, como a queda presumível dos objetos nessa situação

afirmam: "Viu, eu não disse que você iria derrubá-los?". MAR aluna de uma pré-escola, machucou o joelho no pátio. Enquanto a professora limpava o ferimento, relembrava-a de que já lhe havia avisado para não correr sem calçar direito a sandália, pois ela poderia tropeçar e cair. MAR então, perguntou: "KEL, tudo o que você fala acontece?". "O que você acha, MAR?", contra-argumentou a professora. "Eu acho que acontece", disse a menina. Ao ser questionada do motivo, ela respondeu: "Porque você é adulta, KEL". A educadora então, perguntou-lhe se tudo o que os adultos falam acontece. MAR disse que sim, "porque o que minha mãe fala acontece e ela é adulta".

Devido a justiça imanente a criança também acha que Deus ou alguma entidade superior (anjo, espírito, etc.) está vendo tudo o que ela faz. É comum que os adultos, para garantirem que as crianças se comportem na sua ausência, reforcem a idéia espontânea de que há alguma entidade superior as vigiando (Deus, espírito, anjo da guarda, etc.) e que tudo vê, tudo sabe. Que se ela fizer alguma coisa vai ser punida por Deus, ou Ele vai contar à mamãe, ou irá ficar triste com ela. Em uma escola, os alunos do Jardim estavam comendo macarronada durante a merenda e duas crianças ficaram jogando macarrão uma na outra. A professora quando viu o que estava ocorrendo, ficou muito brava e começou a dizer que brincar com a comida era pecado, que Deus ia ficar muito triste com elas, etc., etc. Após um tempo, uma das crianças veio perguntar-lhe que horas Deus dormia. A professora sem saber o que responder lhe questionou por que queria saber isso. O garoto então explicou que queria descobrir, porque enquanto Deus estivesse dormindo ele poderia pecar pois aí Ele não veria. Para De La Taille (1995), às vezes, a mentira é uma forma de a

criança ter algo seu que ninguém sabe, e o adulto deve permitir que isso ocorra. Piera Aulagnier (*apud* De La Taille *et alii*, 1993, p.56) afirma que

> *o direito de guardar segredos deve ser uma conquista do Eu, o resultado de uma vitória conquistada na luta que opõe o desejo de autonomia da criança a inevitável contradição do desejo da mãe em relação a ela. (...) O fato em si de ser capaz de ter segredos é de grande importância: faz parte do desenvolvimento normal e saudável da criança, e será justamente numa falha deste que poderá surgir a psicose, quadro clínico que freqüentemente foi descrito como ausência da fronteira entre o eu e o outro.*

Parece difícil os adultos compreenderem que a criança deve ter o direito de ter segredos (a não ser quando aquilo que se oculta está prejudicando a outrem), já que elas próprias ainda não concebem que isso seja lícito. Para exemplificar melhor, foram colocadas a seguir algumas respostas dadas pelas crianças ao contarmos a história adaptada sobre a responsabilidade coletiva e comunicável, apresentada por Piaget, no livro "O julgamento moral na criança" (1932/1977, p.204). Essa história, juntamente com outras, havia sido utilizada para avaliar o juízo moral das crianças:

> *Na hora do recreio, as crianças pediram a professora se podiam brincar no parque com os brinquedos da sala. A professora permitiu, mas com a condição de recolocarem tudo em ordem na classe antes de irem para casa. Um menino pegou um carrinho e foi brincar sozinho, num canto do parque. Na brincadeira acabou quebrando o carrinho. Então, sem que ninguém visse, ele escondeu o carrinho na sala de aula. Mais tarde, antes da professora ir embora, ela olhou a classe para ver se estava tudo em ordem, e encontrou o carrinho quebrado. Perguntou às crianças quem tinha sido. O menino que quebrou o carrinho não disse nada, e os outros não sabiam quem era. O que a professora deveria fazer? (punir toda a classe ou ninguém).*

Em seus estudos, Piaget mostrou que, durante o realismo moral, a criança acredita que todo crime com certeza será punido, mesmo quando o culpado não é conhecido. Mas, o interessante é que muitas crianças as quais entrevistamos, diziam que a professora iria descobrir quem foi. "Mas como, se o menino não ia contar?". Afirmavam que ele iria contar, pois "não pode mentir", "porque tem que falar as coisas erradas que a gente faz", etc. Continuávamos afirmando que mesmo sabendo de tudo isso, o garoto decidiu não contar, "o que a professora deveria fazer? Castigar toda a classe ou ninguém?". Muitas crianças disseram que deveria punir apenas o menino. "Mas como ela iria castigá-lo se não sabe que foi ele quem quebrou?":

> PAU (7,0): *A professora olha na cara de todo mundo assim, aí ela vai olhar a cara dele, aí ela vai saber que foi ele*; Pesq: "Como ela vai descobrir que foi ele olhando na cara?"; PAU: *Quando ela olha na cara dele, ele vai estar com uma cara assim, meio de quem quebrou* (ele estaria com cara de culpado).
>
> TAL (6,8): *Se a professora não sabe, pergunta para mãe dele na hora da saída que ela conta.* Pesq: "Mas ele não contou nada para a mãe, como ela poderia saber?"; TAL: *Não sei... Mas ela dá um jeito de descobrir.* Pesq: "A mãe sempre descobre as coisas que a criança faz?"; TAL: *Hum, hum (*acenou positivamente com a cabeça). *Não adianta nada a gente tentar mentir, que ela descobre.*
>
> GIL (6,7): *Ah, então ela castiga só os meninos.* Pesq: "Mas por que só os meninos? GIL: *Por que menina não brinca de carrinho, então foi os moleque que quebrou.* Pesq: "Mas, você nunca brincou de carrinho?". GIL: *Eu já... Mas os meninos brincam mais...* (...) *Então ela podia falar assim: A criança que falar que quebrou o carrinho, vai ganhar um outro carrinho novinho. É só dizer quem foi!*
>
> Pesq: "A professora sempre tem que saber de tudo que acontece na classe?" GUI (7,0): *Tem que!*

Os educadores que trabalham com crianças pequenas e se valem dessa característica das crianças para "descobrirem" as coisas, estão utilizando seu poder, sua autoridade, reforçando a idéia espontânea de que os adultos sabem tudo, vêem tudo (muitas vezes com a ajuda de Deus, dos anjos, etc.), que as crianças estão sempre sendo vigiadas, e por esse motivo é necessário que elas não façam coisas erradas e que, principalmente, nunca mintam (já que podem descobrir se isso acontecer). Sem perceber, reforçam a heteronomia. Na realidade, não é por essa razão que a criança não deve mentir, mas sim, porque a mentira rompe o elo de confiança que existe entre duas pessoas. Não querer revelar determinados segredos, atos, pensamentos e juízos particulares, não é mentira como julgam muitas mães e professores. Situações de certa forma hilariantes ocorrem por conta disso: em uma classe de pré-escola, as crianças estavam soltando muitos gases durante a aula. Apesar de a professora já ter conversado com as crianças, explicando que era normal as pessoas sentirem vontade de "fazer pum", mas, que só deveriam fazê-lo no banheiro ou, se não houvesse tempo para ir até lá, a criança poderia sair um pouquinho da sala, ir até o corredor ou jardim e fazê-lo, voltando em seguida, essas orientações não surtiram efeito e os alunos continuavam a soltar gases na classe. Certa vez, irritada, a professora disse que já haviam conversado e não tinha adiantado, e que agora ela iria "agir". Afirmou que conhecia o "pum" de cada criança, e quando sentisse algum "cheiro de pum" iria conversar pessoalmente com o aluno que o fez, e "ele iria ver só o que iria acontecer". Passado algumas horas novamente sentiram cheiro de gases. As crianças começaram a falar, olhando para ela: "Acho que alguém fez pum!". A professora viu-se numa difícil situação afinal, se ela não descobrisse quem havia sido, o que seus alunos iriam pensar?

Ela cairia em descrédito. E as crianças estavam aguardando sua reação. Assim, virou-se e disse: "Ainda bem que não estou sentindo nada, porque senão, eu descubro rapidinho quem fez... Acho melhor essa criança, se sentir vontade novamente, ir lá para fora para soltá-lo, pois, do contrário, eu saberei quem foi e aí irei conversar com ela". Depois disso, não raro, observávamos alguma criança correr para o jardim e depois voltar à classe para continuar suas atividades.

A mesma situação estava ocorrendo em uma classe do Jardim. Certa vez, quando realizavam a roda inicial, as crianças começaram a reclamar dizendo que sentiam cheiro de "pum". A professora então disse: "A criança que soltou 'pum' está com uma pena (*de aves)* na palma da mão". Imediatamente uma garota abriu as mãos, procurando a provável pena, suspirando aliviada por não encontrá-la. A professora depois de um tempo afirmou que sabia quem era e que pedia a criança (felizmente, não disse o nome da "infratora") para não mais fazê-lo na classe. Obviamente, a aluna não compreendeu como a professora havia descoberto.

O segredo contado por alguém (quando não prejudica os outros) jamais deve ser usado "contra" a pessoa, principalmente quando for revelado por uma criança, que, como foi visto, ainda não tem condições perceber o "abuso" do adulto e muito menos, defender-se dele. Em uma classe do Jardim, a professora estava conversando com as crianças sobre "os segredos". Uma garota de 5 anos, disse que também tinha um segredo. A professora perguntou-lhe se gostaria de contá-lo, e a menina afirmou que só o revelaria para ela. Depois, particularmente, contou que ela tinha medo do "velho do saco". Disse que sua mãe havia lhe falado que existia um velho que ficava andando pela

cidade com um enorme saco nas costas e que quando as crianças eram desobedientes, ele colocava-as dentro do saco e elas nunca mais saiam de lá. E que a existência desse velho era verdadeira, porque até sua tia contou que também já o tinha visto! Depois desse dia, todas as vezes que a garota desobedecia a professora, ela, usando ilicitamente a "revelação do segredo" contra a criança, ameaçava chamar o "velho do saco", tentando fazer com que a menina se comportasse melhor. Obviamente que, com tal ameaça, a professora conseguia a obediência exterior e temporária da aluna, porém, em nada favorecia a conquista da autonomia pela criança (além de ter "abusado" da confiança que a criança havia depositado nela).

É necessário que os adultos permitam que as crianças tenham segredos, evitando as invasões indevidas, principalmente quando ela é pequena e ainda "não concebe claramente que tem direitos e deveres no que se refere ao falar ou não falar-de-si" (De La Taille *et alii,* 1992, p.109).

8.4 - ORIENTAÇÕES SOBRE A MENTIRA NA CRIANÇA

Mentir é afirmar algo que a pessoa sabe ser contrário à verdade; distorcer intencionalmente a realidade, induzir ao erro, iludir, esconder a verdade. Para Piaget (1932/1977, p.127) "é mentirosa toda afirmação intencionalmente falsa". Como foi visto no quadro teórico, a criança mesmo antes de compreender o valor da verdade e a natureza da mentira, devido ao respeito unilateral e a moral heterônoma, aceita e reconhece a regra de "dizer a verdade", aceitando ser punida se mentir.

Foi visto também que para ela, enganar ou mentir são a mesma coisa, não levando em consideração as intenções envolvidas da pessoa que se enganou ou daquela que mentiu propositalmente. Segundo Piaget (*Ibid.*) para a criança, no plano da reflexão moral, "o erro, mesmo sendo diferenciado da mentira propriamente dita, é concebido como uma mentira assim mesmo" (p.126). Para ela a mentira é quando a afirmação não esta de acordo com a verdade, independente das intenções da pessoa.

A criança considera que é mais sério mentir a um adulto do que a uma outra criança, porque o adulto pode puni-la e uma mentira é considerada

mais grave quando não se pode acreditar nela facilmente (por exemplo, afirmar que correu tão rápido quanto um carro de corrida) e menos grave quando ela realmente poderia ter ocorrido (dizer que estava na casa do colega, sendo que não estava). Novamente a intenção de mentir não é levada em consideração, raciocínio típico do realismo moral.

Assim, para a criança pequena o significado dado a mentira é bem diferente do significado que os adultos atribuem à mentira. Piaget (*Ibid.* p.124) explica que a proibição de mentir é inicialmente exterior à consciência da criança, e afirma ainda que quando a criança

> *diz algumas frases não conformes à verdade (e que seus pais consideram como mentiras propriamente ditas), vê com admiração seu ambiente social indignar-se e repreendê-la como faltas. Quando traz da rua alguns nomes expressivos, passa pela mesma experiência. Conclui que há coisas que podem ser ditas e coisas que não devem ser ditas, e chama estas últimas de mentiras, quer se trate de frases não conformes à verdade, quer se trate de palavrões.*

É muito comum na criança pré-operatória a "pseudomentira". Denominada assim pois está mais próxima da fantasia, da imaginação (característica do jogo simbólico) do que da mentira. Na "pseudomentira" a criança egocêntrica deforma espontaneamente a realidade, submetendo-a a seus desejos, deturpando a verdade sem perceber. Dessa forma, as crianças mentem para darem a si próprias, por intermédio da fantasia, aquilo que necessitam de verdade, ou que gostariam de ter ou fazer, seus receios, temores e esperanças (Ginott, 1989). Piaget afirma que a "a criança não sente realmente nenhum obstáculo interior à prática da mentira, e que mente, ainda aos 6 anos mais ou menos como inventa ou brinca, as duas espécies de comportamento

estão assim no mesmo plano" (1932/1977; p.124)). A reação do adulto deve ser de compreensão de seu significado. Aproveitar para extrair informações úteis que podem ser usadas no auxílio à criança, pois suas "narrações" são a expressão de seus sentimentos, de seus desejos.

Em nenhum momento o adulto deve achar que a criança tem alguma "falha de personalidade" ou mesmo chamá-la de mentirosa. A "pseudomentira", é característica desse estágio em que está vivendo e tende a ir declinando no período operatório concreto. Foi visto que antes dos 8 anos, a criança tem dificuldade em compreender a verdadeira natureza da mentira. "Levada naturalmente a pensar por si antes que pelos outros, a criança não vê o alcance real do engano. Mente como inventa" (*Ibid.* p.128). Devido as característica de seu desenvolvimento, ela é espontaneamente levada a alterar a verdade e considera isso como natural e inofensivo. É comum a criança dizer que o pai é piloto de helicóptero ou de fórmula um, e nas outras semanas, o pai passa a ser astronauta, médico, bombeiro, trapezista, etc. Ou a criança contar a cada dia que os pais compraram um carro diferente. O adulto pode simplesmente ignorar a "pseudomentira", por ser uma manifestação do egocentrismo, ou, eventualmente, auxiliar a criança a distinguir entre a realidade e o desejo. Por exemplo, quando a criança diz que ganhou um elefante de verdade no Natal, o professor pode contra-argumentar dizendo: "Ah, você queria ganhar um elefante de verdade, mas o que ganhou de Natal?".

É muito comum as crianças valerem-se da "pseudomentira" quando se encontram numa situação embaraçosa, ou para responder a uma questão difícil, pois parece-lhes natural livrar-se dela inventando histórias.

Lembrar que o pensamento egocêntrico prefere a satisfação à verdade objetiva. Piaget acrescenta que "enquanto a criança permanece egocêntrica, a verdade como tal não pode interessá-la, e ela não pode ver nenhum mal em transpor a realidade em função de seus desejos" (*Ibid.* p.144). Para esse autor, a criança é quase conduzida a mentira (no conceito dos adultos) por força da sua própria estrutura de pensamento.

Os professores que trabalham com educação infantil se deparam freqüentemente com a "pseudomentira". Em uma classe de pré-escola, na hora da roda, a turma estava conversando sobre os animais de estimação, e as crianças, animadas, comentavam sobre seus bichos, quando de repente, DAV disse que tinha duas cobras na sua casa. Todos espantaram-se pois não é comum as pessoas terem cobras em suas residências na cidade. A professora questionou-o: "Mas como são as cobras. Elas mordem?". DAV respondeu: "Não. Podemos até passar a mão nelas porque são mansas". Um colega acrescentou: "É sim, professora. Eu fui na casa dele e também vi". A professora então disse-lhe: "Nós podemos ir até sua casa para vermos também suas cobras?". DAV. respondeu apressadamente: "Sabe o que é professora, uma sumiu". "Bom, mas não tem problema, pois ainda sobrou uma para nós vermos", disse a professora. DAV falou: "Não sobrou não, professora. Tinha um buraquinho na cerca e a outra também foi embora".

Foi visto nos trabalhos de De La Taille e colaboradores que por medo das punições, as crianças podem não confessar um delito, mas sentem-se culpadas por isso. Assim, muitas vezes a criança mente por autodefesa, pelo temor de ser castigada. É o caso da criança que diz não ter quebrado o

brinquedo do irmão porque sabia que não deveria ter brincado com ele, e teme a punição, caso seja descoberta.

Se os adultos querem que a criança construa o valor honestidade, primeiramente devem estar preparados para ouvir tanto as verdades agradáveis quanto as desagradáveis (Ginott, 1989). Se a criança é punida ao contar a verdade, vai tentar num outro momento mentir para escapar da punição. Assim, ao interagir com o meio, a partir das vivências que têm com as pessoas e as situações a criança vai construindo seus valores morais, experimentando a validade ou não de normas que foram lhe ensinadas pelos adultos. Certa vez, a mãe de JUL, uma garota de 6 anos de idade, avisou a ela e as suas colegas para não mexerem em uma gaveta pois nela havia sido guardada uma peça de cerâmica que a mãe tinha acabado de pintar, estando, portanto, com a tinta ainda úmida. Algumas horas depois, JUL aproximou-se da mãe dizendo que precisava falar "uma coisa" para ela, e contou-lhe que havia se esquecido do pedido feito e abriu a gaveta. A mãe respondeu-lhe que, às vezes, a gente esquece mesmo de algumas coisas, mas que era para ela procurar tomar mais cuidado da próxima vez, acrescentou ainda que, talvez, seria mais fácil as meninas lembrarem-se da recomendação se ela colocasse um bilhete de aviso do lado externo da gaveta. Pouco tempo depois, a mãe escutou JUL dizendo à amiga: "Viu, você falou para eu não contar nada para minha mãe porque ela ia me dar uma bronca. Eu não te falei que ela me fala para sempre contar a verdade. Ela não deu bronca, só conversou e falou para eu tomar mais cuidado da próxima vez. A gente não precisa mentir para ela". JUL, de certa forma, estava testando a reação materna diante do fato dela ter optado em dizer a verdade, apesar da opinião contrária da colega (que era alguns anos mais

velha). Ao contar a verdade e perceber que não está sendo punida *por* isso a norma é convalidada.

Para a maioria dos adultos, "quem cometeu o delito e não confessou é, de certa forma, culpado de dois delitos" (De La Taille *et alii,* 1991a p.97). Lembrar que a confissão de um delito é algo difícil para qualquer pessoa principalmente perante os olhares alheios (além de prejudicial ao desenvolvimento da auto-estima e da fronteira da intimidade), pois ela deve contar algo que fez ou pensou justamente quando preferiria calar-sobre-si tentando evitar dessa forma as prováveis humilhações ou sanções por parte do outro (De La Taille *et alii*, 1991). Certa vez, a professora contou à mãe de seu aluno, que ele havia pego algo da sala mas que não admitia. A mãe, virou-se para o garoto e disse-lhe: "Acho melhor você não mentir, porque se falar a verdade apanha só uma vez, se mentir apanha duas". Em situações em que a criança conta verdades desagradáveis ou confessa uma falta, o adulto pode dizer-lhe que não concorda com o que ela fez, comentar sobre sua atitude (e não puni-la), mas acrescentar que está satisfeito pelo fato de, mesmo sabendo que ele não aprovaria, ela ter preferido contar a verdade a mentir. O exemplo a seguir, mostra como uma mãe lidou positivamente com uma difícil situação (Samalin, 1995, p.114-115):

TIM (*parecendo arrasado*): Mãe, aconteceu uma coisa terrível!

Mãe: O que foi?

TIM: Estou com medo de contar.

Mãe: Está com medo da minha reação?

TIM: Sim! Você vai me matar.

Mãe: TIM, a única forma de resolver esse problema é falando sobre ele.

TIM: Não dá para resolver o problema.

Mãe: Você está inteiro, é tudo o que me importa.

TIM: Certo. Aí vai: quebrei um prato daquele seu aparelho bonito, aquele caro.

Mãe: Eu realmente adoro aqueles pratos. Podemos tentar comprar outro.

TIM: Mãe, tem certeza de que não está zangada?

Mãe: TIM, estou aborrecida, mas, para mim, um prato quebrado é apenas um prato quebrado. O importante é que você veio me contar o que aconteceu. Gostei disso.

TIM: Eu gostaria de não o ter quebrado.

"A mãe de TIM evitou habilmente criticar e acusar, o que teria acabado com a auto-estima do filho, em vez de aumentá-la. Ela elogiou a franqueza do menino; reagiu com calma quando ele esperava fúria; distinguiu o que era importante do que não era ("...um prato quebrado é apenas um prato quebrado"). Não ficou indiferente a perda de um prato caro, mas considerou-a menos importante do que os sentimentos de TIM sobre si mesmo. E o mais importante de tudo foi ter-lhe contado o que tinha acontecido" (*Ibid. Idem)*.

Ginott (1989) diz que há a "mentira provocada". Isto ocorre, quando os adultos fazem "perguntas armadilhas", ou seja, perguntas que provavelmente provocarão mentiras defensivas, forçando a criança a escolher entre uma "confissão embaraçosa ou uma mentira inábil". O autor exemplifica dizendo que muitos pais quando encontram um livro que deveria ter sido entregue à biblioteca na estante do filho, ao invés de dizerem: "Você esqueceu de devolver

o livro à biblioteca" (linguagem descritiva), questionam: "Você devolveu o livro à biblioteca?" (como se já não o soubessem). Quando a criança responde afirmativamente, os pais além de dizerem que ele é irresponsável, acrescentam o "mentiroso" junto. Ao fazer "perguntas armadilha" o educador dá intencionalmente o ensejo da criança mentir, até incentivando isso.

O mesmo ocorre quando o adulto encontra, por exemplo, um brinquedo novo que foi quebrado e escondido pela criança para que ele não veja. Ao invés de dizer que o encontrou e que estava quebrado, geralmente o adulto pergunta aonde estava tal brinquedo pois fazia tempo que ele não o via. Se a criança dá uma desculpa qualquer para o "sumiço", o adulto a chama de mentirosa, falsa, etc. Ginott (1989, p.42) afirma que, se quisermos que as crianças aprendam a não ter a necessidade de mentir, "não devemos bancar o promotor, nem exigir confissões ou fazer 'cavalos de batalha' de uma história mau contada", mas sim ter uma reação objetiva e realista. Há uma regra geral para evitar a mentira provocada: "Quando se sabe a resposta, não se faz a pergunta" (*Ibid.* p.43).

Na classe de SER, de 5 anos, havia uma televisão e um vídeo cassete. Apesar da regra de "não brincar com o controle remoto", SER, freqüentemente, era surpreendido brincando com ele. Todos os dias, o garoto ficava até um pouco mais tarde na escola, esperando seus pais lhe buscarem. Enquanto aguardava, ficava, por alguns minutos, sozinho na classe e, não raro, sentia-se "tentado" pelo controle que ficava, como todos os materiais, ao alcance das crianças, pegando-o novamente e apertando todos os seus botões. Porém, um dia, SER, acidentalmente, deixou-o cair, quebrando-o. A criança

assustada, deixou-o no chão e dirigiu-se rapidamente ao portão, aguardando seus pais. A professora ao vê-lo sair correndo da classe, foi até lá e encontrou o controle remoto quebrado, deduzindo o que tinha ocorrido. No outro dia, ao invés de fazer uma "pergunta armadilha" dizendo, por exemplo, "Por acaso você brincou com o controle remoto da classe ontem, antes de ir embora?", a professora dirigiu-se particularmente a SER afirmando: "SER, percebi que ontem você saiu da classe um pouco assustado e quando fui guardar os materiais encontrei nosso controle no chão, quebrado. Então concluí, que você deve tê-lo pego e o deixado cair, sem querer. Foi isso que aconteceu?". Embaraçado, o garoto respondeu: "Foi sim... Foi sem querer... Mas eu não cumpri a regra...". "Bom, eu fico feliz por você ter preferido falar a verdade, confirmando o que aconteceu", disse a professora, "mas estou desapontada com sua atitude, pois, apesar de termos feito a regra juntos, você está sempre pegando o controle remoto para brincar". O garoto pediu desculpas. A professora então, questionou-o sobre como poderiam resolver o problema. SER sugeriu que ela lhe desse um castigo. A educadora disse-lhe: "Um castigo não resolverá nosso problema. Temos que mandá-lo para o conserto. Mas, o que é importante agora é descobrirmos como poderemos fazer para auxiliá-lo a cumprir essa regra de agora em diante?". A criança afirmou que nunca mais iria pegá-lo. Percebendo que o garoto teria dificuldade em cumprir a regra, devido ao seu fascínio pelo aparelho, a professora questionou-o se ele preferiria que ela guardasse o controle trancando-o na gaveta. SER respondeu-lhe que achava melhor que ela assim o fizesse. "Vou pensar nisso", disse-lhe, "talvez isso seja realmente necessário". Nessa situação a maneira de abordar o problema auxiliou a criança a contar a verdade. Uma outra consideração a ser feita, é que, em alguns

casos, a criança precisa da ajuda dos adultos para refrear um comportamento impulsivo, pois, às vezes, a "tentação" é muito forte para sua natural curiosidade. Assim, por não conseguir resistir, talvez seja mais adequado, que a intervenção do educador seja no sentido de afastar o objeto, temporariamente, de seu alcance, em vez de querer que a criança cumpra algo que ainda lhe é muito difícil (Samalin, 1995).

A criança também não deve ser estimulada a mentir sobre seus sentimentos, quaisquer que sejam: positivos, negativos ou ambivalentes. Não raro, os adultos dizem que "homem não chora", que a criança é "medrosa", que é feio dizer que "odeia o irmão", etc. Para Ginott (*Ibid.*), a criança aprende se a honestidade é ou não é "a melhor política", a partir das reações dos adultos que ela admira diante da expressão de seus sentimentos.

Outra atitude comum entre os educadores é associar a mentira (ou o furto) à alguma provável punição, como o pecado (castigo divino), ao "crescimento do nariz", a um acidente qualquer porque mentiu, etc. Querendo ensinar a criança a não mentir, conta-se uma história, como a do Pinóquio, transmite-se a moral da mesma e geralmente, quando a criança conta alguma mentira, afirmam que se ela continuar mentindo, vai ficar com o nariz maior do que o do Pinóquio. Certa vez, após ouvir essa afirmação, observamos a criança dirigir-se ao "cantinho do faz-de-conta", e mirar-se no espelho de frente e de perfil, verificando se seu nariz estava realmente crescendo. É claro que o professor pode trabalhar as histórias infantis, mas, como foi visto, promovendo um debate sobre as idéias contidas nela (ver 6.2). Questionar se aquilo é possível, conversar sobre as conseqüências da mentira na vida dos

personagens, trazer para situações cotidianas, etc. Piaget (1932/1977) afirma que a criança só compreende e interioriza a norma moral de "não mentir" a partir da experiência, da vivência da cooperação.

> *É preciso experimentar o desejo real de uma troca de pensamento entre indivíduos, para descobrir tudo o que a mentira acarreta; e esta troca de pensamento não é possível de repente entre adultos e crianças, porque a desigualdade é muito grande no início, e porque a criança procura imitar o adulto, e, ao mesmo tempo, proteger-se contra ele, mais do que trocar propriamente pensamento com ele.* (p.145 - grifo nosso)

Assim, essa norma inicialmente percebida como exterior, resultante do respeito unilateral, não poderá ser transformada senão pelo respeito mútuo. A explicação de Piaget sobre a transformação da veracidade como dever imposto pela heteronomia em um bem aceito interiormente, de maneira autônoma, enfatiza mais uma vez, o papel fundamental da interação entre os pares e da cooperação no desenvolvimento da autonomia moral. O papel da interação deve-se ainda ao fato de que a criança é naturalmente egocêntrica e, "enquanto não tiver conseguido socializar seu pensamento, ela não compreenderá nem o valor da verdade, nem *a fortiori* a obrigação da veracidade" (*Id.*, 1967). Esclarecemos ainda que os princípios subjacentes à afirmação de Piaget sobre a desigualdade entre o adulto e a criança, impossibilitando uma efetiva troca de pontos de vista, foram desenvolvidos no item 6.2, sobre o trabalho com os dilemas morais.

Dessa forma, se buscamos a interiorização dos valores morais, é inútil associá-los ao temor. Isso simplesmente é reforçar a heteronomia. Pois, quando o sujeito deixa de fazer algo por medo e, ao experienciar situações em

que esse valor está envolvido, percebe que aquilo que os adultos haviam lhe inculcado, sem maiores reflexões, e de certa forma, ameaçado acontecer caso infringisse a norma, não ocorreu, não há mais nada que o impeça de fazê-lo, a não ser que associe o mesmo valor moral ou regra a alguma outra fonte de legitimação. Dessa forma, ao associar uma regra ao medo, "resolve-se o problema" a curto prazo, enquanto a pessoa é heterônoma (e esta pode sê-lo durante toda sua vida), porém, a longo prazo, se em determinado momento, não mais existir o temor, não há mais a necessidade de a regra ser cumprida estando o sujeito liberto da mesma, por não mais a legitimar. Certa vez, a mãe disse à sua filha que ela não devia engolir chicletes porque se o fizesse morreria. Sempre que a criança os mascava, a mãe alertava: "Cuidado para não engoli-lo, senão você morre!". Um dia, a garota havia desentendido-se com a mãe, e para "vingar-se", engoliu vários chicletes, e, acreditando que iria "morrer" deitou-se na cama, esperando a "morte chegar". E após algum tempo, ao perceber que a "morte não viria mesmo", foi ao quintal brincar. A partir daí, a criança passou a mastigar e engolir os chicletes e, quando a mãe presenciou isso, imediatamente disse-lhe que ela morreria, a menina respondeu que isso era mentira e continuou a fazê-lo.

Segundo essa perspectiva, o educador deve ter a consciência de que não é por esses temores (medo de ser punido, do que o adulto vai falar ou fazer, de ser pecado, do inferno, de ser "obra de satanás", de ser feio, de "Jesus ficar triste com a criança que mente", do "coração ficar manchado", de "crescer o nariz", etc.) característicos da heteronomia, que o indivíduo não deve mentir. Pois considerarmos de fundamental importância o adulto que trabalha com criança tomar consciência desses aspectos que envolvem as regras e valores morais

gostaríamos mais uma vez de lembrar que o educador jamais deve associar qualquer regra moral (não apenas a mentira) ao temor do respeito unilateral. Muitas vezes, nos deparamos com pais ou professores, que, ao perceberem que a criança está mentindo, tem como uma das maiores preocupações tomar atitudes que "cortem de uma vez por todas esse mal" (como se isso fosse possível), pois temem que a criança poderá vir a se tornar uma pessoa mentirosa no futuro. Por isso, valem-se de sanções expiatórias, e não raro, de agressões físicas ou verbais, aliando, dessa forma, o não-mentir ao medo de ser punido. "Vendo em uma atitude ocasional da criança um comportamento criminoso, o adulto tenta matar uma formiga com um canhão. Os estragos, é óbvio, são desproporcionais" (Fortuna, 1996, p.43). Porém, esse temor dos educadores é infundado. Eles estão vendo a situação com um "olhar adulto" e como foi visto, a compreensão desse "delito" para a criança, isto é, da norma moral de não mentir, é diferente da do adulto. Ela ainda é incapaz de compreender a natureza da mentira, nem o valor da verdade. A partir de suas experiências com as pessoas e com as situações, é que ela vai construindo esses valores. A criança precisa ir, pouco a pouco, compreendendo, não apenas o que são as mentiras, mas que, em uma relação de respeito mútuo (onde o temor é "apenas" o de decair aos olhos do outro), não se mente para não romper o vínculo de confiança existente na relação.

Como foi visto, a criança recebe instruções de dizer a verdade muito antes de compreender o valor social dessa regra, "por falta de socialização suficiente, e antes, às vezes de poder distinguir o engano intencional das deformações do real devidas ao jogo simbólico ou ao simples desejo" (Oliveira M.C, s/d, p.17). Se o educador conhece essa característica dos

pequeninos, antes de mais nada, quando a criança mentir, ele vai, primeiramente, explicar a ela o que é a mentira, após o ocorrido (pois sabemos que a sua compreensão da veracidade não é a mesma que a do adulto). Por exemplo, a criança, toda contente, diz à mãe que a professora lhe deu um livro de história, sendo que na realidade, isso não ocorreu, foi ela quem o pegou do "cantinho da biblioteca" escondido, levando-o para casa. A mãe percebeu que não era verdade, pois ao dizer que, no dia seguinte, quando fosse levar a criança à escola, iria agradecer a professora pelo presente, sua filha tentou dissuadi-la a todo custo de fazer isso. Por temor da professora descobrir que ela havia pego o livro sem autorização, a menina dizia também que não queria ir à aula no outro dia.

Se o adulto sabe que a criança está mentindo, é importante que lhe diga o motivo pelo qual não pode acreditar no que ela está dizendo, mostrando-lhe os fatos, os indícios que o levaram a chegar a determinada conclusão. No caso acima a mãe procedeu assim. Sentando-se com ela, olhando-a nos olhos, serenamente, explicou-lhe porque não estava acreditando nela, que, se a garota não queria que a mãe agradecesse o presente e nem que ela comentasse sobre ele com a professora, isto provavelmente significava que as coisas não tinham acontecido da forma como ela lhe contara. E que quando uma pessoa conta algo, sendo que até podia ter ocorrido, mas não aconteceu realmente, ela está mentindo, não está falando a verdade. Quando ao ser questionada, a pessoa conta algo que não ocorreu, também está mentindo. E que a confiança é quebrada quando se diz coisas que não são verdadeiras. Se as pessoas começarem a dizer coisas que não são verdades, que não aconteceram, umas às outras, chega uma hora em que não se poderá mais

acreditar nelas. Após essa reflexão, a garota contou-lhe a verdade e combinaram que o livro seria guardado e que, no outro dia, a própria criança colocaria o livro no lugar de onde o havia retirado, pois ele não lhe pertencia. É necessário lembrar que mesmo quando o delito está relacionado a um grupo, como nesse caso, a confissão pública não é viável, nem adequada, pois a criança ainda é incapaz de compreendê-la moralmente, porém, desde pequena ela já pode senti-la com toda sua intensidade (sentindo-se humilhada, envergonhada). A mãe e a filha combinaram também, que, quando quisessem algo, iriam pedir emprestado ao proprietário e não simplesmente pegá-lo.

Para Piaget, somente com a cooperação a criança irá compreendendo a mentira e se convencendo da necessidade de não mentir, interiorizando essa regra. É necessário conversar, explicar à criança onde está a mentira na situação envolvida (pois muitas vezes ela não a identifica ou acha que é apenas uma "mentirinha"), colocar seu próprio ponto de vista e o dela também, dizendo como se sente (sem fazer dramas, ameaças, "cavalos de batalha"). Com a troca de pontos de vista, a criança é levada a sentir que o adulto tem razões para não acreditar ou confiar nela, e dessa forma, estará sendo motivada a pensar sobre a necessidade de dizer a verdade, podendo chegar, por si mesma, a conclusão de que o melhor para as pessoas é agir honestamente uma com as outras (Kamii, 1981). Ao agir assim, o educador auxilia a criança a ir, aos poucos, compreendendo que com a mentira, a pessoa estará rompendo o laço de confiança ou de solidariedade entre ela e o parceiro ou entre ela e os membros do grupo. E com essa atitude, o educador estará "procurando motivar a criança a construir por si mesma as regras de conduta,

através da coordenação de pontos de vista" e do respeito mútuo (*Ibid.* 1991 p.109).

A guisa de ilustração, é apresentado a seguir um exemplo descrit por Samalin (1995, p.81-82):

Pai: GAR, o tio Jack telefonou ontem, tarde da noite, porque voltou para seu apartamento e não conseguiu encontrar as chaves. Ficou trancado do lado de fora e teve de dormir no vizinho. Ele disse que estava com as chaves ontem de tarde, quando veio nos visitar.

GAR: Hu-hum.

Pai: Encontrei as chaves dele esta manhã no fundo do porta-guarda-chuvas. Você sabe como elas foram parar lá?

GAR: Não. Não fui eu quem pegou.

Pai: GAR, você está com medo de dizer a verdade porque acha que vou castigá-lo?

GAR: Bom... mais ou menos.

Pai: Eu podia ficar com raiva, mas prefiro que você me diga a verdade para podermos resolver esse problema.

GAR: Bom, eu estava brincando com o tio Jack e pensei que podia esconder as chaves e... não sei.

Pai: Estou contente por você admitir que escondeu as chaves, mas quero que pense em como sentiu o seu tio Jack ao chegar em casa sem a chave. Foi muito desagradável para ele, e uma chateação para o vizinho. O tio Jack teve de acordá-lo no meio da noite.

GAR começou a chorar. Jack era seu tio predileto e a idéia de causar-lhe problemas deixou-o muito pesaroso. Telefonou ao tio Jack para pedir-lhe desculpas e disse que ele e o pai levariam as chaves imediatamente.

"Em vez de acusar GAR ou de castigá-lo, o pai primeiro descreveu-lhe a situação a fim de dar-lhe a oportunidade de explicar o mistério das chaves desaparecidas. Quando GAR negou tê-las pegado ("Não. Não fui eu quem pegou"), o seu pai lidou com a questão da honestidade de uma maneira franca ao perguntar: "...você está com medo de me dizer a verdade porque acha que vou castigá-lo?". Felizmente o pai não o pressionou com um tom inquisidor: "Você as escondeu não foi?". É muito freqüente acontecer de uma frase acusatória como essa, levar as crianças a mentir, principalmente quando não se sentem seguras para dizer a verdade. Seu pai lhe deu essa segurança ao dizer: "Eu podia ficar com raiva, mas prefiro que você me diga a verdade para podermos resolver esse problema", tornando mais fácil para o filho admitir ter escondido as chaves. Ao envolver o menino emocionalmente nas conseqüências de sua ação brincalhona, mas irresponsável, o pai o ajudou a pensar sobre o certo e o errado" (*Ibid. Idem).*

Muitos professores também questionam-se sobre o que fazer com relação aos pequenos furtos cometidos pelas crianças. Fazendo uma breve reflexão, sem maiores aprofundamentos, se ele desconhece quem furtou, não adianta dizer que sabe quem é, pois isso não é lícito. Nem fazer ameaças de punições a todos, para que alguém o delate ou exigir a confissão em público, pois como foi visto, a criança ainda não é capaz de compreender moralmente que deve confessar seu delito aqueles que foram lesados por ele (é incapaz de entender a dimensão dessa questão). Lembrar ainda que os pequenos desprezam o fato do delito atingir a todo o grupo, por isso são incapazes de raciocinar em termos de quem tem direito de saber da falta cometida e quem não tem. É preferível ser sincero e mostrar as conseqüências do ato à própria

pessoa e aquele que foi lesado. O professor pode dizer, por exemplo, que a aluna não consegue encontrar seu dinheiro e que sem ele, ela não terá como comprar seu lanche na cantina. Solicitando às crianças que, caso alguém o encontre, que o entregue à menina, pois ela está realmente chateada com seu desaparecimento. Não há muito mais a ser feito, a não ser aguardar e observar. Trabalha-se também, em outras situações, com dilemas e histórias relacionadas ao tema em questão, promovendo debates entre as crianças (ver 6.2).

Porém, quando o professor presencia o pequeno furto, por exemplo, viu a criança colocando a borracha da classe no bolso da calça, ele não deve simplesmente fingir que não viu, muito menos fazer "perguntas armadilhas" e nem dramas. Pode-se abordar o ocorrido sem exageros, de maneira descritiva, natural e objetiva, dizendo particularmente, por exemplo: "SAM, antes de você ir embora, não se esqueça de guardar a borracha na caixa do desenho". Se a criança contra-argumentar, dizendo que não tem nenhuma borracha, o professor pode dizer-lhe: "Essa borracha que está no seu bolso direito, não se lembra? Não se esqueça de colocá-la no lugar, está certo? E agora vamos todos terminar de guardar os materiais logo, pois já está na hora da saída".

Certa vez, a professora de uma classe de 3ª série recebeu um bilhete de uma mãe de um aluno da outra sala (FEL), dizendo que um aluno seu, TOB havia pego um "tazzo" (peça da coleção de um jogo) de seu filho. As professoras das duas classes reuniram ambas as crianças para tentar saber o que realmente o que havia ocorrido. TOB afirmou que não tinha ficado com o "tazzo", porém, sua professora percebeu que havia "algo errado", pois a criança

estava bastante hesitante. Encerraram a reunião dizendo que voltariam a conversar mais tarde. Após a professora e o aluno da outra classe se retirarem, a educadora dirigindo-se particularmente à TOB, procurando utilizar os procedimentos da escuta ativa, disse-lhe brandamente que havia percebido o quanto ele estava confuso ao tentar explicar o fato, mostrando as contradições nas suas explicações, por exemplo, uma hora dizia que havia sido um aluno da 4ª série que tinha pegado a peça e outra, que esse aluno era da 1ª série. Falou ainda que percebia que ele estava bastante aflito e nervoso com a situação, e o garoto respondeu-lhe que realmente se sentia assim. A educadora continuou explicando que parecia que todas as crianças, quando iam brincar, só queriam saber do "tazzo" e que todos gostariam de fazer sua própria coleção para poder jogar como os outros. Contou que seu filho também estava juntando dinheiro para comprar mais "tazzos". Após alguns instantes a professora perguntou se ele tinha algo mais para contar sobre o sumiço do "tazzo" do aluno da outra classe, acrescentando porém, que ela confiava nele e acreditaria no que dissesse, mesmo que as outras pessoas afirmassem o contrário. E continuou falando: "E, se foi você quem o pegou, quero que saiba que mesmo assim eu estarei ao seu lado, saiba que pode contar comigo. Eu continuarei a acreditar em você sempre, pois sei que é preciso muita coragem para conseguir contar que a gente pegou algo de um colega sem pedir". Então, TOB, ainda inseguro, falou que precisava "contar uma coisa", que havia pego o "tazzo" e que queria devolvê-lo já há algum tempo, mas não sabia como, pois tinha vergonha. A professora então, disse-lhe que estava contente por ele ter preferido dizer a verdade, mesmo com medo e sentindo-se envergonhado. Afirmou ainda que ninguém mais precisaria saber do ocorrido, a não ser que ele mesmo quisesse

contar. Que era ele quem decidiria se queria narrar o acontecido a mais alguém para que não se preocupasse que ela não falaria a qualquer outra pessoa Questionou-o, porém, se tinha alguma idéia de como poderiam resolver a situação. Após pensar alguns instantes, o garoto falou que "*não queria, mas que precisava*" contar ao colega da outra classe, o FEL, devolver-lhe o "tazzo"e pedi desculpas, acrescentando que estava arrependido e que não mais faria isso. A professora perguntou-lhe se gostaria que ela estivesse junto com ele nesse momento e o garoto rapidamente respondeu que gostaria muito. E isso realmente ocorreu. No outro dia, TOB devolveu o "tazzo" a FEL, explicou como se sentia, desculpou-se e, ainda continuaram amigos. Após o "entendimento dos garotos, essa professora esperou TOB sair e ainda teve o cuidado d conversar particularmente com FEL Ela perguntou-lhe se ele realmente tinh desculpado TOB, e após sua confirmação, questionou-o sobre como ele achav que TOB estava se sentindo. FEL disse que julgava que TOB estava se sentind culpado, que ele sabia que tinha agido errado, que não deveria ter feito o qu fez, mas que achou legal ele ter devolvido o "tazzo". A professora, então acrescentou: "É, TOB sabe que agiu errado, e ficou muito arrependido envergonhado por isso. Tanto que ele gostaria de lhe ter devolvido antes, ma não sabia como, lembra-se que ele lhe contou isso? (...) Você acha que já est tudo resolvido entre vocês? (...) Que bom. Tenho certeza de que não foi nad fácil para o TOB contar para você que foi ele quem realmente pegou o "tazzo Ele ficou com medo da sua reação. Sentiu vergonha. Achou que você poder pensar que ele era ladrão, ou que não o perdoaria. (...) É, eu também ach legal da parte dele ter-lhe devolvido, afinal TOB poderia continuar afirmando qu não tinha sido ele, não é? Ele não tinha como adivinhar como você reagir

quando contasse a verdade. Eu vi o quanto ele ficou aliviado com sua reação. Muitos outros colegas não o teriam perdoado, como você o fez. (...) Eu disse a ele que é preciso ter muita coragem para a gente admitir que fez algo errado e contar a verdade para a pessoa que a gente prejudicou de alguma forma... Como você se sentiria se estivesse no lugar dele? (...) É, não é nada fácil mesmo... E você gostaria que as outras pessoas que não tiveram nada com isso também soubessem do que você tinha feito?". FEL respondeu que ficaria muito chateado se os outros soubessem, porque eles iriam começar a "tirar sarro" dizendo que ele era um "trombadinha", não iriam mais querer brincar com ele. A professora aproveitando a resposta da criança disse: "Será que o TOB também está preocupado com o fato de os outros colegas ficarem sabendo? Afinal ele não pediu para você guardar segredo..." FEL, rapidamente, falou: "Acho melhor, então, eu procurar o TOB e dizer para ele não ficar preocupado porque isso é um segredo só nosso e que eu não vou contar para ninguém porque ninguém tem nada com isso. A gente já resolveu mesmo!". A professora afirmou-lhe: "Então corra para procurá-lo e depois me conte o resultado". Pouco depois FEL, esbaforido, veio narrar-lhe que já havia falado para o TOB ficar tranqüilo, que eles combinaram que seria um segredo entre eles e que era para a professora também não contar nada para ninguém. A educadora abaixou-se e olhando nos olhos de FEL disse suavemente: "Tem razão FEL, se é um segredo nosso, eu também não posso contar para mais ninguém. Sabe, eu gostaria de dizer-lhe que gostei muito da sua atitude de falar para o TOB que ele poderia tranqüilizar-se, que você não iria contar para mais ninguém sobre o que aconteceu e que você também achou legal ele ter-lhe contado a verdade e devolvido o "tazzo". Você não precisava ter agido assim. Você poderia ter ofendido-o ou agredido,

mas preferiu perdoá-lo realmente e ainda continuaram amigos... Hoje eu aprendi muito com vocês dois! Muitos adultos não teriam resolvido essa situação de uma maneira tão legal, como vocês resolveram" (Ver 7). Essa professora conseguiu transformar uma situação difícil, um conflito que poderia ter resultado em humilhações e agressões, numa rica oportunidade de aprendizagem para todos os envolvidos; assim, o que era um problema complicado tornou-se uma situação construtiva. A maneira como a educadora lidou com o problema propiciou às crianças a vivência concreta de alguns princípios importantes, como: perceber que o erro não é vergonhoso, que a pessoa pode arrepender-se do ato e tentar repará-lo (apesar de não ser fácil); é possível desculpar o outro sem humilhá-lo ou ampliar sua culpa; é possível resolver o problema sem a necessidade de diminuir a pessoa que errou aos olhos dos outros; saber ter sido "vítima" do delito e, ainda sim, administrar bem essa situação, colocando-se no lugar do "infrator", requer grandeza. A partir do momento que o educador compreende que a moralidade é construída pelas experiências da criança com as pessoas e com as situações, e portanto, não existe um momento específico para trabalhá-la, ele passa a ver os pequenos conflitos do cotidiano como oportunidades valiosas para favorecer o desenvolvimento da moralidade.

Muitos pais ensinam seus filhos a não furtar, mas nas inúmeras ocasiões em que as crianças aparecem com pequenos objetos desconhecidos ou diferentes, às vezes vindos da escola, os adultos não questionam de onde vieram ou aceitam qualquer coisa que a criança diga (sem maiores investigações), fingindo não perceber (talvez por serem coisas pequeninas, insignificantes), havendo uma clara contradição entre o que se ensina verbalmente e o que ocorre na experiência diária. Quando a criança aparecer

com algo que não é dela, mesmo pequenos objetos, como chaveiro, borracha, apontador, etc. e ao dialogar com ela sobre sua procedência, o adulto certificou-se de que ela o pegou sem autorização (muitas vezes o objeto não é furtado, mas sim emprestado, trocado, negociado, recebido de presente, etc.), é necessário, após conversar com ela, que esse educador diga à criança de maneira descritiva: "(...) então, o brinquedo não lhe pertence, e o dono não o emprestou, por isso, leve-o de volta", procurando sempre mostrar, que, independente da possibilidade de ser descoberto ou não, não se deve jamais pegar objetos que não lhe pertença (sem a anuência do proprietário). Ao expressar-se é preciso evitar julgamentos sobre a personalidade da criança ou fazer previsões catastróficas sobre seu futuro.

8.5 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A "FOFOCA" E A DELAÇÃO NA ESCOLA

Não raro em seu dia-a-dia, os professores, por diversos motivos (a maioria das vezes compreensíveis, mas não justificáveis), acabam incentivando a delação e a "fofoca" em seus alunos, mesmo afirmando não gostarem de "fofocas" ou de aluno "dedo-duro". Sabemos ser dois conceitos diferentes. Segundo o dicionário Aurélio (1994), a "fofoca" está mais relacionada a "mexericos, intrigas e bisbilhotice" e a delação é: "denúncia, revelação, manifestação, ato de delatar (acusar; revelar crime ou delito; acusar como autor de crime e delito; denunciar-se como culpado; acusar-se). Lembramos que a delação (assim como a fofoca) pode ser espontânea ou/e por solicitação ou pressão externa. Nos trabalhos de De La Taille e colaboradores já abordamos a questão da delação. Decidimos discorrer sobre ambas simultaneamente por considerarmos que, guardadas as devidas diferenças e proporções, podemos valer-nos dos mesmos princípios para as duas ao trabalharmos com as crianças.

Menin (1996) afirma que na escola, seja para pedir um "tratamento igual" ou para parecer "bonzinho" para o professor, o delato é, lamentavelmente,

uma prática comum e incentivada pelos educadores, muito mais que "a solidariedade entre os amigos". Para essa autora, a prática do delato é imitativa e egocêntrica. As crianças imitam o julgamento dos professores sobre o que é errado, delatando o colega quando este "desobedece", ou seja, quando acreditam que o ato do outro irá desagradar o docente. Em seus estudos sobre a delação ocorrida em situações escolares, Menin constatou que:

> *Parece que a prática do delato ocorre por diferentes razões entre as crianças menores (pré, 1ª e 2ª séries) e entre as maiores (3ª e 4ª séries). Nos pequenos o ato de delatar parece ser uma forma de, obter atenção da professora. De fato, na maior parte das vezes, a professora responde às acusações das crianças indo ver o que está sendo denunciado. A criança delatora se vê, assim, como uma "auxiliar da Tia", uma "Tia em miniatura"! (...) Entre os mais velhos parece (não temos certeza) que o delato é uma forma de pedir justiça, tratamento igual, do tipo: "Se ele pode fazer isso, eu também posso! "ou" Se eu fui punido por isso, ele também deve ser!"* (*Ibid.* p. 81)

Desse modo, a criança heterônoma acredita que os adultos devem saber de tudo o que ocorre, por isso, ela espontaneamente conta as coisas, mesmo aquelas que ocorreram com os colegas, por crer que isso é o certo, que agradará o adulto. Ela ainda não tem consciência do direito de ter segredos. Existe uma incoerência entre o que alguns professores afirmam e fazem. Dizem não gostarem de alunos que "fofocam" ou delatam, mas em inúmeras ocasiões no seu dia-a-dia, incentivam essas atitudes. Esses estímulos ficam evidentes quando: ele pede ao ajudante para marcar as crianças que bagunçaram na sua ausência; diz que não quer que as crianças "fofoquem", mas quando algum aluno vem contar algo que está acontecendo com seus colegas, mesmo não envolvendo agressões ou algum tipo de risco, ele imediatamente vai verificar;

quando desconhece quem quebrou algum material ou estragou algo, o professor pressiona os colegas que testemunharam para que contem quem o fez, e caso não "colaborem", é comum haver a chantagem sentimental ou a ameaça de punição a todo grupo, instigando de maneira acintosa, a delação entre os colegas ou a confissão pública; etc.

Da mesma maneira que ocorre com o valor da verdade e da mentira, a criança aceita as regras de "não fofocar" e "não dedar o amigo" muito antes de entender seu real significado no contexto social e seu valor moral. Freqüentemente a professora junto com seus alunos, elaboram essas regras, mas, as crianças demonstram não compreender a norma moral de "fofocar" ou "delatar" e, dessa forma, são incapazes de respeitar a regra combinada. Sabemos que essas normas envolvem toda uma compreensão elaborada (tanto cognitiva, quanto moral) de confiança mútua, de preservar um segredo ou de permitir que a própria pessoa que cometeu o delito decida se confessa ou não, e que as crianças pequenas são incapazes de estabelecerem essas reflexões (e compreensão) mais autônomas. E que também uma regra de "não fofocar" ou "não dedar o amigo", acaba caminhando em direção contrária a idéia da criança de que "as autoridades" devem saber de tudo. Por não compreenderem realmente a norma, entendendo-a ao "pé-da-letra" e não em seu espírito, a criança não consegue cumpri-la, nem generalizá-la para outras situações análogas. Abrindo um parêntese para fazer uma comparação superficial, conjeturamos que talvez o mesmo ocorra com relação ao professor quando estuda uma nova metodologia ou teoria. Por não haver tido uma real compreensão da mesma, pois esse novo conhecimento também é construído por ele (processo de equilibração), ainda não consegue colocar esses princípios

em sua prática pedagógica diária, limitando-se a justificar o porquê de realizar determinadas atividades e não outras, com: "isso pode fazer e isso não pode" (resposta circular ou baseada na autoridade da pessoa que lhe ensina essa proposta) sem compreender o real alcance de uma ou outra opção pedagógica.

Outras vezes, o fato de não haver sido bem trabalhado a própria construção da regra, ou não haver tido uma suficiente reflexão e discussão desses temas, há uma dificuldade ainda maior para haver o cumprimento, mesmo heterônomo, da norma. Em uma classe de pré-escola, havia a regra de "não fofocar". Ao investigarmos a compreensão das regras da classe pelas crianças, questionamos individualmente algumas sobre as regras existentes, o que eram, para que serviam, como foram feitas, se todos precisavam cumpri-las, o que ocorria quando alguém desrespeitava alguma, etc. Quando as crianças diziam que nessa classe tinha a regra de "não fofocar", perguntávamos o que era "fofocar". Eis algumas respostas: "Fofocar? É quando a gente fica cochichando no ouvido da amiga"; "Fofocar é falar mentira"; "É quando a gente fala besteira no ouvido". Outras também afirmaram que "fofocar" é quando se conta algo que não aconteceu com ela. Ao ser perguntado se "fofocar" era uma coisa boa ou ruim, todos nos disseram que era ruim, porque: "A professora não gosta"; "Quando a gente faz fofoca, cresce o nariz e a língua. (...) É verdade, minha avó que me falou isso"; "Fofocar é uma coisa feia porque todo mundo vai falar que é fofoqueira". Perguntamos às crianças, se, por acaso, a professora gostasse de "fofoca", achasse legal, nesse caso elas poderiam "fofocar"? Algumas crianças disseram que sim, que poderiam "fofocar", já que a professora não achava ruim; outras, a maioria, continuaram afirmando que, mesmo assim, não poderiam "fofocar". Ao serem questionadas sobre o porquê disso, muitas

não conseguiam explicar o motivo. Talvez devido ao conflito entre a fronteira afetiva, e a fronteira moral. Ou seja, muitas crianças sabiam ser errado "fofocar" mas como a autoridade, no caso a professora, a incentivava, considerando-a certa, então, elas não podiam justificar a norma "não-fofocar" pela obediência à autoridade ou porque era a lei, e assim, apesar de "perceber" que não era correto (dever moral), não conseguiam ainda compreender bem o porquê (direito). Outras crianças para justificar continuidade da proibição, associavam na a uma outra autoridade: "...porque minha mãe falou que não gosta de gente que *fofoca*"; "Mas minha professora do Jardim também não queria saber de *fofoca*". Essas respostas, mais uma vez confirmam o que foi dito anteriormente pois denotam uma obediência heterônoma à regra, exterior, sem compreensão de seu significado e valor social, impossibilitando, dessa forma, cumprimento da mesma nas diferentes situações vividas pelo sujeito.

Contamos também às crianças uma história em que estava presente o problema da delação, o conflito entre a igualdade e a autoridade adaptada da obra de Piaget, "O julgamento moral na criança" (1932/1977 p.250).

> *A professora Alice tinha vários alunos na sala, porém, um deles, o Renato, apesar de ser legal, fazia muita bagunça. Um dia, Alice precisou deixar a classe para conversar com um pai, e disse às crianças que se comportassem durante sua ausência. Pediu também à Maria que lhe contasse se o Renato não ficasse quieto. Assim que a professora saiu, Renato começou a bagunçar. Quando a professora retornou a sala, perguntou à Maria se alguém havia se comportado mal enquanto ela estava ausente. Você acha que Maria deveria contar à professora as bagunças do Renato?*

Após conversar com a criança sobre o que Maria deveria fazer e seus motivos, o que a criança compreendia por delação, "fofoca" ou ser "dedo-duro" e realizarmos novas contra-argumentações, era dito:

> *Vou lhe contar três soluções que Maria encontrou para resolver esse problema: na primeira, ela contou à professora tudo que Renato fez; na segunda, disse à professora que perguntasse ela mesma ao Renato se ele havia bagunçado ou não; e na terceira, disse que o Renato não havia feito nada, que ele tinha se comportado bem. Qual é a melhor solução?*

Como o esperado, a maioria das crianças achava "mais certo" a Maria contar tudo. Entre outros diálogos, ao serem questionadas se, caso a Maria contasse à professora as bagunças do Renato, ela não estaria "fofocando" ou "delatando" quase todas as crianças diziam que não, pois: "A Maria era a ajudante do dia e tem que ajudar a professora a 'tomar conta' da classe"; "... foi a professora que mandou ela contar se o Renato fez alguma bagunça". Contra-argumentamos dizendo: "Quando a professora pede para uma criança contar o que a outra fez na sua ausência, isso não seria 'fofoca' do mesmo jeito? A criança não estaria 'fofocando' mesmo assim?". Para a criança, se é a própria professora quem quer saber (a própria autoridade quem solicita) então não é fofoca, e mesmo que fosse, tem que contar assim mesmo, "mas se a criança contar sem a professora perguntar, aí é 'fofoca'". A norma moral de que o certo é "obedecer a autoridade", tem uma força muito grande, mesmo indo em direção contrária a outra regra ("não fofocar-delatar"), prevalecendo sobre as demais. Como o previsto, apareceram respostas características da obediência exterior, do respeito unilateral. Isso confirma os resultados

encontrados por Piaget (1932/1977), que mostram que as crianças pequenas heterônomas, consideram que é justo delatar o colega a pedido do adulto. Já para as mais velhas não é lícito trair um amigo, mesmo quando incitado a fazê lo por um adulto, e também consideram ilegítimo intervir nos problemas alheios por exemplo entre um colega e o professor.

Dessa forma, antes de se elaborar esse tipo de regra, é preciso colocar uma história ou dilema moral hipotético ou real (vivido pelas própria crianças) em que essas relações de delação e "fofoca", estão sendo discutidas Fazer uma reflexão sobre o mesmo, colocar questões em que as crianças terã que elaborar e reelaborar seus pensamentos, idéias, crenças e explicitá-los promovendo sempre um debate sobre o que foi dito. Trazer o dilema par próximo da realidade delas, estimulando a troca de pontos de vista (ver 6.2 Perguntar, por exemplo: se os adultos (professor, pais, avós, etc.) precisar sempre saber de tudo o que ocorre com as crianças; o que o aluno ach quando algum colega conta um segredo dele para os outros; se acontece d haver "coisas" (situações, conversas, pensamentos, conflitos, brincadeiras, etc que ele não quer que os outros saibam; o que fazer quando se assiste do colegas discutindo pelo balanço ou quando se houve a conversa particular dc outros; o que é "fofocar" ("fuxicar", delatar, "dedurar"); etc. É importante professor não induzir nem "passar" sua moral, mas intervir como interlocutor da discussões. Lembrar que antes de elaborar qualquer regra, é necessário que a crianças tenham anteriormente experimentado espontaneamente a necessidad daquela norma existir. A criança precisa, anteriormente a construção da regr perceber o efeito que o seu comportamento tem com relação ao outro e refle junto com o grupo sobre isso (quando não envolver nenhum risco a elas). T

sempre em mente que a construção desses valores normativos é um processo longo.

Em uma classe de pré-escola, o grupo trabalhou com esse assunto vários dias, discutiram, e concluíram que há coisas que devem ser contadas (como: brigas que envolvem agressão; quando a criança está fazendo algo em que há risco de se machucar; se o colega sabe de algum problema particular do seu amigo e decide contar a um outro colega ou a um adulto quando estes a poderão auxiliar; se a atitude de uma pessoa está prejudicando o grupo, a si mesma ou a alguma criança; etc.), mas que há outras que não devem contar (como: o "segredo" ou "esconderijo" do colega; o nome do menino(a) que a amiga(o) gosta; uma discussão que está sendo resolvida pelos próprios envolvidos; contar coisas que não aconteceram com ele, mas com os colegas, na hora da avaliação do dia e também em outros momentos; etc.), que, geralmente, as pessoas que possuem o segredo ou fizeram a ação é quem decidirão se querem contar o ocorrido ou não. Depois desse assunto ser bem trabalhado, numa situação em que um aluno vinha contar algo, por exemplo no parque, e, a professora percebia que ele estava relatando algo sobre os outros (que viu que seu colega estava discutindo com o outro por causa da bola), interrompia e questionava-o brandamente: "Você vai me contar alguma coisa que aconteceu com você ou com outra criança? Se foi com outras crianças e elas quiserem que eu saiba, deixe que elas mesmas virão me contar".

O mesmo ocorria na hora da avaliação do dia. É comum que esse momento se torne a "hora da delação" (ou da "fofoca"), pois as crianças expõem tudo o que os colegas "aprontaram", e, sem perceber, o docente incentiva isso.

Após esse trabalho de discussão dos dilemas morais reais e hipotéticos sobre a delação e a "fofoca", a professora passou também a questionar a criança que queria "relatar" o que os colegas fizeram, dizendo por exemplo: "GEI, você está contando que o ROD e o CEL brigaram por causa da gangorra. Eles também brigaram com você? (ou você estava envolvida na briga também?) (...) Bom, então se o ROD ou o CEL quiserem que nós saibamos do ocorrido, eles mesmos irão nos contar quando chegar a vez deles se avaliarem. Agora conte-nos como foi o seu dia, o que aconteceu de bom, de ruim..." Nesse momento tão importante para a tomada de consciência de suas ações, é fundamental que o ambiente seja isento de pressão e embasado no respeito mútuo, pois afinal a criança vai refletir sobre seu comportamento, suas atitudes e expor aos olhos dos outros essa análise (ver 2.3). Lembrar as considerações já feitas sobre o falar ou não falar-de-si, sobre as confissões. Procurar preservar a tão exígua privacidade da criança, evitando invasões indevidas no mundo particular de cada uma (De La Taille *et alii*, 1991a), permitindo-lhe o direito de não querer contar algumas coisas em público (e mesmo em particular). A confissão é "uma informação que interessa de direito ao outro ou aos outros que foram afetados pelo delito" (*Ibid.* p.97). A auto-avaliação, quando bem elaborada e conduzida, é uma aliada à construção de uma auto-estima realista e positiva. Lembrar porém, que uma auto-estima positiva não é se achar livre de defeitos (tendo uma falsa idéia de si), mas saber suas qualidades e limitações e aceitar-se bem mesmo assim (porém, sempre procurando trabalhá-las).

Evitar atitudes como as que houve numa classe de pré-escola onde a regra de "não fofocar" não tinha sido muito discutida pelas crianças e nem tampouco bem assimilada por elas, e, quando um aluno "fofocava", a

professora colocava-o sentado para "pensar", tanto os que foram "alvos" da "fofoca" quanto aquele que "fofocou". Ou mesmo quando ocorria a "fofoca" na avaliação do dia, a docente dizia: "Lá vai ele 'dedurando' os amigos. Você não sabe que é feio 'fofocar'?".

A questão da delação é algo complexo para nós educadores, imaginem para as crianças. O limite entre a delação vista de maneira pejorativa e a "necessária", é muito tênue. O professor deve evitar a todo custo usar de sua autoridade para incentivá-la, principalmente quando esta não causou nenhum grande dano, evitando, dessa forma, pôr um aluno contra o outro, ou colocá-lo numa situação difícil, em que terá que decidir entre uma provável punição ou a delação do colega. Piaget (1932/1977) levanta uma questão importante para os educadores refletirem: "É certo quebrar a solidariedade entre as crianças em proveito da autoridade adulta?" (p.250). Esse autor afirma que infelizmente, alguns educadores são "bastantes desprovidos de senso pedagógico" para obrigar a criança a denunciar. Em nossas entrevistas com as crianças, era comum, ao emitirem juízo sobre o problema da delação, sugerirem que o adulto prometa algo em troca da informação, como um presente, um passeio, ou um doce, pois era isso que alguns adultos com os quais se relacionavam faziam para descobrir o autor do delito.

As pesquisas de Piaget nesse campo, mostram que as crianças mais velhas vêem a delação de um colega como algo negativo, que depõe contra aquele que revelou. Nessas situações o que está envolvido não é apenas a imagem do delatado, mas também a imagem do delator. Visando estudar a noção de responsabilidade coletiva e comunicável, Piaget (*Ibid.*) contou às

crianças um dilema hipotético em que um aluno havia quebrado o vidro d janela da classe. Todos sabiam quem havia sido, mas não contaram a professor. Diante disso, o professor deve punir a todos? A maioria das criança respondeu que sim. Lembramos que para Piaget, o importante não é o fato c quase todas concordarem que deva haver uma punição para a classe, mas si o princípio inerente de cada ação, isto é, as razões das crianças julgarem qu isso é o mais adequado. Ao analisar as respostas dadas pelos sujeitos, e percebeu que para as crianças pequenas, heterônomas, o professor é detentor da autoridade, portanto ele deve punir. Já para os mais velhos, principal argumento acaba sendo a condenação da delação. "Não é o ca deles acharem que quem quebrou o vidro fez algo que o grupo acha bonito. pessoas sabem do que houve, mas como ninguém quis delatar, o grupo agiu forma não passiva, decidindo não falar, pode-se pois, punir a todos" (De Taille, 1996). De acordo com Piaget, o fato do culpado recusar-se a confessa os colegas, mesmo pressionados, não o delatarem, significa o desenvolvime da solidariedade entre os membros da classe.

Segundo De La Taille (*Ibid.*), a delação geralmente é vista c ruim em si mesma. Não é simplesmente pelo fato de ser uma violência co alguém, nem de simplesmente denunciar uma vítima que não deveria entregue. Mesmo quando a pessoa "merece ser delatada", a ação é enca como algo negativo. Piaget mostra que as crianças entrevistadas apresenta o juízo de que não se deve falar porque senão os colegas irão censurar. D Taille, vai ainda mais longe quando afirma que "não é apenas solidariedade, mas é a idéia da própria imagem que o indivíduo vai ter pera grupo. Essa idéia é próxima da honra" (*Ibid.* - grifo nosso), o delatado iria c

aos olhos dos companheiros, e continua dizendo que, talvez, a idéia da dignidade ou da perda da dignidade, seria característica de uma moral autônoma.

Porém, a questão é quando a pessoa presencia uma atitude do colega que prejudica aos outros, causando danos pessoais ou materiais significativos, ou prejudicando a si mesma, ela deve delatar? (exemplos: colocar bomba no vaso sanitário da escola; um grupo de alunos "marca" de "pegar" um outro aluno na saída da escola; situações de furto; o colega está envolvido ou traficando drogas; a colega fica sabendo que o pai está abusando sexualmente ou espancando a amiga; etc.). Lembramos aquilo que já foi citado anteriormente, com relação a confissão: "muitas vezes ao esconder um delito o sujeito também está escondendo uma informação, que, pelo menos aquele que foi ofendido, tem direito de ter acesso" (De La Taille *et alii*, 1991a, p.97). O problema é que essa revelação diz respeito apenas às pessoas afetadas, as outras que não estão envolvidas não tem o mesmo direito de saber. É preciso o bom senso, por exemplo, se o dano foi pequeno porque eu vou realizar um "cavalo de batalha", forçando a delação de um dos integrantes da classe, colocando-o numa situação difícil? O dano moral que esse professor irá causar é maior do que o material já causado. Mas em outras situações a delação é "necessária". Não consideramos "delação negativa" quando a real intenção é a de evitar um dano maior, proteger alguém ou o grupo, ou mesmo a própria pessoa. Certa vez, um estudante do 1º colegial, contou ao professor de sua confiança, mesmo demonstrando não ter a certeza de estar agindo certo, que seu amigo estava envolvido com drogas. Sua intenção era de ajudar a própria pessoa delatada. Agora, consideramos uma "delação ruim", que depõe contra o

próprio delator, quando ocorre o agir interessado, isto é, quando a revelação
feita visando receber algo em troca, como uma recompensa, ou para agradar
autoridade, para "vingar-se" do outro ou para evitar uma punição; ou mesm
quando a revelação é gratuita, ou seja, não contribuirá em nada. E esse
acontecimentos ocorrem independente do fato da vítima estar causando dan
ou não, aos outros ou a si mesma. Porém, na maioria das situações ocorrida
na escola, não há a necessidade de existir a delação, muito menos do
professores estimularem esse tipo de conduta.

Esse conflito também existe com relação à mentira. Assim como
delatar, há também alguns casos em que a mentira é necessária, como p
exemplo, para proteger uma pessoa. Uma criança de 6 anos, contou
professora que teve que mentir e estava sentindo-se mal por isso. Ela lhe diss
que seu amigo havia quebrado um brinquedo novo e que os pais dele iria
bater-lhe por isso, e que, para que isso não acontecesse, ela mentiu falan
que havia sido ela mesma quem tinha quebrado. Esse é um dilema moral re
para o sujeito heterônomo, que é incapaz de compreender o valor moral
sinceridade, de se dizer a verdade, pois ainda não teve as experiências socia
e nem o desenvolvimento cognitivo necessários, muito menos a oportunidade
refletir sobre essas normas e valores que permeiam as relações.

IV

REFLEXÕES SOBRE A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

1 - OS PRINCÍPIOS QUE NORTEARAM ESSE TRABALHO NAS CLASSES DO GRUPO EXPERIMENTAL

Ao ser planejada a intervenção no grupo experimental, pensávamos no início, em somente ministrar o curso e observar as classes. Porém, foi considerado que somente o curso não seria suficiente. Julgamos que a intervenção teria uma maior abrangência se houvesse o acompanhamento de uma supervisão pedagógica, consistindo em um meio a mais para auxiliar o educador no processo de construção do conhecimento, visto que o professor, além de ter o acompanhamento de sua classe, poderia dialogar individualmente sobre suas dúvidas, êxitos e dificuldades, sendo oferecidas orientações que atendessem as necessidades particulares desse profissional a partir das observações feitas na sua classe; seria um momento para ouvir suas idéias, saber o que pensa, contra-argumentar, auxiliar a tomada de consciência de suas ações e do seu fazer pedagógico.

Em vista disso, a classe das quatro professoras do grupo experimental foram visitadas semanalmente ou com intervalos de no máximo

dez dias, durante o decorrer do ano letivo, a fim de: observar o trabalho antes e durante o programa de formação (postura, interação com os alunos, etc.); acompanhar a implantação do conteúdo do curso (técnicas, procedimentos pedagógicos, mudanças de postura) pelas docentes em suas salas, visando auxiliá-las sempre que necessário, favorecendo assim a construção do ambiente cooperativo em suas classes; e, observar o comportamento das crianças, objetivando constatar se ocorreram as mudanças previstas. Essas intervenções consistiam em observações, relatos por escrito (ou gravados) daquilo que era significativo ou relevante (dificuldades surgidas, respostas, condutas do professor, fatos interessantes, diálogos, trocas entre as crianças, atividades específicas, etc.), conversas e interação com as crianças, discussões e orientações ao educador, quando necessário, durante a própria supervisão. Na maioria das vezes, não se dava a "resposta pronta", ou as "sugestões para a resolução do problema" de imediato. Era realizada uma reflexão a partir de questionamentos, que o levasse a buscar soluções por si mesmo, de uma maneira mais autônoma. Havia o compromisso das professoras do grupo experimental, no caso de concordarem, compreenderem e considerarem como relevante as orientações propostas, que procurassem colocar na prática diária de suas classes o que fora estudado, agindo conforme havia sido discutido, observando os pequenos avanços alcançados ou não, refletindo sobre os resultados, e, mediante essa análise, dava-se continuidade aos procedimentos ou esses eram reajustados.

Sempre que necessário, realizávamos reuniões para discutirmos o que havia sido observado, para relato de casos, trocas de experiências, esclarecimento de dúvidas e para aprofundarmo-nos em um determinado

conteúdo. As discussões sobre as circunstâncias vividas em sala e as orientações decorrentes não se limitavam à moralidade, mas ao funcionamento da classe como um todo. Isso porque, como foi visto, para haver o desenvolvimento de uma moral autônoma, é preciso trabalhar muito bem todos os aspectos do desenvolvimento, favorecendo o desenvolvimento global e harmonioso na criança. Consideradas como necessárias ao processo de supervisão pedagógica, essas reuniões tinham a participação de todas as professoras que eram visitadas e, além da discussão sobre as observações feitas nas classes, os temas estudados eram propostos pelas próprias professoras, de acordo com as necessidades e dúvidas que encontravam durante o seu dia-a-dia.

O motivo pelo qual trabalhamos com apenas quatro professores no grupo experimental deve-se ao fato de que poucos docentes atendiam a todas as exigências[1] requeridas para fazer parte dessa pesquisa (essas condições eram necessárias para o controle das variáveis - ver I - 2), e também porque a participação desses professores precisaria ser voluntária (deveria haver a disposição para modificar sua prática pedagógica, procurando aplicar o que foi estudado).

Assim, cinco professoras, entre aqueles que atendiam a todos os pré-requisitos, demonstraram interesse em participar do projeto. E, devido a

[1] Os professores precisariam: ter formação mínima em magistério e terem feito integralmente curso do Proepre (ver I - 2), buscando colocar os princípios pedagógicos dessa proposta em sua prática diária; ter pelo menos dois anos de experiência como professores de educação infantil e pertencerem à rede municipal de educação de Leme (SP); estar trabalhando necessariamente com classes de pré-escola (formada por crianças que possuem a idade mínima de 5 anos e 6 meses) e não poderiam ausentar-se da classe por um período superior a 15 dias.

complexidade do trabalho de acompanhamento da supervisão pedagógica, da necessidade das visitas serem realizadas com um intervalo máximo de dez dias, além do curso de aperfeiçoamento e das reuniões de orientação e estudo, e também em virtude desse estudo ter sido realizado numa cidade distante daquela em que nós residíamos (ver I - 2), selecionamos somente quatro sujeitos por considerarmos que, com esse número, conseguiríamos dar o acompanhamento que julgávamos ser o mínimo necessário para a consecução dos objetivos desse projeto.

O trabalho de supervisão pedagógica foi embasado em alguns princípios. Uma reflexão sobre esses princípios, que consideramos importantes na relação supervisor-professor, serão apresentados a seguir.

2 - A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

⇒ Por exercer um papel pedagógico relevante no processo educacional, é necessário que o supervisor seja realmente aceito pelas pessoas com as quais irá interagir no seu trabalho. Torna-se então necessário procurar ir conquistando aos poucos o apoio dos administradores e professores, numa relação de respeito mútuo. E esse respeito é conquistado a partir da competência desse profissional, mostrando-lhes claramente que está preparado para exercer essa função; que possui autonomia intelectual para desenvolver seu trabalho pedagógico; que, geralmente, suas decisões não são tomadas baseadas no senso comum, já que autonomia profissional consiste em tomar decisões fundamentadas no conhecimento científico.

⇒ Dessa forma, o supervisor deve estar sempre estudando e se aperfeiçoando, demonstrar segurança (segurança esta que se adquire com estudos, reflexões, discussões e incursões à prática), saber a quem recorrer ao encontrar dificuldades, procurando exercer seu trabalho da melhor maneira possível.

Não se pode cobrar competência ou segurança do professor, se o supervisor também não a demonstrar. O respeito deve ser conquistado no dia-a-dia, nunca imposto.

⇒ Procurar fazer bom uso da autoridade desse cargo e da influência exercida nos educadores que orienta, agindo sempre com responsabilidade e bom senso.

⇒ Se irá trabalhar com os professores uma proposta que tenha uma orientação construtivista, é fundamental o estudo constante para conhecer realmente a teoria piagetiana e suas decorrências para a prática (evitando distorções tão comuns, devido a pouca compreensão da mesma), empenhando-se para que a proposta ou projeto se concretize da melhor maneira.

⇒ Observar diretamente o funcionamento das salas de aula (participação ativa), para acompanhar a prática pedagógica do professor (pode-se valer de uma ficha de supervisão, especialmente elaborada para isso, para orientar suas observações - ver anexo 2) ou simplesmente escrever os aspectos que considera mais importantes, necessários. É fundamental que se anote o que foi observado e discutido nas visitas, pois é a partir dessas anotações, que será avaliada a evolução de uma determinada classe e estruturar-se-á todo trabalho individual que será realizado com aquele professor. Antes de visitá-lo novamente, o supervisor deverá reler seus registros, para melhor perceber se houve progresso ou não;

relembrar quais foram as orientações dadas na última visita, se elas foram colocadas em prática, e outras coisas mais. Nesses registros deve-se anotar as orientações ministradas e as que serão dadas da próxima vez, aspectos da rotina diária ou da prática pedagógica do professor, a relação entre os pares e algo que chame a sua atenção.

⇒ Como foi visto no item anterior, não basta simplesmente observar. É necessário saber o que buscar. Assim, sugere-se que, durante as observações realizadas em classe procurar fundamentar o "olhar" em aspectos ou questões previamente formuladas que o auxiliam na reflexão para uma melhor intervenção posterior. São exemplos desse tipo de questões (adaptadas de Smolka & Laplane, 1997):

- Como o professor trabalha e que princípios sustentam a sua prática cotidiana?
- O que o professor elege como relevante na organização de seu trabalho?
- O que leva o educador a tomar decisões com relação ao que fazer, como ensinar e como agir com as crianças em classe?
- Como esse professor lida com a complexidade que caracteriza a sala de aula e como lida com a diversidade de teorias?
- Como o professor insere-se no jogo múltiplo e diverso de expectativas, formulações, desejos, interesses, necessidades que permeiam a sua prática?
- Quais suas reais concepções acerca da educação?

- Se esse professor afirma ser construtivista, como ele compreende o construtivismo e como vê a sua prática pedagógica? Será que "no fundo" ele não considera que o melhor é ser adepto de várias teorias ao mesmo tempo, "pegando um pouquinho de cada uma"?
- Como compreende e/ou explica seu trabalho?
- O que gostaria de fazer como educador (ideal)? O que realmente faz? E por que faz?
- Em que medida sua prática aproxima-se do seu "ideal"?
- Como é a relação entre o ser e o fazer do professor?
- Quais seus objetivos e o que faz para atingi-los?
- O professor considera que os recursos usados em sua prática são coerentes?
- O que ele considera que falta a sua prática como professor, para que a lógica da dispersão e do caos não se imponha sistematicamente na sala de aula e o seu trabalho possa ser redefinido, ganhando densidade e fluidez?
- Como pode a construção do conhecimento ser efetivamente priorizada e retomar o seu lugar?

⇒ Nas primeiras visitas, o professor sentir-se-á inseguro e ansioso, o que é natural. É preciso muito tato para lidar com ele. Freqüentemente, o supervisor é visto como aquele que vai avaliar, julgar e criticar, e não aquele profissional que está presente para melhor orientá-lo e esclarecer as principais dúvidas, para ajudá-lo, enfim, em sua prática pedagógica. Tal desconfiança ocorre, principalmente, porque os os educadores raramente recebem esse tipo de auxílio. Cabe ao supervisor

conquistar sua confiança, mostrar qual é o seu papel e o objetivo do seu trabalho. Previamente, explicar ao professor o porquê das visitas, definindo quais são os objetivos e responsabilidades relacionadas com a supervisão pedagógica e planejar com ele como deverá ser realizado esse trabalho na sua classe. E, por ocasião da primeira supervisão, é necessário que o supervisor esclareça ao professor que as visitas iniciais são apenas para as crianças acostumarem-se com ele, que sabe que a turma fica agitada com a presença de estranhos, que quer apenas conhecer a classe e ser conhecido. Assim, tranqüiliza-se um pouco o docente. Além disso é importante que esse profissional:

- Apresente-se às crianças, explicando que realizará freqüentes visitas à classe;

- Pergunte ao professor o que ele espera de um supervisor (função), a sua opinião sobre a supervisão, e se ele sente-se à vontade com a sua presença (esclarecendo novamente quais são os objetivos);

- Não atrapalhe a rotina da sala;

- Consulte o docente, procurando saber como prefere que o supervisor haja em sua sala para que o professor sinta-se bem: se ativo e participante, ou se apenas como observador;

- Questione-o se prefere conversar (isto é, discutir a visita e receber orientações) na hora em que acontece algo que chame a atenção (na própria sala), após a aula, durante o intervalo, ou mesmo em entrevista individual num outro momento.

⇒ E durante as visitas às salas de aula, é importante:

- Primeiramente mostrar ao professor o quanto ele já caminhou (aspectos positivos), as coisas boas que estão acontecendo em sua classe, ilustrando os comentários com exemplos observados na sala de aula durante a visita.

- Conversar sobre o que ele ainda tem que melhorar em sua prática pedagógica, usando uma linguagem descritiva, falando de uma maneira objetiva. É importante evitar mensagens dúbias, isto é, deixar claro quando está gracejando e quando está falando sério. Não raro os professores dizem que não sabem quando seu supervisor está dizendo algo seriamente ou quando está apenas brincando. Evitar dessa forma, dar "indiretas" por meio de brincadeiras, ou fazer rodeios, sendo sincero (de uma maneira delicada), afirmando o que é necessário de uma forma descritiva, concisa e objetiva.

- Ao constatar alguma atividade não construtiva, ou uma conduta inadequada, questionar o docente levando a refletir

sobre o ocorrido, da mesma forma que é feito com a criança (exs: "Qual o objetivo que você pretende atingir com essa atividade?" ou "Será que não daria para resolver aquele determinado problema de uma outra forma?"), evitando assim dar respostas prontas e elaboradas sem a necessária reflexão, auxiliando a independência e a busca de soluções por parte do professor.

- Auxiliar o professor a tomar decisões embasando-as num conhecimento teórico, e não apenas no senso comum. Por exemplo: "Lembra-se quando estudamos a gênese ou a construção do conceito de número? (...) Que atividades poderíamos planejar para auxiliar a criança nessa construção?" ou "Você perguntou-me se pode dar essa atividade com as sílabas? Podemos refletir juntas na validade dessa atividade: quais são as hipóteses que a criança constrói no processo de aquisição desse objeto conceitual? Lembra-se da psicogênese da leitura e escrita descoberta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky? (...)", etc.

- Dessa forma, quando o professor apresenta um problema, solicitando auxílio, primeiramente pergunta-se como ele resolveria essa dificuldade, propiciando assim, a oportunidade para que ele reflita e procure solucionar os seus problemas, sendo que só depois, se as soluções apresentadas não forem suficientes, o supervisor poderá

sugerir uma outra alternativa (embasando-a cientificamente), refletindo junto com ele na sugestão proposta. Tais atitudes são necessárias ao crescimento e a conquista de uma autonomia profissional pelo educador; o princípio é o mesmo da relação de respeito unilateral presente entre o professor-aluno: não há nenhum mérito em fazer com que o professor torne-se dependente do supervisor no seu fazer pedagógico.

- Caso surjam dúvidas, ou alguma dificuldade relacionada a um assunto pouco familiar, impossibilitando a orientação adequada sobre a mesma no momento, explicar ao professor que vai procurar investigar e estudar o assunto, procurar ajuda adequada, e ao encontrar a resposta satisfatória, dar sempre um retorno ao docente, mostrando que suas dificuldades são importantes e merecem investigação e a busca de solução. É muito comum que o supervisor, quando o professor lhe apresenta um problema, por também não saber como auxiliá-lo em sua dificuldade, não dar nenhuma resposta, ou mudar de assunto, ou mesmo responsabilizá-lo pela situação. Obviamente que ninguém sabe tudo, mas é necessário procurar, investigar, estudar, buscar opções, refletir junto. Mesmo não encontrando uma resposta de imediato, conversar sobre o assunto com o professor, demonstrando que sua dificuldade está sendo considerada, e que, juntos, buscarão alternativas para solucioná-la.

- Questionar sempre o docente sobre quais são suas dificuldades, se tem alguma dúvida ou se gostaria de perguntar ou relatar alguma coisa. Ouvir com atenção, deixá-lo falar sem interromper e o mais importante, encaminhar a conversa de modo que o professor consiga esclarecer suas dúvidas. Relembrando, não responder prontamente a tudo que o professor pergunta, inclusive porque essa atitude engendra em heteronomia e dependência, mas fomentar a reflexão para que ele próprio procure chegar à solução do problema que quer resolver. Assim, procurar auxiliá-lo em suas dúvidas e conflitos, não deixando um problema sem ser trabalhado, considerado, refletido (isso não significa que, necessariamente, se chegará a solucioná-lo, muitos problemas não o serão; porém, o que é mais importante é o *processo* nessa busca de soluções, ou seja, que a situação-problema seja trabalhada, que gere reflexões, investigações, análises, discussões, que sejam levantadas questões e hipóteses entre as pessoas envolvidas e o supervisor).

Ao agir assim, o supervisor auxilia o professor a transformar a "queixa-lamento" em juízo crítico, em que a certeza enganosa perde espaço para a dúvida, para a elaboração de questões necessárias à construção do conhecimento, da aprendizagem (Fernández, 1994). Não raro percebe-se que intencionalmente o supervisor acaba alimentando esse tipo

de queixa, de lamento, que apenas imobiliza e convalida a situação, impedindo o juízo crítico e inibindo qualquer transformação (interna e externa).

- O supervisor deve orientar o professor, e numa próxima visita "cobrar" delicadamente (não de maneira ostensiva) o que foi orientado. (Por exemplo: "Aquela sugestão de aumentar os cantinhos na hora das atividades diversificadas facilitou o trabalho?" ou "Como as crianças realizaram aquela atividade de imitação que planejamos na visita anterior?". Caso diga que não conseguiu realizar a sugestão dada, questionar o "porquê"). Por isso, as anotações são importantes, pois o professor deve perceber que o supervisor não esqueceu as orientações passadas na última visita e que irá cobrá-lo se as colocou em prática ou não. Não de maneira autoritária, obviamente.

- Caso o professor demonstre dificuldade, ou mesmo desinteresse em realizar alguma atividade importante, o supervisor poderá combinar um dia em que ele, juntamente com o professor, realizarão a atividade com a classe, demonstrando assim que é possível superar as dificuldades e realizá-la com bons resultados.

- Em geral, é necessário dosar a quantidade de "visitas de supervisão" nas classes, não devendo haver nem muitas, nem poucas, mas o necessário (o excesso de supervisões

também atrapalha). Dependendo dos objetivos, as visitas podem ser realizadas a cada dez ou quinze dias, quando há a possibilidade de assistir a vários momentos da aula, ou em menor intervalo quando não é possível permanecer muito tempo. Assim, se a visita anterior foi realizada no início da aula, a próxima deverá ser feita no decorrer ou no final da mesma. As salas que necessitam de mais auxílio deverão receber a presença do supervisor com mais freqüência (sem que isso fique muito evidente, a não ser que o próprio professor solicite que o supervisor vá mais vezes para ajudá-lo), porém é importante espaçá-las, e não deixar as outras sem visitas.

- Ao orientar o professor, o supervisor deve narrar os fatos observados (exemplificá-los) que estão servindo de embasamento para aquela sugestão, para o docente perceber que ele não a está passando sem fundamento. Por exemplo: "Você me disse que as crianças estão solicitando-o demais, que não trabalham sozinhas... (...) Mas veja, enquanto nós conversávamos, sem se dar conta você acabou resolvendo inúmeros problemas para as crianças. Consentiu a ida de alguns ao banheiro, sendo que eles já sabem usar o cartaz de controle do banheiro; amarrou os sapatos de outro; pegou papel para um terceiro e o material estava acessível, assim, a própria criança poderia pegá-lo, etc. O que você poderia fazer para que isso não aconteça

com tanta freqüência e as crianças tornem-se mais independentes? (...) Isso mesmo, como você disse, é importante que devolva a questão, relembre as regras, dizendo por exemplo: 'Mas sou eu quem autoriza a ida ao banheiro?' ou 'O que você precisa fazer quando quer ir ao banheiro? É necessário pedir?' ou 'Se você precisa de uma folha o que precisa fazer?' (...) E não faça nada pela criança que ela tenha condições de fazer sozinha, para favorecer sua autonomia...", etc., etc.

- Não se deve passar muitas orientações de uma só vez, porque o professor, além de desanimar, por achar que seu trabalho está muito ruim, perde-se ao tentar colocá-las em prática. O supervisor poderá sugerir apenas três ou quatro orientações mais importantes, e escrever em suas anotações as outras recomendações que deverão ser transmitidas nas próximas visitas. É interessante pedir ao professor que anote as sugestões dadas para que não as esqueça.

- No caso de uma sala com muitos problemas, o supervisor poderá estabelecer um "plano de metas" a ser cumprido. Isto é, primeiramente diagnosticar quais os principais problemas que impedem a sala de se estruturar convenientemente. Depois disso, o supervisor e o professor vão trabalhar em cima desses problemas principais. Só após

conseguir resolvê-los é que se tentará organizar o restante, e assim por diante. Aos poucos, a classe começa a caminhar cada vez melhor.

- É natural que o supervisor reconheça que o trabalho que alguns docentes estão realizando é melhor do que o de outros. Porém, é importante que, apesar de valorizar o que está sendo feito, não demonstre essa preferência. É claro que em reuniões pode-se comentar que viu uma atividade interessante em uma classe e pedir ao professor que a elaborou que conte como a está realizando. Mas não evidenciar sempre os mesmos, dando oportunidades e incentivando os outros docentes para que também apresentem suas idéias. Senão, sem perceber, quando se expõe claramente, ou mesmo de maneira indireta, que algumas classes são muito melhores do que outras, está sendo fomentado um clima de rivalidade entre os próprios professores da equipe, sendo que muitas vezes esses docentes em destaque acabam sendo discriminados pelos colegas. E isso não trará benefício a ninguém.

- Procurar mostrar ao professor que não existe receitas e que sua função é propiciar a seu aluno o máximo desenvolvimento naquele período de sua vida. Que da mesma maneira que o educador deve comparar o desenvolvimento da criança no fim do ano com ela própria e

não com outra, isto é, como aquela criança chegou na escola e o quanto ela desenvolveu até o final do ano, a sua classe também deve ser vista como única e não comparada com outras.

- Procurar acatar sugestões e pedidos dos professores (quando viáveis), mostrando assim que a contribuição ou a participação deles é válida e será levada em conta.

⇒ Estas e outras atitudes fazem com que o professor se sinta importante, respeitado e valorizado. É fundamental que ele se sinta especial, e não apenas mais um integrante da instituição educacional. No momento da supervisão, aquele professor é único, ele deve receber atenção de um supervisor que ouvirá suas opiniões, suas inseguranças e dúvidas, suas "desculpas", justificativas e tem que sentir confiança no profissional que acompanha sua classe. Confiança que vai sendo construída aos poucos, quando o professor for percebendo que o supervisor não é um agente fiscalizador; que o está auxiliando, que não irá comentar de maneira alguma o que foi conversado ou observado em sua sala (a não ser com os integrantes da equipe de supervisores - o professor tem que ter certeza da discrição do supervisor, para sentir-se tranqüilo ao falar algo, ou mesmo para não tentar esconder "as falhas"), que suas dúvidas estão sendo resolvidas, que está recebendo boas idéias para o melhor funcionamento de sua sala, que o professor pode contar com a

retaguarda do supervisor quando necessário, que está sendo apoiado, etc., etc.

⇒ Muitas orientações mostram-se inúteis, superficiais ou infundadas, não auxiliando o trabalho do professor como poderia. Elas são válidas quando oferecem condições de o professor desenvolver de maneira mais satisfatória seu trabalho com a classe. Dessa forma, somente solicitar ao professor a realização de atividades com a classe, após a prévia orientação sobre como desenvolvê-las. É importante também que essas sugestões tenham uma fundamentação teórica ou prática consistente, e que o professor tenha consciência do porquê de estar tomando determinada atitude, ou realizando determinada ação, ou melhor, qual o objetivo que se pretende atingir seguindo a orientação proposta pelo supervisor.

⇒ A supervisão pedagógica é um trabalho lento e gradativo, porém essencial. O professor tem que sentir o apoio do supervisor e principalmente, que ele está sendo sincero (porém uma "sinceridade delicada"). A partir dessa confiança é que o professor irá colocar seus conflitos e suas reais impressões sobre o programa educacional que está sendo realizado.

⇒ Muitas vezes o supervisor possui um vínculo de amizade com alguns docentes. Obviamente que eles não devem ter nenhuma consideração especial por causa disso. Em nenhum momento está sendo dito que uma relação de amizade não deva existir,

muito pelo contrário, porém, não raro, essa intimidade, pode dificultar suas atribuições, quando por exemplo, seu amigo não está realizando um bom trabalho, e é preciso fazer uma reflexão sobre suas responsabilidades profissionais. Assim, ao orientá-los, é importante esclarecer que naquele momento ele está falando como profissional e não como amigo, que é necessário não misturar as duas coisas. Esse cuidado é preciso para que a amizade não atrapalhe o desempenho do supervisor e do próprio docente, prejudicando o trabalho pedagógico. O ideal seria que as pessoas não se valessem de suas relações de amizades para conseguirem considerações especiais numa relação profissional. O que é válido em um contexto (fora do trabalho) não é válido em outro (durante o trabalho).

⇒ É preciso ressaltar, porém, que não se pode cair no outro extremo. Conversas informais e a real preocupação com o bem-estar do professor, auxiliam o relacionamento entre ambos. Mas tomar cuidado para não permanecer muito tempo com "bate-papos" informais, durante o período de supervisão.

⇒ Vale lembrar mais uma vez, a importância desse profissional construir um bom relacionamento com as crianças, com os pais e com os outros profissionais que integram a instituição escolar. É importante relembrar também, que o supervisor deve sempre conversar, questionar e contra-argumentar baseado em conhecimentos científicos e não no "achismo", que ele consiga

se colocar no lugar do professor e demonstre boa vontade para orientá-lo. Não de uma maneira autoritária, ou tipo "dono da verdade", mas sim com uma postura amiga e interessada, procurando dar orientações necessárias, úteis, valendo-se de críticas construtivas ("temos um problema, vamos encontrar a solução"), evitando implicâncias e observações supérfluas. Não se deve esperar que todas as classes trabalhem da mesma forma, cada professor imprime seu estilo pessoal ao trabalho, e isso é muito benéfico. Classificar o que vale a pena intervir, e o que são, simplesmente, detalhes diferentes, individuais e característicos de cada docente. Ouvir e refletir nas contra-argumentações do professor, pois, mesmo divergentes da orientação ministrada, podem estar corretas, necessitando de uma nova investigação e reelaboração do próprio supervisor sobre aquele conteúdo.

⇒ Abordando de uma forma mais ampla, assim como nas salas de aula, num sistema educacional há regras ou normas obrigatórias que precisam ser cumpridas, e não dá para serem negociadas. Mas há outras que podem ser combinadas com a equipe de professores da instituição. Quando possível, em vez do supervisor tomar sozinho as decisões que dizem respeito aos professores, ele pode servir de mediador ou interlocutor, colocando a situação ou o problema ao grupo e juntos buscarem uma solução. Por exemplo, o horário das reuniões de estudo, os temas que poderão ser trabalhados, a data da reunião de pais, e

outros. Dessa forma, do mesmo modo que na escola, há determinadas normas que são obrigatórias, que devem ser básicas, claras e cumpridas por todos (como o horário e duração das aulas). E há outras, que os professores terão uma margem de autonomia para participarem de sua elaboração, dessa forma sendo também responsáveis pelo cumprimento das mesmas. Por exemplo, é necessário realizar o grupo de estudos (regra obrigatória), já o horário é negociável. Não perder tempo em impor coisas que podem ser negociadas. Lembrar que tudo que é combinado, chegando a um consenso (ou pela maioria) de maneira democrática, a pessoa cumpre com muito mais boa vontade do que quando a mesma regra é imposta. Piaget (1958/1944, p.18) afirma que "a submissão à lei é, pois, tanto maior, quanto esta lei emana dos grupos de iguais, e quanto a personalidade autônoma de cada um, participa de sua elaboração". Isto é, como a regra é combinada, é mais facilmente aceita pelos elementos do grupo, e dessa forma todos procuram cumpri-la com mais boa vontade, do que quando a mesma regra é imposta. Quando os indivíduos respeitam-se mutuamente e elaboram uma regra, sentem-se obrigados por ela. Porém, tomar cuidado para não cair no outro extremo, o de consultá-los para tudo ou antes de tomar qualquer decisão. Há decisões que precisam ser tomadas apenas pelo superior hierárquico, outras somente cabem à equipe de supervisores e

outras ainda podem e devem ser compartilhadas e decididas pelos professores.

⇒ Se o supervisor trabalha num sistema educacional, precisa considerar ainda um outro aspecto importante, como é hierarquicamente superior aos professores, cabe a ele dar o exemplo. É imprescindível que tenha uma conduta correta, cumprindo o horário no local de trabalho (pode-se trabalhar mais, porém nunca menos - esse exemplo, é fundamental para haver a conquista do respeito ou de uma autoridade na hora de exigir o mesmo dos professores - sabemos que, na maioria das vezes, acaba-se trabalhando muito além das horas pelo qual foi contratado), mostrando-se disponível, não usando os recursos públicos de maneira errônea, não possuindo vantagens pessoais devido ao cargo (lembrar que nem sempre o que é legal, é ético), esforçando-se para aperfeiçoar-se, etc. Não se pode cobrar dos outros o que ainda não cumprimos. Dessa forma, sua postura poderá auxiliar a desmobilizar tentativas, por parte de alguns docentes de agir desrespeitando as regras, ou ao contrário, uma postura inconsistente pode incentivar o não cumprimento das mesmas.

Mas, mesmo estando em um cargo elevado na hierarquia, o supervisor não é alguém superior a nenhum professor. Por isso as normas que regem o sistema educacional vale para todos, inclusive para ele. Alguns exemplos: se vão elaborar alguma campanha para arrecadar verbas, ele precisa estar trabalhando

junto, e não somente dando ordens, ou omitir-se em participar (é até uma maneira de exemplificar a igualdade existente); se vai ser dado um curso aos professores, ele precisa participar também, mesmo que já conheça o assunto, porém não sentando distante do grupo, afastado, mas sim junto com os outros professores, elaborando as atividades sugeridas, participando dos grupos formados; se vai haver uma campanha justa para melhorar os salários dos professores, participar juntamente com eles, mesmo que isso não traga nenhum benefício pessoal ao supervisor, etc. Com relação às exigências e orientações pedagógicas também é importante que sirvam para todos. Não é porque aquele professor é mais amigo, ou porque dobra o período, ou por que se aposentará dentro de poucos anos, ou por qualquer outro motivo, que se será muito mais tolerante com ele do que com os outros. O que for solicitado para todos, todos precisam cumprir, e não permitir (a não ser em casos circunstanciais) que determinados professores tenham mais direitos do que outros. Se, por exemplo, o planejamento semanal é exigido a todos, é para todos realmente, e não fazer "vistas grossas" para alguns poucos (muitas vezes é como se o professor o vencesse pelo "cansaço", e o supervisor acaba "desistindo" dele, pois "ele não tem jeito mesmo"). É claro que há exceções que devem ser temporariamente consideradas, como por exemplo, a de um docente que está passando por sérios problemas pessoais. Esse "tratamento igual" (com relação aos

direitos e deveres), não é no sentido de igualdade estrita, mas no de eqüidade (em que é considerado a situação particular de cada um, como a experiência, formação, idade, serviços anteriores, etc.). Lembrar que se a norma for sempre desrespeitada, ela não tem a necessidade de existir, por isso não fazer solicitações que não sejam necessárias (e que serão cobradas) ou exigir o que os professores ainda não têm condições de cumprir. Quando essas situações ocorrem com freqüência, suscitam impressões (geralmente procedentes) entre os educadores de que alguns são mais protegidos do que outros ou que uns têm mais deveres que outros.

Um outro aspecto que julgamos necessário fazer uma reflexão é com relação à "atmosfera" predominante no trabalho. O supervisor precisa ter consciência de que sua postura, a maneira que administra os conflitos e resolve os problemas, exercerão uma enorme influência no ambiente do grupo. Isto é, muitas vezes, percebemos um "clima de rivalidade" entre os professores, e ao pesquisarmos a fonte, percebe-se que, sem se dar conta, o profissional hierarquicamente superior acaba acolhendo intrigas e boatos, ou coloca uma pessoa contra outra, ou acaba elegendo alguns professores como melhores do que outros (e deixa isso evidente), incentivando (involuntariamente) competição e desavenças entre os integrantes da equipe. Se ao contrário sua postura é de mediador, evitando conflitos desnecessários, não alimentando reclamações infundadas,

avaliando cada caso com imparcialidade, justiça e eqüidade, procurando ao invés de incentivar, amainar as discórdias, auxiliar na resolução dos problemas por intermédio do diálogo sincero, não impondo o que pode ser resolvido por todos, ele está indiretamente incentivando a harmonia e a cooperação entre os elementos do grupo, formando realmente uma equipe no sentido do termo.

⇒ Infelizmente, a maioria dos professores, assim como outros profissionais, não tem tempo (e nem dinheiro) para aperfeiçoarem-se, estudarem, comprar livros, etc. É necessário criar oportunidades para que isso ocorra. O supervisor pode auxiliar propiciando a esses educadores grupos de estudos organizados por ele, com o auxílio dos professores, em que são discutidos os principais problemas constatados durante a supervisão, realiza-se leitura e discussão de textos, estudos de casos, e principalmente, propicia-se nesses momentos, a troca de diferentes experiências e pontos de vista entre os professores. Muitas vezes os próprios educadores elegem os conteúdos que sentem mais necessidade ou possuem maior interesse em aprofundar-se.

Consideramos importante fazer uma observação sobre esse aspecto. Sabemos que investir na formação e no aperfeiçoamento do educador é fundamental, e deve ocorrer sempre, na forma de cursos, oficinas, participação em eventos científicos, reuniões de estudo, etc. Mas o supervisor precisa ter

claro que nenhum curso ou metodologia, por melhor que seja, obriga a consciência do professor a agir de acordo com os pressupostos trabalhados, isto é, faz com que ele tenha aceitação interna de que aquilo que foi estudado é válido, e procure colocar em sua prática diária (esse aspecto será novamente abordado nas "Considerações Finais" dessa dissertação, capítulo VII). A real compreensão, o compromisso, a aceitação é um processo que é também construído, ocorrendo de dentro para fora e não de fora para dentro, e demanda tempo. Segundo Araújo (1996, p.112), para que o professor trabalhe de acordo com os pressupostos estudados, "é necessário que ele acredite nesses princípios e tenha a 'vontade' autônoma de trabalhar de acordo com eles". Porém, não é por isso que não iremos aperfeiçoar o docente, pois ele precisa de instrumentos metodológicos para conhecer e mudar sua postura de educador. Uma das coisas que podem ser feitas para que haja essa aceitação interna é promover nesses cursos e eventos, conflitos cognitivos e morais, de tal maneira que o sujeito reveja suas condutas, reflita sobre sua ação pedagógica (além de tudo que está sendo comentado nesse capítulo). Não vamos transmitir os conteúdos como verdades absolutas, prontas e acabadas. É necessário que o educador reconstrua as idéias contidas nas aulas dos cursos, refletindo e reorganizando-as de forma que haja uma elaboração de sua consciência, e não simples internalização embasada na autoridade de quem fala. Para que

isso ocorra, o professor também precisa ter liberdade para colocar suas opiniões, experiências pessoais, refletir sobre ela, rever suas atitudes, sendo incentivado a colocar na prática o que está sendo estudado e trazer os resultados para nova discussão. É um processo mais longo, demorado, porém, se tal não ocorrer, será apenas um curso de informação e não de formação.

⇒ É necessário, quando o supervisor errar ou se enganar, que reveja a orientação ministrada ou o tema abordado e admita isso ao(s) docente(s), de uma maneira simples, sem exageros. Todo mundo erra. E admitir que errou, que se enganou, que não havia compreendido bem determinado conteúdo, não é demérito, mas sinal de grandeza. Da mesma forma, quando ele souber que um professor conhece mais um assunto ou tem algumas idéias interessantes, ou exemplos para ilustrar um tema, não apenas permitir, mas também incentivá-lo para que discorra sobre o mesmo ou dê sua contribuição nos grupos de estudo. Muitas vezes o docente conhece de forma mais aprofundada um tema do que o supervisor, e o aperfeiçoamento profissional deve ser reconhecido e valorizado pelos seus superiores. O supervisor que se sentir diminuído com isso, ou achar que com essa atitude está perdendo autoridade, decaindo aos olhos de seus "subordinados", precisa urgentemente trabalhar melhor sua auto-estima.

⇒ É ilusório porém, crer que não haverá conflitos entre o supervisor e o professor ou entre os docentes. Como foi visto, os conflitos, quando não envolvem nenhum tipo de agressão verbal ou física, são positivos e necessários, mesmo que desgastantes, pois estará havendo a troca de pontos de vista, de idéias. A ausência dos mesmos refletem, de certa forma, relações de respeito unilateral, em que raramente há conflitos ou discussões, pois apenas uma das partes detém a autoridade, o poder, o saber, a razão. Ao contrário do que comumente acredita-se, numa boa relação, os conflitos estão presentes, e quando bem administrados, auxiliam o progresso dos envolvidos.

Mas, sempre que possível deve-se evitar confrontos diretos, ou medir forças entre o supervisor e os professores. O supervisor sabe que possui mais força e não precisa alardear isso, ou deixar claro que quer que o professor faça determinada coisa porque é ele quem manda ou porque quer assim. Ou mesmo não admitir ser contrariado, sendo o "dono da verdade". É muito fácil agir assim, e não há mérito nenhum nisso. O difícil é tratá-los com consideração, mostrar que determinada orientação ministrada a eles é melhor para a criança ou para a organização da classe e dos trabalhos como um todo. Não manter com o professor relações de respeito unilateral, mas mútuo. Uma relação de respeito mútuo, não impede a existência de hierarquias. Pode-se tratar o outro como igual, e mesmo assim continuar havendo o respeito à autoridade do cargo, respeito ao

saber, ao conhecimento que o outro tem sobre o assunto em questão, e não simplesmente a obediência à autoridade da pessoa (que se julga superior). A hierarquia continua existindo, é respeitada, mas passa a existir uma ligação entre iguais, em que a legalidade, suplanta a autoridade. Se a regra é autoritária e injusta, ela é imoral, portanto o não cumprimento da mesma ou a indisciplina é legítima, não podendo ser considerada desrespeito, mas de certa forma, um sinal de autonomia do professor (o mesmo é válido para a indisciplina do aluno com relação às regras da escola).

⇒ Dessa forma, o supervisor pedagógico, sem precisar ser autoritário, pode ter um papel ativo e enérgico. Se queremos que o educador minimize sua autoridade, tendo com a criança uma relação de respeito mútuo, precisamos primeiramente exemplificar isso também na relação supervisor-professor, para que se tenha autoridade moral para cobrar essa postura do docente. Para isso, o supervisor pode utilizar de uma linguagem descritiva, procurando evitar mensagens humilhantes: críticas, ironias, sarcasmos, intrigas, repreensões, etc. Lembrar que os sentimentos que constituem a relação de respeito mútuo é o afeto e o temor de decair aos olhos do outro; com as mensagens humilhantes (mesmo veladas) dirigidas ao educador, com o tempo, esse professor vai perdendo o medo de desapontar, de decepcionar, pelo fato de já ter "decaído" perante o outro, e assim, não há modificação em seu comportamento. É mais fácil

o professor aprender a respeitar seus alunos, quando ele é tratado com respeito. O que Araújo (1996) diz a respeito da relação professor-aluno vale para a de supervisor-professor. Os professores precisam sentir que são respeitados, que há uma coerência nas ações do supervisor, que não busca privilégios para si ou para apenas alguns docentes em detrimento dos outros, pautando suas cobranças em um saber, levando em conta os princípios de reciprocidade. Não é fácil conseguir esse tipo de postura, exigindo tempo, reflexão, estudo, "policiamento" e esforço por parte desse profissional. Mas é possível, sendo construída no dia-a-dia do seu relacionamento direto com os professores.

⇒ Em um trabalho em equipe, ninguém é melhor ou pior do que o outro, e todos devem ser ouvidos e considerados igualmente pelo líder. Para tanto, é necessário, justificar as ordens e condutas, fundamentar as decisões não na autoridade de quem fala, mas no conhecimento científico. Assim, o supervisor não deve impor a sua vontade, mas buscar coordenar as diferentes perspectivas, procurando tomar as decisões no que é melhor para todos, para o grupo, e, **principalmente, no que é melhor para as crianças. A criança tem que estar em primeiro plano e seu desenvolvimento e bem-estar ser priorizado. Não permitir que ela seja vítima de professores incompetentes, omissos, autoritários, grosseiros ou negligentes, também é uma das responsabilidades da equipe pedagógica.**

⇒ Como foi visto, o supervisor deverá estar sempre um "passo à frente" do professor, isto é, estar sempre estudando, se aperfeiçoando. Com esta postura também poderá indicar bons livros, artigos, ou cursos aos seus docentes, incentivando-os a caminhar cada vez mais. Assim como qualquer outro educador, o supervisor nunca pode parar de estudar e de atualizar-se. Sem essa filosofia de crescimento profissional, em pouco tempo, os professores deixarão de respeitá-lo como aquele profissional que os orienta.

⇒ Esse profissional deve estar constantemente acompanhando e avaliando a execução do programa ou projeto metodológico adotado pelas classes sob sua orientação, verificando sua implantação, como o professor está colocando seus princípios em prática, avaliando-o constantemente e reestruturando as diretrizes desse programa, se necessário.

⇒ E, da mesma maneira que o professor e as crianças são constantemente avaliados, o supervisor (e sua equipe, se houver) também deverá ser (ver anexo 3). Os professores devem avaliar o funcionamento do grupo de estudos, os cursos ministrados, a implantação do programa e o trabalho do próprio supervisor. Essas avaliações, normalmente anônimas, servem como valiosos instrumentos para o conhecimento da verdadeira opinião dos professores e, obviamente, para melhoria do trabalho e para o planejamento de novas diretrizes.

Como foi visto ao longo desse capítulo, é fundamental ao professo sentir-se apoiado. Se há um supervisor contratado pelo departamento de educação ou pela escola para orientar o trabalho pedagógico de um grupo de professores, cabe a esse profissional auxiliá-lo em suas dificuldades e inseguranças. Vimos também que o supervisor tem muitos deveres e responsabilidades, e, ao assumir essa função, é preciso que tenha consciência disso. Porém, assim como o supervisor, o professor também possui seus direitos (que devem ser respeitados), e seus deveres ou responsabilidades que tem a obrigação de cumprir. Se o supervisor constata que o professor está negligenciando seus deveres, ele tem que, como uma de suas responsabilidades profissionais, tomar a atitude que considera mais adequada para aquele determinado caso, que pode ir desde uma simples conversa sincera (conscientizando o docente de que está ciente do que está acontecendo e da sua conduta), ou um acordo, até uma repreensão ou punição. Não toma nenhuma atitude antes de verificar se a "reclamação" ou a denúncia é procedente. Ouvir as diferentes partes envolvidas de maneira isenta. Não agi também visando agradar a algum interessado, ou deixar de tomar alguma atitude por desagradar outros. Mesmo não sendo fácil, se necessário, é preciso agir, levando em conta **os princípios de reciprocidade, eqüidade e o bem-estar das crianças** ao tomar qualquer decisão. O supervisor não pode ignora ou ser conivente com a negligência, pois senão, estará sendo omisso. Ele tem maiores responsabilidades, ou melhor, responsabilidades diferentes inerentes a sua função e não deve se omitir em tomar decisões ou atitudes difíceis quando necessárias, mesmo que isso, muitas vezes, vá contra sua natureza, suas características pessoais, sua personalidade. Os docentes devem ter a

consciência de que ele é hierarquicamente superior, e como todo profissional deve ser respeitado (respeito esse que deve ser mútuo e conquistado), e também que as orientações e metas do departamento de educação ou da escola devem ser seguidas (quando justas), que isso faz parte dos deveres do docente. Às vezes é necessário tomar alguma atitude (com autoridade, mas nunca autoritarismo), que é sempre muito desagradável, para mostrar que, a pessoa que detém a função de supervisionar e orientar, leva a sério os princípios norteadores do trabalho pedagógico, portanto, estes precisam ser respeitados e considerados, e que o professor não pode fazer aquilo que quiser dentro da sala de aula (autonomia sim, mas dentro das orientações estabelecidas e estudadas, isto é, tomar decisões calcadas em conhecimento científico de como a criança desenvolve-se, como ocorre a construção do conhecimento).

Faz-se necessário que o demonstre que está percebendo a situação quando o docente não está cumprindo seus deveres de maneira adequada; procurando ter "pulso firme", mostrando ao professor que ele será respeitado em seus direitos, mas cobrado em suas responsabilidades. É possível demonstrar firmeza, sem ser ríspido ou mal educado, se a situação assim exigir, colocando-se no lugar do outro, valendo-se de sua autoridade moral e também da autoridade de seu saber para que seja respeitado. Ir direto ao assunto, falando da maneira mais simples e objetiva, deixando claro que se está referindo ou questionando o "profissional-professor" e não a pessoa. Afinal, o docente é um profissional que trabalha em uma instituição educacional e não está livre para fazer o que quer, tendo como uma de suas atribuições, acompanhar os projetos e propostas traçadas por essa instituição (quando

legítimos) ou, caso sinta-se insatisfeito com os resultados, apresentar um trabalho melhor, um projeto educacional que considere mais adequado para que seja analisado, discutido, e colocado para o grupo. Isto é, se estiver descontente, mais do que simplesmente reclamar, ou "fingir que faz" para seus superiores e na realidade "não fazer" direito seu trabalho, é preciso que esse professor procure outras alternativas melhores de projetos educacionais, porém, essas propostas ou críticas precisam ser calcadas em estudos e pesquisas, e não simplesmente em opiniões pessoais ("achismos") ou senso comum. E ao apresentá-las, que suas sugestões sejam ouvidas e consideradas por seus superiores, e que sempre seja dado um retorno positivo ou negativo sobre as considerações feitas.

Após o desenvolvimento, no decorrer do ano letivo, desse trabalho de supervisão pedagógica com as professoras do grupo experimental, consideramos que seria importante para nossa pesquisa que elas o avaliassem e oferecessem sugestões para melhorá-lo. Assim, no final do ano foi realizada, por escrito, uma avaliação desse processo, a partir de um instrumento elaborado para essa finalidade (o modelo da "ficha de avaliação" da supervisão pedagógica encontra-se no anexo 3). A seguir serão apresentados os resultados encontrados na análise desse instrumento.

2 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA REALIZADA NAS CLASSES DO GRUPO EXPERIMENTAL[1]

CATEGORIA I	A RELEVÂNCIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	
QUEST.	RESULTADOS	EXEMPLOS
1	⇒ 100% consideraram necessárias as visitas da supervisora, pois: • favorece a prática pedagógica • é uma ponte entre teoria e prática • propicia orientação individual ao docente • é uma oportunidade para refletir sobre os procedimentos estudados e a postura do professor	*Sempre que tive dúvidas, se a superv não estava, eu perguntava-lhe depo Quando era dia de visita, ela nos observava e dava inúmeras sugest interessantes.*
20	⇒ 100% consideraram o número de visitas suficiente • porque a supervisora estava disponível mesmo quando não era dia de visita • gostariam que a supervisora estivesse sempre por perto, acompanhando o trabalho do professor (50%) ⇒ 25% afirmaram que a quantidade de visitas foi suficiente, mas gostariam que houvesse mais tempo para conversar e esclarecer as dúvidas	*Nem sempre o que lemos, ouvimos estudamos, sabemos passar para a p (...) Pelo fato de estar "observando de a supervisora percebe que há muit coisas que podemos melhorar ainda, fazíamos julgando estarem corretas. esse auxílio da supervisão fica muito difícil. Além de ser importante para m compreensão dos conteúdos estuda*
21	⇒ 75% acreditam que não conseguiriam colocar (da mesma forma) os procedimentos estudados na sua prática diária sem o auxílio da supervisão. Justificaram dizendo que a supervisão: • auxilia na resolução dos conflitos e dúvidas • orienta a aplicação e analisa os resultados dos procedimentos estudados ⇒ 25% afirmaram que não sabem se conseguiriam ou não aplicar da mesma maneira os procedimentos pedagógicos estudados no curso sem o trabalho de supervisão	*Acho que a realização da supervisã deveria ser obrigatória, pois assim podemos colocar as questões que aparecem no nosso dia-a-dia; quan tínhamos conflitos, a supervisora est presente para refletirmos juntas sobr ocorrido, já que ela observava o qu estávamos fazendo, acompanhava no trabalho, conhecia nossa realidade história das crianças. Para mim, o cu não teria sido tão proveitoso e enrique se não tivéssemos a supervisora pres em nossa sala.* *Acredito que sem a supervisão o curso teria a mesma eficácia.*

[1] O questionário utilizado como instrumento para avaliar os trabalhos desenvolvidos pela supervisão pedagógica, encontra-se no anexo 3.

CATEGORIA II	A VALIDADE DAS VISITAS DA SUPERVISORA	
QUEST.	**RESULTADOS**	**EXEMPLOS**
12	⇒ 100% responderam que as visitas as classes auxiliaram no trabalho pedagógico, pois: • a orientação constante e a troca de experiências foi de grande valor para a aprendizagem • foi dado o auxílio às necessidades individuais e foram esclarecidas as inúmeras dúvidas particulares	*A supervisora sempre me orientava, ajudando-me a "enxergar" coisas que, apesar dos anos de magistério, ainda não conseguia "enxergar".*
13	⇒ 100% consideram que as orientações dadas as auxiliaram a desenvolver um trabalho mais satisfatório em classe: • dava-lhes a sensação de confiança e segurança • auxiliava no crescimento individual e profissional • sentiam-se apoiadas, com o respaldo de um profissional que consideraram "especializado"	*Considero que melhorei muito meu trabalho, e também cresci como ser humano. O desenvolvimento moral requer sim muito estudo e supervisão sistemática para podermos atuar em sala de aula, de maneira a favorecê-lo. E aí surgem inúmeras dúvidas, havendo a necessidade de ter um profissional para nos auxiliar a resolvê-las. Hoje, considero-me outra professora, inovadora e com muito mais embasamento.*
18	⇒ 100% responderam que a supervisão ofereceu-lhes uma maior segurança para desenvolver o trabalho pedagógico, porque: • as orientações foram ministradas de forma que lhes transmitiu segurança • os erros cometidos eram vistos como naturais e necessários nesse processo de aprendizagem • oferecia o respaldo preciso para que se sentissem seguras ao tomar decisões	*As orientações eram embasadas teoricamente, e não impostas simplesmente pela autoridade do supervisor. Assim, compreendíamos o porquê de tomarmos ou não determinadas atitudes ou colocarmos em prática um ou outro procedimento. Isso demonstrou uma relação fundamentada no respeito mútuo, e deu-me uma maior segurança.*

CATEGORIA III	A IRRELEVÂNCIA DA SUPERVISÃO	
QUEST.	RESULTADOS	EXEMPLOS
14	⇒ 100% responderam que em nenhum momento as orientações mostraram-se inúteis ou superficiais, ao contrário, consideraram-nas necessárias; também não se sentiram desvalorizadas ou desmotivadas após a visita da supervisora, visto que a supervisão: • contribuiu para melhorar a relação professor-aluno • fez com que tomassem consciência de algumas "reações automáticas", levando-as a refletir e revê-las • fez com que se sentissem mais seguras ao lidar com o "mau comportamento" dos alunos	*Eu esperava ansiosamente o dia seg para colocar em prática as inúmeras e sugestões passadas nas reuniõ pedagógicas. Queria iniciar as ativid diferentes orientadas, como por exer maneiras diversas de fazer a avaliaç dia e o planejamento com as criança trabalho com os dilemas, etc.*
15	⇒ 100% consideram que não se perdeu muito tempo com "bate-papo"	*Até houve momentos de conversa informais, mas acredito que isso tam seja necessário e faça parte do trab pelo menos eu espero!*

CATEGORIA IV	A RELAÇÃO ENTRE A SUPERVISORA E AS PROFESSORAS	
QUEST.	**RESULTADOS**	**EXEMPLOS**
3	⇒ 75% responderam que não julgaram as visitas como forma de controle ou cobrança ⇒ 25% consideraram que as visitas eram "em parte" uma forma de controle, "na medida em que precisavam colocar rapidamente em prática o que haviam aprendido no curso"	*Antes, eu tinha um "pé-atrás" com a supervisão. Para mim, era sinônimo de cobrança e de fiscalização disfarçadas. Porém, a maneira como a supervisão foi realizada e a postura da supervisora, fizeram com que eu revisse meus preconceitos e não mais desconfiasse desse tipo de trabalho.*
4	⇒ 100% afirmaram não se sentirem ansiosas ou com receio de decepcionar a supervisora	*A supervisora é alguém de fora,que consegue ver o problema de uma outra maneira. Essa distância é importante para conseguir observar com mais clareza os ângulos que escapam quando estamos envolvidas na situação. Por isso, a melhor atitude é ser eu mesma. Creio que quando erramos e temos alguém para nos orientar é que podemos dizer que estamos crescendo.*
7	⇒ 100% afirmaram que a supervisora jamais foi mal-educada ou indelicada	*Apesar de exigente, ela sempre foi atenciosa e cobrava apenas as coisas necessárias para o seu estudo.*
9	⇒ a análise das respostas demonstrou que as professoras gostariam que a supervisora atuasse da mesma maneira, porém, com visitas mais freqüentes, o que indica estarem, de certa forma, satisfeitas com a supervisão realizada	*A supervisora observava-me de uma maneira que eu não me sentia observada, fazendo com que eu ficasse à vontade. Percebia que ela estava atenta a tudo, pois quando conversávamos, recordava o que tinha acontecido com as crianças para retomar algum assunto, descrevia situações ocorridas na classe para justificar suas orientações, ouvia o que tínhamos a dizer. Ficou evidente pela sua conduta que ela não estava lá para vigiar ou cobrar, mas sim para auxiliar-nos na realização de um bom trabalho.*
10	⇒ 100% afirmaram que a supervisora soube compreender as dificuldades, problemas e preocupações do professor	

(*contin.*) **CATEGORIA IV**	**A RELAÇÃO ENTRE A SUPERVISORA E AS PROFESSOR**	
QUEST.	**RESULTADOS**	**EXEMPLOS**
11	⇒100% consideram que houve liberdade para colocar os problemas e angústias que o professor vivenciou durante sua participação na pesquisa. Justificaram dizendo que a supervisora: • auxiliava a lidar com a insegurança natural que sempre aparece quando se está realizando algo novo • ajudava a resolver dúvidas surgidas ao longo dos trabalhos • buscava investigar o que os professores queriam saber e do que necessitavam para realizar um bom trabalho • procurava "contornar" as desculpas, queixas e justificativas para a não realização de um procedimento, tentando fazer com que os professores não desanimassem, levando-os a superar as dificuldades encontradas (reclamações de pais, cobrança de outros professores, falta de materiais adequados, espaço físico precário, excesso de ocupações, problemas familiares, etc.)	*Sempre que é realizado algo novo complexo encontra-se obstáculos dificuldades, e a supervisão auxiliou-n ultrapassá-los.*
19	⇒ 100% afirmaram que foi dado liberdade para solicitar o auxílio da supervisora sempre que houvesse dúvidas, • alegou-se que as dúvidas, mesmos as banais, eram acolhidas com respeito e interesse	*A supervisora colocava-se no mesmo que a gente, procurando trazer para nossas salas experiências que tinha vi ajudando a compreender nossas crian modificando a idéia tão comum de q algumas crianças "não têm consert mesmo.*
22	⇒a supervisão pedagógica foi aprovada pelas professoras que afirmaram que as orientações ministradas auxiliaram-as também no relacionamento familiar, com seus filhos e companheiros ⇒consideraram que o relacionamento com a supervisora foi pautado no respeito mútuo e na colaboração sincera, construiu-se um vínculo de confiança e amizade entre as pessoas que participaram desse trabalho	*Os trabalhos fizeram com que eu cres muito. Ajudou-me no relacionamento minha família e principalmente com crianças. E pensar que, no início do an queria que dois alunos fossem retirad minha classe, (ou voltassem para o Jard fossem encaminhados para salas espe porque acreditava serem "casos perdi Como eu estava enganada!*

CATEGORIA V	A PRESENÇA DA SUPERVISORA NA CLASSE	
QUEST.	RESULTADOS	EXEMPLOS
2	⇒ 75% responderam que não se sentiram à vontade no início com a presença da supervisora na classe, mas que, com o passar do tempo, depois de conhecê-la melhor, disseram não mais incomodar-se com a presença dela ⇒ 25% afirmaram que sentiram muito à vontade desde o início ⇒ 100% concordaram com o modo pelo qual a supervisão foi conduzida, não apresentando nenhuma sugestão para sua modificação	*No início* (não me senti muito à vontade), *por ser uma pessoa estranha, depois fui sendo conquistada e não tive mais receio algum de recebê-la em minha classe, pelo contrário, inúmeras vezes eu a queria presente na hora em que surgiam problemas e conflitos para que me visse resolvendo essas situações e, assim, pudesse ajudar-me com suas orientações.*
5	⇒ 75% disseram que não modificavam seu trabalho ou agiam de maneira diferente da habitual pelo fato de estarem sendo observadas pela supervisora, porque: • a supervisora precisava acompanhar situações cotidianas e reais, não sendo justo alterá-las devido a sua presença na sala • é muito fácil saber quando um professor apresenta determinadas atitudes apenas porque tem alguém o observando em sua classe; as reações das próprias crianças diante de uma atitude diferente da habitual denuncia-o ⇒ 25% afirmaram que "em parte" modificavam seu trabalho ou modo de agir devido a presença da supervisora em suas classes, devido a: • insegurança e receio de errar tendo atitudes que sabia não serem construtivas (mas que apareciam espontaneamente) • apenas no início, até que se habituaram com a presença da supervisora, acostumando-se a ter uma "outra pessoa" na classe	*Se eu agisse de forma diferente daquela que tinha sempre, como poderia receber suas orientações baseadas em fatos concretos? Procurei sempre agir da maneira habitual, ou melhor, nem percebia que a supervisora estava presente, pois só assim, poderia ser orientada sobre minhas reais atitudes. Um outro motivo é que, se estamos querendo formar crianças autônomas, devemos procurar evitar atitudes heterônomas como essas (a de "fazer" algo só porque há a presença de uma autoridade observando-nos).* *Sinto um pouco de insegurança, que me faz "escorregar" em algumas coisas, como dizer: "que amor de desenho"* (elogio valorativo) *ou na escrita espontânea ditar as palavras silabicamente: "pá - ne - la". Com a supervisora na classe policiava-me em dobro para que essas coisas não ocorressem de maneira tão freqüente.*

(*contin.*) **CATEGORIA V**	**A PRESENÇA DA SUPERVISORA NA CLASSE**	
QUEST.	**RESULTADOS**	**EXEMPLOS**
6	⇒ 75% responderam que as crianças não apresentavam modificação em seus comportamentos devido a presença da supervisora na classe, porque: • a supervisora estava sempre presente na sala de aula, tornando-se mais uma integrante do grupo ⇒ 25% disseram que as crianças ficavam "diferentes", mais agitadas com a presença da supervisora, principalmente no início do ano	*No início, quiseram apenas saber qu ela, o que a supervisora lhes explico as crianças eram as mesmas de qu estavam "sozinhas": independen cooperativas, falantes, decididas* *As crianças ficavam um pouco agit principalmente no começo. Acho queriam chamar-lhe atenção ou sen mais independentes pelo fato de eu, vezes, ir conversar com ela.* *Eu mudei minha maneira de agir, d figura de um supervisor, acostumand ter uma "outra pessoa" na sala, isso um hábito.*
8	⇒ 100% afirmaram que a supervisora jamais interveio de forma inoportuna ou causou algum tipo de constrangimento ao professor	*Agumas vezes eu mesma solicitava interviesse, ajudando-me con questionamentos na hora da rodinh aplicação das atividades do lóg matemático. E depois da supervis sempre perguntava-lhe sua opinião descrevia o que tinha observado, or questionava, elogiava, sugeria, ma nenhum momento deixou-me consti*

CATEGORIA VI	AS "EXIGÊNCIAS" DA SUPERVISORA	
QUEST.	RESULTADOS	EXEMPLOS
16 17	⇒ 100% afirmaram que não lhes foi solicitado realizar atividades que considerassem desnecessárias ou sem uma orientação adequada sobre como desenvolvê-las, pois: • todas as atividades ou procedimentos solicitados tinham um objetivo definido e uma fundamentação teórica coerente, portanto, foram considerados importantes	*Tudo aquilo que me foi pedido para aplicar considerei válido e diferente. Havia a preocupação da supervisora em nos orienta de forma que entendêssemos como e o porquê de trabalhar tal atividade. Esses procedimentos eram complementares aqueles que estudávamos no curso, sendo uma forma de aplicação prática da teoria.*

CATEGORIA VII	A VALIDADE DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS E DE ESTUDO	
QUEST.	RESULTADOS	EXEMPLOS
23	⇒ 100% consideraram que os encontros e as reuniões de estudo são importantes e necessários, apesar do conteúdo não estar diretamente relacionado ao desenvolvimento moral, visto que: • há uma maior participação devido ao pequeno número de pessoas • algumas questões particulares são resolvidas • há uma interação maior entre os participantes do pequeno grupo • recebem uma atenção mais individualizada	*Foram muito importantes. No meu caso quanto menor for o grupo mais eu exponho minhas dúvidas, dou exemplos e respostas Considero-as indispensáveis, e também, com menos pessoas, a participação é mais efetiva.* *Considero serem necessárias a realização de um bom trabalho. Com essas reuniões aprendi muito, tirei minhas dúvidas, angústias. Sabe, sou muito exigente, meticulosa, comigo mesma. Tudo tinha ligações, tinha relação com o assunto. Eu mudei muito o meu trabalho, minhas ações*

A partir da análise das respostas dadas pelos sujeitos que participaram do processo de intervenção que constituiu no curso de aperfeiçoamento ("O educador e a construção da moralidade infantil") e na supervisão pedagógica, podemos inferir que, nesse estudo de caso, a supervisão foi considerada como necessária para a melhoria do trabalho do educador.

Na última questão (24), que se refere às sugestões, críticas, opiniões e considerações que o professor considera necessárias para a melhoria do trabalho da supervisão, não foram apresentadas novas sugestões, afirmando que esse trabalho deveria ocorrer nos moldes daquele vivenciado por essas educadoras no decorrer desse programa.

Pelas respostas apresentadas relacionamos alguns aspectos que os sujeitos que participaram dessa pesquisa consideraram importantes estar presentes em um trabalho de supervisão e orientação pedagógica. Essas educadoras demonstraram valorizar os seguintes aspectos na supervisão e na relação supervisor-professor:

- a eqüidade - ou seja, levar em consideração as necessidades e diferenças de cada professor (sua história de vida, sua formação, suas particularidades, seu temperamento, a realidade da sua escola, etc.) e mesmo assim atender a todos;
- construir uma relação entre supervisor-professor fundamentada no respeito mútuo
- o estabelecimento de vínculos de amizade;
- a disponibilidade e o interesse sincero para conversar também sobre outros assuntos além do aspecto pedagógico;

- transmita segurança e tranqüilidade; que o supervisor apóie o educador, dando o respaldo necessário à realização de um bom trabalho;
- que seja sincero dizendo realmente o que pensa, mas sem ser grosseiro;
- que coloque os pontos positivos e negativos do trabalho do professor particularmente, oferecendo subsídios para melhorá-lo;
- que auxilie o professor a superar os obstáculos e não simplesmente recrimine-o;
- ao invés de criticar, proponha soluções viáveis com a realidade da escola;
- demonstre real interesse pelas dificuldades, pelo que o professor diz e faz;
- prestigie também os momentos de êxito (indo a comemorações, reuniões, festas, etc.);
- passe as orientações de maneira simples;
- seja sincero e educado;
- que os princípios de respeito mútuo, direitos e deveres, que são solicitados aos professores na interação com as crianças, também sejam colocados em prática pelo supervisor na relação com o docente;
- não se porte como alguém superior, nem seja autoritário;
- auxilie o professor nos momentos em que este precise, faça um trabalho em conjunto, e não simplesmente dê ordens ou dizer o que ele deve ou não deve fazer;
- sentir-se um igual;
- que não acredite ser o "dono da verdade";
- auxilie o professor a "pensar" com sua própria cabeça, a ser mais

crítico e cada vez mais autônomo profissionalmente, não alimentando uma relação de dependência com o supervisor;

- seja educado, atencioso e humano, mas também firme quando necessário;
- proteja a criança de professores autoritários, incompetentes ou omissos;
- demonstre a preocupação de fazer com que o professor também cresça em todos os aspectos;
- estar sempre estudando e aperfeiçoando-se;
- trazer novidades (leituras, materiais pedagógicos, cursos, etc.);
- aproximar-se de forma lenta e gradual - ir conquistando aos poucos o professor e as crianças;
- não comentar o que conversou com um professor ou observou em uma classe sem a autorização do docente (manter sigilio);
- não privilegiar alguns professores, em detrimento de outros; e nem comparar publicamente o trabalho realizado numa classe com outra;

V

ANÁLISE DOS RESULTADOS (PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE)

1 - TESTE SITUACIONAL (PRÉ E PÓS)

Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa foi elaborado o **test situacional** (ver anexo 5), que contém questões referentes a situações o problemas cotidianos, com os quais os professores deparam-s constantemente, no seu dia-a-dia na escola ao interagir com os seus aluno Este teste foi utilizado como mais um instrumento para coletar informações do grupos que participaram dessa pesquisa. O objetivo era saber o que ele consideravam como sendo a maneira mais adequada de um educador ag (hipotético) diante das inúmeras situações na escola que exigem uma reaçã por parte dele.

As questões apresentadas foram elaboradas a partir de observaçõe de situações ocorridas em classes de educação infantil. Foram propostas 3 situações-problema, que enfocavam notadamente o aspecto social, ou seja, interação adulto-criança, entre pares, e a postura do professor e desenvolvimento moral.

Este instrumento também foi empregado para avaliar as mudanç de condutas dos professores, ocorridas durante e após a intervenção (cur

ministrado e supervisão pedagógica). Com esse objetivo, foi aplicado por duas vezes no grupo de professores pré-escolares que participaram dessa pesquisa: **antes** (pré-teste) e **depois** (pós-teste) da realização da intervenção.

Após a exposição de cada situação (questão) eram apresentadas três opções diferentes, que descreviam algumas reações ou condutas que o professor poderia ter diante daquele problema. A cada situação correspondiam as seguintes alternativas: concordo muito (**CM**); concordo (**C**), discordo (**D**) e discordo muito (**DM**). As professoras que participaram dessa pesquisa tinham que assinalar sua opinião (CM, C, D, DM) sobre a postura do professor diante da situação-questão em cada uma das três opções, podendo "discordar muito" ou "concordar muito" em todas elas.

Cada questão do teste valia de 0 a 3 pontos, de modo que a nota máxima possível de ser obtida era 105 pontos. A alternativa assinalada corretamente valia 1 ponto; porém, caso a alternativa escolhida estivesse na direção correta valia 0,5 ponto. Por exemplo: se a resposta correta fosse "concordo muito" e o sujeito, ao invés de assinalar essa alternativa, assinalasse "concordo", obtinha 0,5 ponto. Contrariamente, se neste caso ele marcasse "discordo" ou "discordo muito", não obtinha nenhum ponto.

Os sujeitos receberam a instrução de que deveriam ter como critério para a escolha das alternativas, os seus sentimentos, crenças e valores, não devendo preocupar-se em optar pela resposta que poderia ser a correta ou agradar mais.

Os 35 problemas foram categorizados por versarem principalmente sobre determinados conteúdos (os parênteses que se seguem referem-se ao

número de questões relacionadas ao tema): sanções (10), cobrança de regras (6), postura do educador (6), linguagem do educador (5), dilemas morais (2), elogios (2), autoridade do educador (2), elaboração das regras (1) e mentira (1). A desigualdade com relação ao número de questões, por categoria, é devido ao fato de ter-se decidido realizar a análise estatística por temas relacionados ao conteúdo do curso, somente após a elaboração e aplicação do pré e pós testes.

A categoria "SANÇÕES" (SA) refere-se à reação do educador diante de um "mau comportamento" da criança, envolvendo uma reação efetiva da parte dele, podendo valer-se de uma sanção por reciprocidade ou expiatória; a transferência da autoridade do professor para o grupo dos alunos; suas reações perante os conflitos, desavenças, brigas e agressões entre as crianças (questões: 1, 3, 6, 9, 13, 15, 28, 29, 30 e 31)

A categoria "ELABORAÇÃO DAS REGRAS" (ER), é constituída por uma situação que envolve as normas que organizam os trabalhos diários, podendo ser construídas pelos integrantes do grupo, impostas ou induzidas pelo professor (questão 22). Já as questões sobre a "COBRANÇA DAS REGRAS" (CR), referem-se às tentativas do educador fazer com que todos cumpram as normas da classe (podendo incluir-se ou não como parte do grupo); a maneira como ele lida com as "infrações" dos alunos; a postura coerente (ou não) diante dos combinados; e a opção por tomar uma atitude de reciprocidade se necessário, ou conversar, ou chamar a atenção, ou "deixar passar", etc. (questões: 2, 5, 7, 8, 14 e 25).

As situações categorizadas como "AUTORIDADE DO EDUCADOR" (AE) são aquelas relacionadas ao estabelecimento e revalidação dos limites (regras

necessárias e não negociáveis), o uso de uma linguagem descritiva firme e objetiva que reafirma a norma, o "conversar" demasiadamente que reforça o "mau comportamento" da criança, e o uso (ou não) de opções para o aluno decidir o que prefere fazer diante de uma situação em que ele não está respeitando o limite (questões 12 e 35).

A categoria "LINGUAGEM DO EDUCADOR" (LE) refere-se à maneira que o professor se expressa, ou seja, a emissão das mensagens (voluntariamente ou involuntariamente) por meio da fala (questões: 11, 18, 19, 24 e 32). Já as situações categorizadas como "ELOGIOS" (EL) dizem respeito à forma como ele reage e seus comentários diante de um bom comportamento ou de um trabalho feito pela criança (questões 23 e 16).

As questões que versavam sobre a "POSTURA DO EDUCADOR" (PE) como um todo, foram aquelas que uniam o uso de uma linguagem adequada; a ação de mediar e servir de interlocutor diante dos conflitos surgidos entre os alunos; a não resolução dos problemas pelas crianças, auxiliando-as para que cheguem a uma solução por si mesmas; a relação de respeito mútuo entre o professor e o aluno e a tomada de atitudes coerentes embasadas no conhecimento de como a criança desenvolve-se moralmente (questões: 4, 17, 21, 26, 33 e 34).

A categoria "MENTIRA" (ME) está relacionada ao agir de um professor diante de uma mentira contada pela criança (questão 27). E em "DILEMAS MORAIS" (DM) foram agrupadas as questões que tratavam de um momento muito

freqüente nas classes de educação infantil que é o "contar histórias" ou a discussão, pelo grupo, de um problema ocorrido na classe. São relatadas situações em que o professor, ao trabalhar um dilema moral (hipotético ou real) e uma história da literatura infantil, ou "ensina a moral" da mesma, ou provoca debates e discussões, favorecendo a troca de pontos de vista, ou induz as crianças a concluírem aquilo que ele considera de maior valor ou a melhor opção (questões 10 e 20).

O estabelecimento de uma categorização das questões relacionadas à postura do professor e o desenvolvimento da moralidade infantil foi uma tarefa árdua, pois, os "temas" ou conteúdos estavam estreitamente relacionados, permeando as reações ou condutas do educador em todas as 35 situações propostas. Por isso, essas categorias tratam *principalmente de*, mas não *especificamente de*.

Antes de dar-se início a "caracterização dos grupos" e a "análise dos resultados", gostaríamos de ressaltar que sabemos das limitações desse instrumento, principalmente nesse tipo de pesquisa, já que as respostas apresentadas pelos sujeitos demonstram, tão somente suas concordâncias ou não diante da maneira de agir de um professor ao interagir com seus alunos. Elas apenas indicam a "direção" daquilo que o sujeito considera correto, porém, pelo fato de ele não justificar o porquê de sua (dis)concordância, não é possível acompanhar o raciocínio empregado ou as crenças e idéias que estão embasando a escolha dessa ou daquela alternativa. Um outro problema desse instrumento é que o julgamento mais elaborado do sujeito sobre as condutas que um professor hipotético deve (ou não) ter diante de uma situação ou de um

conflito, não garante, em nenhum momento, que esse educador agirá de maneira coerente com esse juízo. Assim, devido a essas limitações é que empregamos o teste situacional apenas como um instrumento **a mais** de avaliação das prováveis mudanças dos professores que participaram dessa pesquisa, e não o único. Utilizamos também como indicadores para avaliar a intervenção: os registros das visitas diretas nas classes ao longo de um ano, observando as mudanças nas posturas dos professores e na maneira de agir das crianças; as discussões e os relatos de experiências durante os cursos; a análise das respostas da bateria de sondagem (1 e 2); as conversas particulares; a narração por escrito de situações vivenciadas pelos educadores; a evolução no nível das questões apresentadas por eles; a evolução das respostas ou soluções apresentadas pelos professores diante de questões ou problemas propostos pelos pesquisadores; e a observação das mudanças constatadas no próprio relacionamento entre os membros do grupo.

1.1 - CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE PROFESSORES ESTUDADOS

Como foi visto na Considerações Preliminares, na Caracterização dos Grupos de Professores (ver I - 2), trabalhou-se nessa pesquisa com dois grupos: o experimental e o de controle. Todos os integrantes desses grupos participaram do curso do Proepre.

O experimental foi formado por quatro professoras da rede municipal de Leme (SP) que decidiram voluntariamente fazer parte desse trabalho. Elas participaram de uma intervenção que teve a duração de um ano, consistindo em um curso de aperfeiçoamento: "O Educador e o Desenvolvimento da Moralidade Infantil", de 60 horas, e supervisão pedagógica em suas classes, com um intervalo de no máximo dez dias entre uma e outra. Além da observação nas salas de aula, a supervisão também consistia em reuniões, particulares ou em grupo, em que eram analisadas e discutidas as situações observadas, eram

realizadas as orientações pedagógicas, o esclarecimento de dúvidas, e o estabelecimento em conjunto dos procedimentos a serem trabalhados diante de uma situação particular (ver IV - 1).

O grupo controle foi formado por apenas duas professoras pertencentes à mesma rede de educação, mas que não assistiram a esse curso de aperfeiçoamento e tampouco receberam a supervisão pedagógica. Este número limitado de sujeitos - apenas dois - é decorrente das exigências necessárias para que os sujeitos fizessem parte dessa pesquisa, que foram:

- os professores deveriam ter a formação mínima em magistério e terem feito integralmente o curso do Proepre (ver anexo 1), buscando colocar os princípios pedagógicos dessa proposta em sua prática diária;
- os sujeitos precisariam ter, pelo menos, dois anos de experiência como professores de educação infantil e pertencerem à rede municipal de educação de Leme (SP);
- esses educadores precisavam estar trabalhando necessariamente com classes de pré-escola (formada por crianças que possuem a idade mínima de 5 anos e 6 meses) e não poderiam ausentar-se da classe por um período superior a 15 dias;
- os sujeitos precisariam participar voluntariamente dessa pesquisa;
- no caso específico dos professores do grupo controle, estes não poderiam ter assistido ao curso de aperfeiçoamento ("O Educador e o Desenvolvimento da Moralidade Infantil"), nem participado da

supervisão ou orientação pedagógica realizada pelos pesquisadores[1].

Devido a essas condições, necessárias ao controle das variáveis, encontramos apenas duas professoras, em toda a rede municipal de educação de Leme, que atendiam a todos estes requisitos.

Como os componentes do grupo controle não participariam de nenhum processo de intervenção pelos pesquisadores, foi aplicado nesses sujeitos apenas o pós-teste, na mesma data em que os outros participantes dessa pesquisa o responderam.

A comparação entre os resultados obtidos pelos sujeitos pertencentes ao grupo experimental e grupo controle, serve como mais um instrumento para confirmar ou não a validade da intervenção realizada ao longo do ano.

Porém, para efeito de análise do processo de aperfeiçoamento do professor, consideramos importante acrescentar ainda um terceiro grupo, formado por oito professoras que participaram do curso, mas não receberam supervisão pedagógica em suas classes. Esse terceiro grupo foi incluído para comprovarmos a validade ou não da supervisão pedagógica (já que todos os sujeitos desses dois grupos participaram do mesmo curso). Se não forem encontradas diferenças significativas entre o grupo experimental (que participou

[1] Porém esses professores, como todos os outros que pertenciam a rede municipal de educação de Leme, recebiam supervisão e orientação pedagógica constante em suas classes, realizadas pelas coordenadoras do departamento de educação e também freqüentavam os grupos de estudos quinzenais ministrados por estas profissionais. Toda a equipe de coordenadores pedagógicos participou espontaneamente do curso de aperfeiçoamento: "O Educador e o Desenvolvimento da Moralidade Infantil".

do curso e da supervisão) e esse terceiro grupo (que apenas realizou o curso), denominado "**SEM SUPERVISÃO**", podemos concluir (nessa situação particular) que a supervisão pedagógica não foi um fator relevante nas prováveis alterações dos resultados obtidos pelos sujeitos no pré e no pós testes.

Em resumo, apenas para a análise do teste situacional, foram trabalhados com três grupos: o "**GRUPO COM SUPERVISÃO**", formado pelo grupo experimental, que participou da intervenção (curso e supervisão); o "**GRUPO SEM SUPERVISÃO**", constituído de sujeitos que apenas fizeram o curso; e o "**GRUPO CONTROLE**", que não recebeu nenhuma intervenção (não fizeram o curso, nem tiveram a supervisão pedagógica).

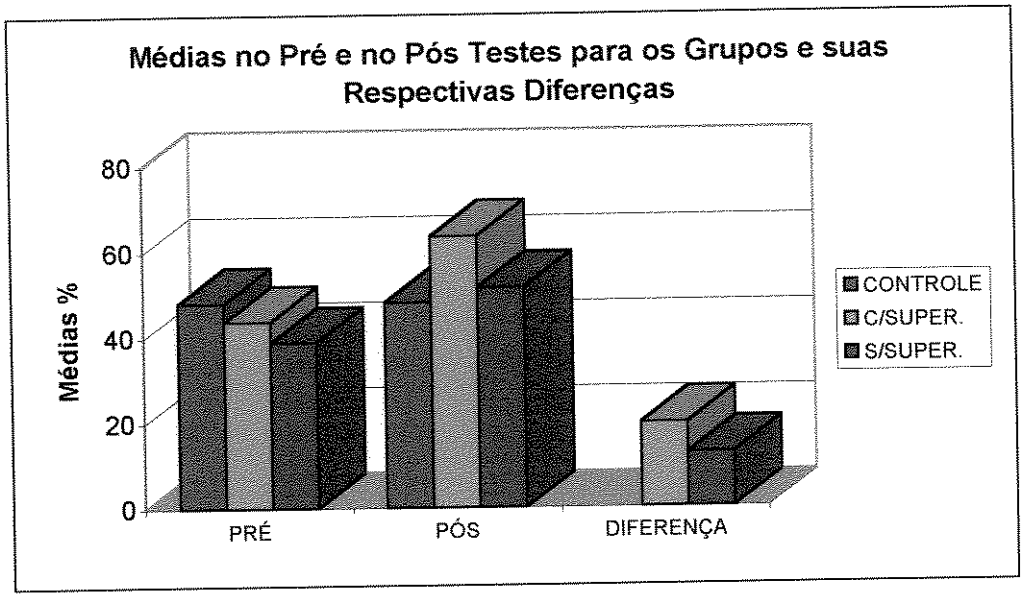
Como a escolha dos sujeitos para formarem os grupos que participaram dessa pesquisa não foi aleatória, perdeu-se certo poder de comparação entre os grupos. Apesar desse fato limitar em parte essas comparações, procurou-se realizar um tratamento e análise estatística de forma a contornar tal dificuldade, de maneira a não prejudicar nosso objetivo de mostrar, por meio de gráficos, o aproveitamento das professoras que participaram desse projeto e as principais diferenças encontradas entre os grupos.

1.2 - ANÁLISE DOS RESULTADOS

Todos os dados foram tabelados e passaram por tratamento estatístico, realizado pela empresa "Estat Júnior" (Estudo Aplicados à Estatística), sob a orientação do Prof. Dr. Ademir José Petenate, do Instituto de Estatística da Unicamp. Fez-se inicialmente a Análise de Variância, obtendo as informações necessárias a respeito do comportamento dos fatores **Grupos; Pré** e **Pós Testes;** e **Temas**. Finalmente, testou-se a Significância do Efeito desses fatores. Para tanto, empregou-se o software estatístico SÃS (System Analysis Statistical).

Dos resultados obtidos obteve-se os Gráficos de 1 a 6, a seguir apresentados e discutidos.

GRÁFICO 1



No Gráfico 1 estão projetados os valores médios finais, percentuais, dos testes situacionais **pré** e **pós** nos **três grupos**. Foram computadas as pontuações emitidas em todos os temas. Deve-se lembrar que no grupo **CONTROLE** somente foi aplicado o pós-teste, porém, somente para efeitos comparativos, a sua média de valores foi repetida no pré-teste (considerando que, provavelmente, suas notas não sofreriam alterações significativas pelo fato de os sujeitos não terem participado da intervenção).

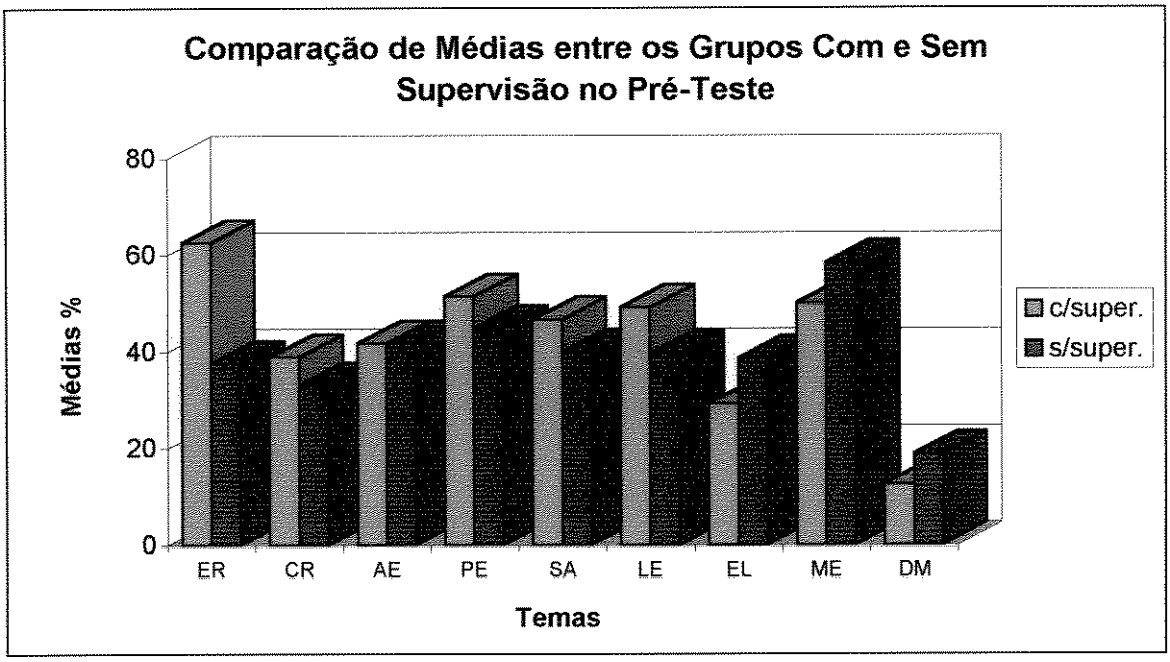
Uma análise dos resultados encontrados no **pré-teste**, demonstram que não havia uma teoria ou um conhecimento mais específico que embasava a atitude dos professores ao lidar com alguns dos conflitos diários. Eles mostraram-se indecisos e inseguros ao assinalarem se concordavam ou não com determinada reação do educador hipotético diante das situações apresentadas, geralmente concordando com diferentes atitudes, incompatíveis

entre si. Um exame das respostas apresentadas evidenciaram que as escolhas foram mais baseadas no "bom senso", ou melhor, no "senso comum", do que em um conhecimento sobre o tema, sendo que inclusive apresentavam dificuldades em justificá-las, quando questionadas sobre o porquê de determinada opção.

O Gráfico 1 reflete que, em comparação com os demais, o grupo **COM SUPERVISÃO** obteve as melhores médias no **pós-teste**. Reflete ainda, que ambos os grupos **COM** e **SEM SUPERVISÃO** pedagógica, melhoraram as suas notas-médias, inclusive superando o grupo **CONTROLE** no pós-teste, o que permite inferir que o curso **influiu de maneira significativa na melhoria do rendimento.**

Comparando as **diferenças** entre os valores encontrados pelos três grupos no pré e no pós testes, pode-se deduzir que o grupo **COM SUPERVISÃO** obteve uma melhoria acentuada na pontuação sobre os demais, o que também permite concluir que **o acompanhamento especial dado pela supervisão pedagógica, influiu nessa melhoria**.

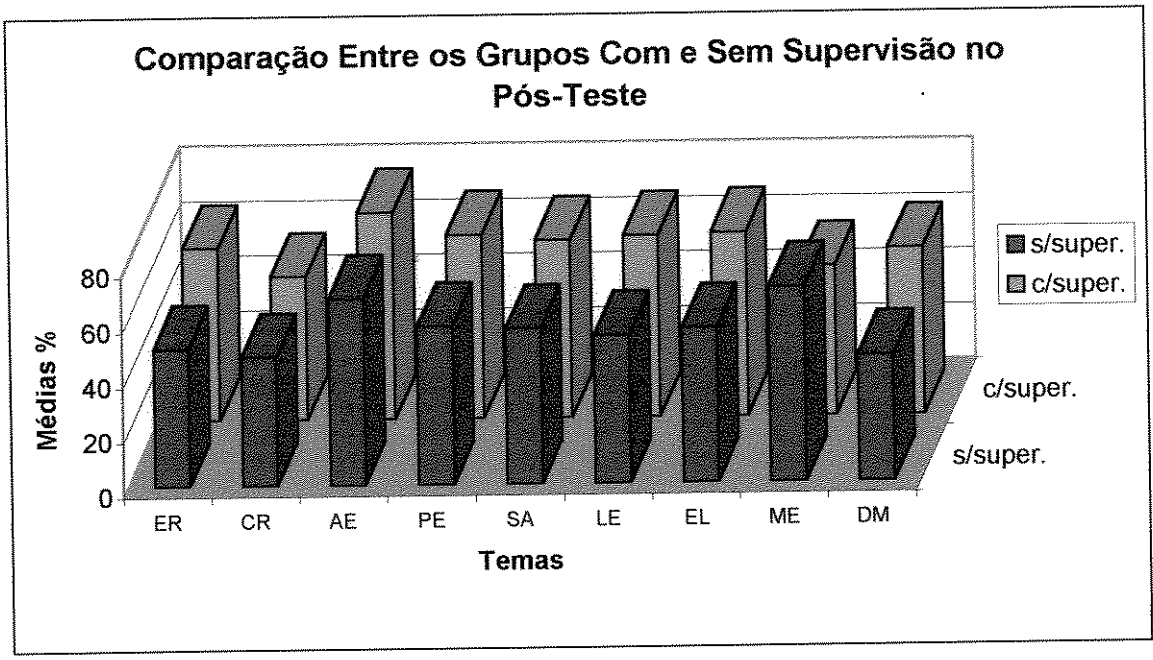
GRÁFICO 2



No gráfico 2 estão distribuídas as médias percentuais por temas[2] ou categorias, obtidas no **pré-teste**, para os grupos **COM** e **SEM SUPERVISÃO**. Os maiores valores estão no grupo **COM SUPERVISÃO**, pois somente nos três últimos temas - "ELOGIOS", "MENTIRAS" e "DILEMAS MORAIS" - o grupo **SEM SUPERVISÃO** apresentou valores maiores. Na categoria "AUTORIDADE DO EDUCADOR", houve uma igualdade nas médias de ambos os grupos.

[2] Codificação: Elaboração de Regras (ER), Cobrança de Regras (CR), Autoridade do Educador (AE), Postura do Educador (PE), Sanções (SA), Linguagem do Educador (LE), Elogios (EL), Mentira (ME), Dilemas Morais (DM).

GRÁFICO 3

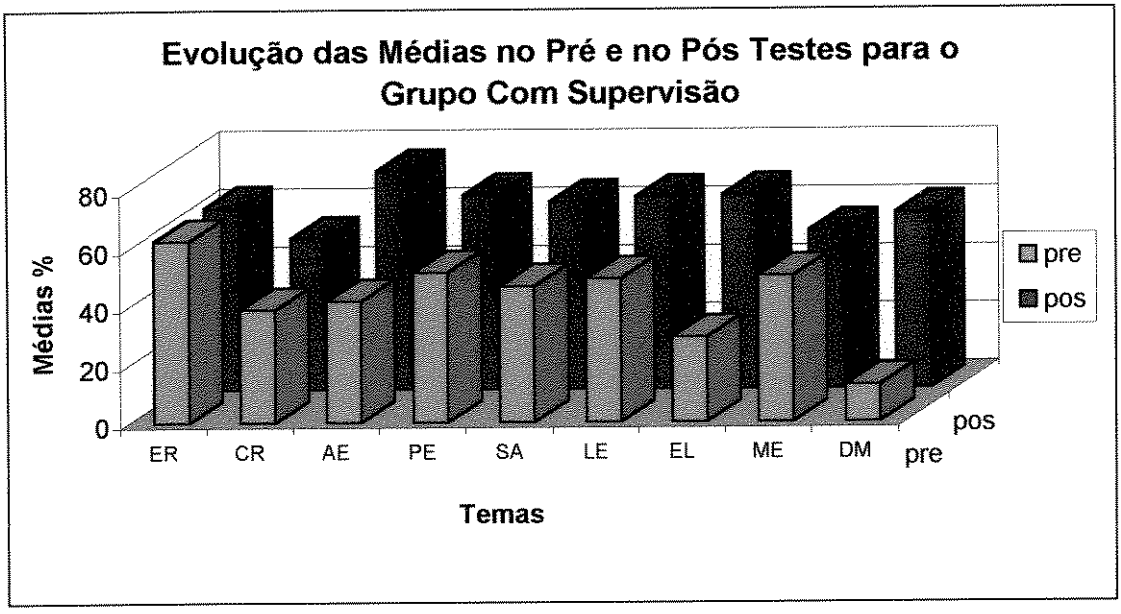


No Gráfico 3 estão projetadas as médias percentuais dos valores obtidas nos nove temas, pelos grupos **COM** e **SEM SUPERVISÃO**, no **pós-teste**. Com exceção do tema "MENTIRA", que foi maior no grupo **SEM SUPERVISÃO**, **todas** as outras médias obtidas pelo grupo **COM SUPERVISÃO** são maiores. Talvez a explicação dessa exceção, seja o fato de o conteúdo referente às situações categorizadas como "MENTIRA" ter sido trabalhado somente no último módulo do curso, e, poucos dias depois, todos os sujeitos fizeram o pós-teste.

Se forem comparados os Gráficos 2 e 3, percebe-se que, no **pré-teste**, o grupo **SEM SUPERVISÃO** obteve as médias mais altas se comparada com o grupo **COM SUPERVISÃO** em três categorias (EL, ME e DM) e apresentou o mesmo valor na categoria AE. Essas médias foram superadas pelo grupo **COM SUPERVISÃO** no pós-teste. Dessa forma, ao comparar-se os valores

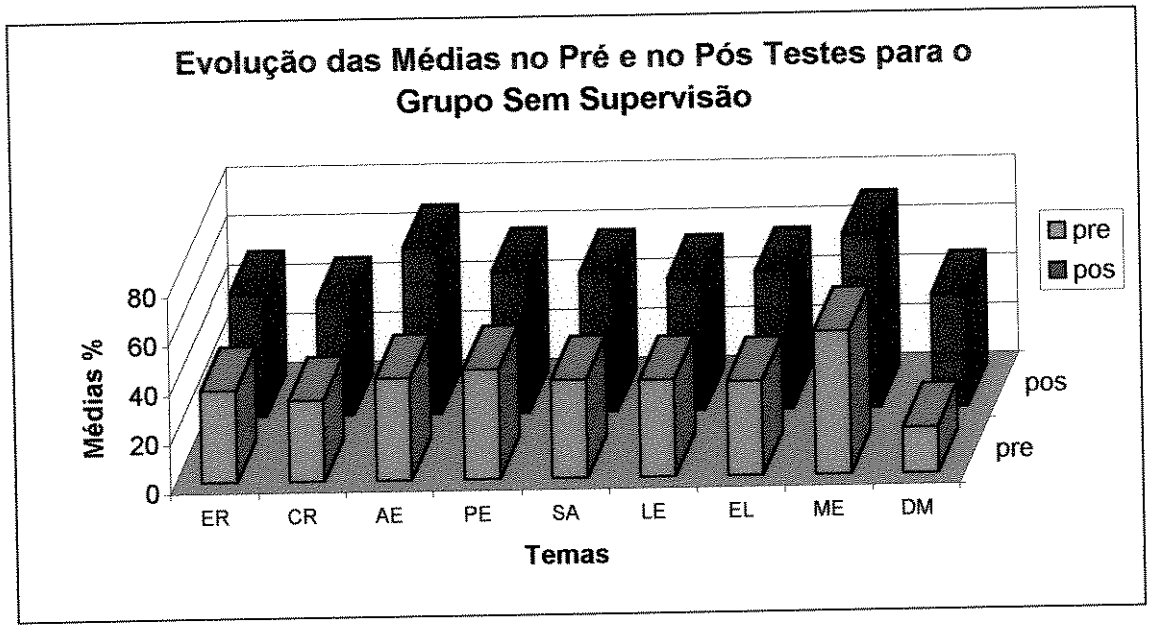
apresentados nesse Gráfico com os do pré-teste mostrados no Gráfico 2, **observa-se uma maior evolução do grupo COM SUPERVISÃO.**

GRÁFICO 4



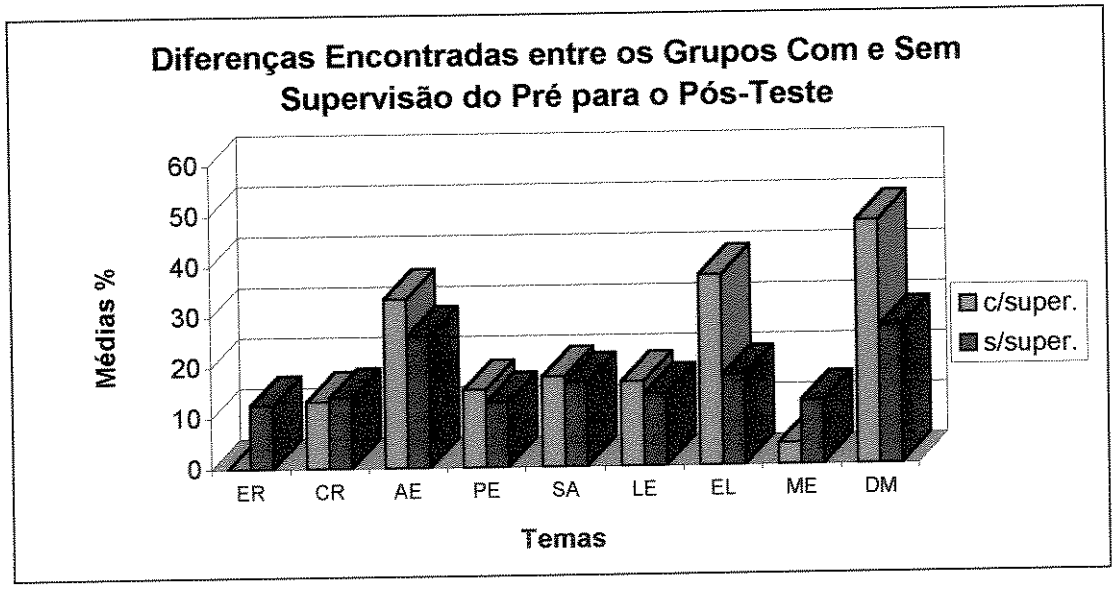
O Gráfico 4, refletindo a projeção dos valores percentuais médios encontrados nas categorias temáticas, obtidos nos **pré** e **pós** testes do grupo **COM SUPERVISÃO**, mostra que houve **aumento** nas médias do **pós-teste** para **todos** os temas, exceto para a categoria "ELABORAÇÃO DE REGRAS", que não apresentou nenhuma alteração (provavelmente devido a alta pontuação obtida pelos sujeitos desse grupo no pré-teste). Isto permite deduzir que **a intervenção feita influiu na melhoria do rendimento** deste grupo. Os maiores aumentos foram nas médias dos temas "AUTORIDADE DO EDUCADOR", "ELOGIOS" e "DILEMAS MORAIS".

GRÁFICO 5



O Gráfico 5 reflete a evolução das médias por temas, obtidas pelo grupo **SEM SUPERVISÃO** pedagógica, nos testes **pré** e **pós**. Em **todos** os temas houve aumento dos valores no pós-teste, o que dá força à **interpretação de que houve a influência do curso no aumento das pontuações**.

GRÁFICO 6



O Gráfico 6 expressa as diferenças percentuais de resultados encontradas nos Gráficos 4 e 5, isto é, diferenças entre cada tema, nos grupos **COM** e **SEM SUPERVISÃO** pedagógica. Entendendo-se que uma maior diferença significa um maior aumento de médias entre o pré e o pós testes, por este Gráfico vê-se que o grupo **COM SUPERVISÃO** obteve as médias mais altas, sobretudo com relação às pontuações obtidas no pré-teste e, principalmente, nos temas de maior peso (temas com um número maior de questões). Assim, o grupo **COM SUPERVISÃO** apresenta uma diferença mais significativa na maioria das nove categorias, sobretudo nos temas como "ELOGIOS" e "DILEMAS MORAIS". Já na categoria "ELABORAÇÃO DE REGRAS" apenas o grupo **SEM SUPERVISÃO** apresentou diferenças; e nos temas "MENTIRAS" e "COBRANÇA DE REGRAS" as diferenças encontradas nesse grupo foram maiores do que as do grupo **COM SUPERVISÃO** (ver a justificativa da variação desses resultados na análise dos Gráficos 3 e 4).

1.3 - CONCLUSÕES

Perante o tratamento estatístico a que foram submetidos os dados e a partir da análise dos gráficos, pode-se concluir que:

1. No **contexto global** houve **melhoria significativa** nas médias de valores apresentadas pelos sujeitos que participaram do curso ou de todo o processo de intervenção (curso e supervisão pedagógica);
2. Todos os valores obtidos no **pós-teste** pelo grupo **COM SUPERVISÃO** são maiores se comparadas aos outros dois grupos. A única exceção é encontrada no tema "MENTIRA", que foi mais alto no **SEM SUPERVISÃO**;
3. O grupo **COM SUPERVISÃO** mostrou uma evolução maior se comparada ao grupo **SEM SUPERVISÃO** apresentando médias de valores acentuadamente melhores no pós-teste, **confirmando a relevância da supervisão pedagógica**;
4. No grupo **SEM SUPERVISÃO** houve um aumento em todas as médias do **pós teste**; e, comparando as médias obtidas por esse grupo com o grupo

CONTROLE, conclui-se que o primeiro apresentou tal evolução em **decorrência do curso ministrado**;

5. No grupo **COM SUPERVISÃO** houve aumento nas médias do **pós-teste** para todos os temas, exceto para a categoria "ELABORAÇÃO DE REGRAS", que permaneceu sem alteração (provavelmente, em decorrência da alta pontuação obtidas nessa categoria no pré-teste). Deduz-se daí que **a intervenção ministrada influiu na melhoria do rendimento do grupo COM SUPERVISÃO**. Os aumentos mais significativos foram nas médias dos temas "AUTORIDADE DO EDUCADOR", "ELOGIOS" e "DILEMAS MORAIS";

6. Não houve no pós-teste, nenhuma média inferior a obtida no pré-teste. Ao contrário, excetuando uma categoria (ER) que não apresentou variação no grupo **COM SUPERVISÃO**, em todos os outros temas, as médias dos valores alcançadas no pós-teste foram superiores àquelas obtidas no pré-teste, confirmando as suspeitas de que **tal evolução não pode ser atribuída ao acaso, havendo influência do curso e da intervenção como um todo no aumento das médias**.

2 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS BATERIAS DE SONDAGEM Nº 1 (PRÉ-TESTE) E Nº 2 (PÓS-TESTE)

No primeiro dia do curso, os professores responderam a **Bateria de Sondagem nº 1** (anexo 5) que consistia num questionário com perguntas abertas, que tinha como objetivo coletar dados acerca dos participantes dessa pesquisa (ver anexo 1) e obter informações sobre o conhecimento que possuíam a respeito do conteúdo a ser trabalhado, quais eram as expectativas relacionadas ao curso e as principais dúvidas, assim como os assuntos que tinham interesse em aprofundar. Diante da análise desse instrumento, replanejamos o curso de aperfeiçoamento ("o educador e o desenvolvimento da moralidade infantil"), incluindo novos conteúdos e acrescentando outros textos, procurando atender, quando viáveis, as sugestões feitas e respeitar os interesses dos professores.

Visando investigar o conhecimento adquirido pelo professor sobre os conteúdos que foram desenvolvidos ao longo do curso, esse instrumento foi novamente aplicado no último dia de aula (dezembro). Porém, foram acrescentadas outras questões para obtermos maiores informações sobre a

compreensão dos professores acerca dos temas trabalhados (**Bateria de Sondagem nº 2** - anexo 5).

Assim, a Bateria de Sondagem foi aplicada em dois momentos no início (nº 1 no pré-teste) e no final do curso (nº 2 no pós-teste) com o objetivo principal de investigar os conhecimentos adquiridos pelos educadores antes e após o curso. As questões apresentadas versavam sobre: o estudo da construção da moralidade; a relação professor-aluno e entre pares; o trabalho com a educação infantil; a prática pedagógica fundamentada na teoria sobre como a criança desenvolve-se e sobre como ocorre a construção do conhecimento; e quais eram as características que o professor julgava ser importantes estarem presentes na organização de um ambiente propício ao desenvolvimento da autonomia moral. Como tínhamos contato com esses professores, se uma resposta não estava muito clara ou quando considerávamos necessário compreender melhor a idéia redigida pelo educador, eram novamente consultados visando obter, assim, maiores esclarecimentos. Ressaltamos, porém, que esse questionário foi utilizado somente como um recurso **a mais** na coleta de dados e não o único (ver I - 2), havendo ciência das limitações desse instrumento na avaliação da aprendizagem.

Na Bateria de Sondagem nº 1 perguntou-se ao professor o que ele esperava do curso e o motivo que pelo qual queria realizá-lo. As respostas foram:

Sobre as expectativas principais que tinham com relação ao curso:

- obter "receitas" para solucionar problemas de indisciplina (receitas essas que, de preferência, não exigissem muito esforço ou mudanças por parte do educador) - porém, com o aprofundamento dos estudos sobre a construção da moralidade, compreenderam que não existem "receitas mágicas" que solucionassem a "indisciplina" das crianças;
- adquirir uma maior autonomia científica, ou seja, possuir um embasamento teórico mais consistente sobre como a criança desenvolve-se e como os conhecimentos são construídos, possibilitando ao profissional-educador uma maior segurança para tomar decisões adequadas relacionadas ao ato pedagógico;
- aprender procedimentos práticos para favorecer o desenvolvimento da autonomia das crianças;
- aperfeiçoar-se nesse tema.

E, com relação ao motivo pelo qual esses professores quiseram participar do curso, as principais respostas eram as de que o haviam procurado porque:

- tinham dificuldades com a indisciplina em suas classes;
- consideravam suas posturas em sala de aula inadequadas (sentiam-se autoritários, permissivos, inseguros, impotentes, etc.);

- possuíam um aluno (ou mais) "muito indisciplinado" ou um "aluno-problema";
- buscavam um aperfeiçoamento profissional;
- pretendiam obter conhecimentos que revertessem na melhoria da prática pedagógica e no auxílio ao desenvolvimento global de seus alunos.

Por serem referentes ao que os professores esperavam do curso, essas questões foram colocadas apenas no pré-teste. A seguir, será apresentada a análise das respostas contidas no pré e no pós testes (Baterias 1 e 2). O número de participantes era dezesseis, porém, convalidamos apenas doze questionários, porque foi necessário desconsiderar quatro sujeitos[1] do grupo experimental. Assim, foram anuladas também as Baterias de Sondagem nº 1 (pré-teste) desses professores. O grupo controle[2] era formado por apenas dois sujeitos (ver I - 2). As questões foram categorizadas por temas, e, para ilustrar melhor as diferenças encontradas em algumas categorias, optamos em apresentar, na forma de tabelas, as respostas dadas pelos professores do grupo experimental, no pré e no pós testes, e as do grupo controle. As ausências de algumas características ou procedimentos importantes, deve-se a nossa opção em colocar somente as respostas que apareceram pelo menos uma vez nos questionários.

---

[1] Dois sujeitos tiveram muitas faltas (o primeiro por ter adoecido e o segundo por estar fazendo faculdade a noite); um não fez o pré-teste e o outro faltou no dia em que foi aplicado o pós-teste.

[2] Só realizaram a Bateria de Sondagem no pós-teste.

As tabelas foram organizadas da seguinte forma: "PRINCIPAIS RESPOSTAS", refere-se a categorização das respostas redigidas pelos professores nos questionários; "Nº DE VEZES", mostra a quantidade de ocasiões em que apareceram respostas do mesmo tipo (geralmente, encontrávamos mais de uma categoria na resposta dada pelo professor a uma questão); as subdivisões: "PRÉ" e "PÓS", correspondem respectivamente as Baterias de Sondagem nº 1 e nº 2 (n=12); "GC" é o grupo controle (n=2); no final da tabela, é exposto o "TOTAL DE RESPOSTAS", que significa a soma das vezes em que a resposta foi apresentada.

I - Com relação aos **objetivos da educação pré-escolar, antes** do curso a maioria dos professores afirmaram que era preparar para o primeiro grau. Essa resposta não mais apareceu no **pós-teste**; em que ficaram evidentes as mudanças na compreensão dos objetivos da educação infantil. Para os professores do grupo experimental os principais objetivos passaram a ser: criar na pré-escola um ambiente rico em estímulos para auxiliar o desenvolvimento global e harmonioso da criança; favorecer a interação social e o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos alunos.

PRINCIPAIS RESPOSTAS	Nº DE VEZES		
	PRÉ	PÓS	GC
preparar para o ensino de 1º grau	5	0	1
propiciar um ambiente estimulador para a criança se desenvolver globalmente	3	9	1
desenvolver a autonomia	3	6	0
favorecer a interação social	0	5	1
desenvolver a coordenação motora	1	0	1
TOTAL DE RESPOSTAS	12	20	4

II - Ao discorrerem, no **pré-teste**, a respeito do **que significa o desenvolvimento moral**, as poucas respostas apresentadas que tinham uma maior ligação com o tema (o número de vezes em que apareceram está entre parênteses) foram aquelas que "relacionavam" o desenvolvimento da moralidade à : consciência dos direitos e deveres (1); descentração (1); respeito para com uma idéia divergente da sua (1).

Entretanto, no **pós-teste**, as respostas dos professores do grupo experimental apresentaram um progresso na compreensão desse aspecto, relacionando o desenvolvimento moral (as categorias foram ordenadas de acordo com a quantidade de vezes em que apareceram): ao respeito mútuo, ao respeito às diferenças individuais, a reciprocidade

(7); à construção da autonomia (5); ao desenvolvimento dos julgamentos e sentimentos, à construção de valores, a consciência dos direitos e dos deveres (4); a descentração, a evolução da cooperação, ao agir por motivação intrínseca, ao saber tomar decisões e assumí-las com responsabilidade (3).

Quanto ao **grupo controle**, foram dadas as seguintes respostas sobre o significado atribuído ao desenvolvimento moral: saber o que é certo ou errado, pensar no próximo e coordenar diferentes pontos de vista.

Obs: Comparando as respostas dadas **a essa** e **em todas** as outras questões no **pré-teste** do **grupo experimental** com as apresentadas pelos sujeitos do **grupo controle** (que só fizeram os pós-testes) percebemos que os professores que faziam parte do grupo controle, demonstraram conhecer um pouco mais sobre esse conteúdo do que os professores ao **iniciarem** o curso (ver V - 1 - nota de rodapé nº 1)

III - Os professores foram solicitados a discorrerem sobre quais eram **as características de um ambiente cooperativo**. Os resultados encontrados apresentam quais as particularidades eles consideraram importantes estarem presentes:

PRINCIPAIS RESPOSTAS	Nº DE VEZES		
	PRÉ	PÓS	GC
dar oportunidades para a criança tomar decisões e estimulá-la a resolver sozinha os seus problemas	0	10	1
propiciar um ambiente estimulador para a criança desenvolver-se globalmente	0	2	0
ambiente fundamentado no respeito mútuo, minimizando o autoritarismo do professor	2	6	2
ambiente livre de pressão e coerção	0	3	0
quando necessário, utilizar as sanções por reciprocidade	0	4	0
uso de uma linguagem adequada	0	8	0
ausência de linguagem inadequada (humilhantes)	1	5	0
elaboração das regras pelo grupo	0	4	0
coerência na cobrança das regras	0	3	0
realizar a estrutura de trabalho diário com as atividades principais (coletivas, diversificadas, individuais e independentes) e organizá-las de maneira dinâmica (não deixando as crianças muito tempo sentadas ou esperando, etc.)	0	9	0
favorecer a interação social e a troca de pontos de vista	0	10	0
propiciar atividades que favoreçam a cooperação e usar procedimentos coerentes com o estudo da teoria piagetiana	1	8	1
conversar com a criança quando ela apresenta um mau comportamento	3	0	1
"ensinar" os valores morais	2	0	0
respostas em que o professor demonstrava cuidar excessivamente ("paparicar") da criança	2	0	0
TOTAL DE RESPOSTAS	11	72	5

O ambiente cooperativo é constituído por um conjunto de características e procedimentos coerentes com a construção da moralidade; analisando as diferenças nas respostas encontradas no **pré** e no **pós testes** e comparando-as também com as do grupo controle, podemos deduzir que os professores do grupo experimental apresentaram, após o curso, uma maior compreensão desse conceito, demonstrando terem adquirido o conhecimento teórico de que um ambiente escolar propício à conquista da autonomia moral pela criança é formado por diversos fatores simultâneos, todos importantes e necessários, que estruturam um conjunto.

IV - Ao relatarem como **agiam diante de situações de "indisciplina" e conflitos na sala de aula** (bagunças, brigas etc...), os professores responderam que:

PRINCIPAIS RESPOSTAS	Nº DE VEZES		
	PRÉ	PÓS	GC
não solucionava os conflitos pelas crianças, mas agia como interlocutor, estimulando-as a resolverem sozinhas os seus problemas	3	10	0
questionava as crianças perguntando como elas poderiam resolver o a dificuldade ou o conflito, mas quando elas não chegavam a uma solução adequada, o professor sugeria a melhor saída	3	0	1
resolve os problemas para a criança	2	0	0
utilizava as sanções por reciprocidade	0	4	0
utilizava-se de uma linguagem adequada ao interagir com a criança nesses momentos	0	7	0
somente conversava sobre o comportamento da criança, lembrando as regras e propondo questões que a levasse a refletir sobre os seus atos (considerava qualquer outra atitude como sendo *autoritária*)	3	0	2
apresentava o problema para ser discutido pelo grupo, visando elaborar novas regras, se necessário (ou rever as existentes)	0	4	1
colocava o problema ao grupo para que escolhessem a sanção	2	0	0
cobrava as regras combinadas	1	3	0
procurava favorecer a interação social e a troca de pontos de vista	1	6	1
revia os momentos em que mais freqüentemente ocorriam os conflitos e os replanejava, organizando essas atividades de maneira que se tornassem mais interessantes e dinâmicas (considerava também, que deveria agir "*preventivamente*", pois, ao tomar esses cuidados evitaria inúmeros problemas de "indisciplina")	0	4	0
colocava a criança para "pensar" em suas atitudes ou solicitava ao agressor desculpar-se com o colega	2	0	0
conversava (*apenas*) na hora da avaliação do dia	1	0	0
retomava o ocorrido (*também*) na hora da avaliação do dia	0	3	0
não fazia nada (afirmava não se importar com essas situações)	3	0	1
respostas que evidenciaram que o professor procurava justificar o comportamento indisciplinado da criança, atribuindo tais condutas como sendo decorrentes de problemas familiares, socioeconômicos, psicológicos, alguma provável deficiência orgânica, desnutrição, etc. ("psicologização"), e, por isso, como o problema não estava "vinculado" à escola, "fugia ao alcance" da atuação do professor	5	0	1
TOTAL DE RESPOSTAS	26	41	7

Esses resultados indicam que os professores que participaram do curso de aperfeiçoamento demonstraram um maior preparo para lidar de maneira mais segura e construtiva com os pequenos conflitos e situações de "indisciplina" (pois os procedimentos que mais apareceram eram coerentes com o desenvolvimento da moralidade, auxiliando a construção da "auto"- disciplina pela criança).

V - Os professores também relataram na Bateria de Sondagem, **como estavam procedendo para desenvolver a autonomia em seus alunos**. As respostas demonstraram ter havido um aumento na compreensão do papel do educador como agente estimulador do desenvolvimento da moralidade das crianças. A tabela a seguir mostra a evolução nas respostas apresentadas. Os professores do grupo experimental e do grupo controle disseram que estão favorecendo o desenvolvimento da autonomia ao:

PRINCIPAIS RESPOSTAS	Nº DE VEZES		
	PRÉ	PÓS	GC
dar oportunidades para a criança tomar decisões e permitir que resolva sozinha os seus problemas	0	5	0
não solucionar os conflitos pelas crianças, mas agir como interlocutor	0	8	0
propiciar um ambiente estimulador, realizando a estrutura de trabalho diário com as atividades necessárias (coletivas, diversificadas, individuais e independentes) e organizando-as de maneira dinâmica (não deixando os alunos muito tempo sentados ou esperando, etc.)	0	4	0
usar de uma linguagem adequada	0	10	0
propiciar atividades interessantes e desafiadoras (coerentes com o estudo da teoria de Piaget sobre a construção do conhecimento)	0	4	0
elaborar as regras com o grupo	1	6	0
cobrar as regras combinadas ("não deixar passar")	1	4	1
utilizar as sanções por reciprocidade	1	10	0
colocar o problema ao grupo para escolherem a sanção quando um aluno não cumpre as regras	6	0	1
somente conversar com a criança quando esta apresenta um mau comportamento e sempre que ela o apresentar (qualquer outra atitude é vista como autoritária)	9	0	1
favorecer a interação social e a troca de pontos de vista	0	4	0
respostas que demonstram que o professor "ensina" ou "induz" a resolução dos problemas	3	0	1
respostas que demonstram que o professor utiliza mensagens humilhantes (críticas, reprimendas, censuras, etc.) e lições de moral	3	0	1
respostas que indicam o uso de sanções expiatórias	6	0	2
respostas que evidenciaram que a atuação do professor era limitada, justificando o comportamento indisciplinado da criança, atribuindo tais condutas como sendo decorrentes de problemas familiares, socioeconômicos, psicológicos, alguma provável deficiência orgânica, desnutrição, etc. ("psicologização"), e, por isso, como o problema não estava "vinculado" à escola	6	0	1
TOTAL DE RESPOSTAS	36	55	8

VI - Havia uma questão da Bateria de Sondagem que tinha como propósito **avaliar o conhecimento teórico de alguns conceitos** importantes do estudo sobre a construção da moralidade. Consideramos a **compreensão** desses conceitos (e não a memorização) como necessária para qualquer educador que pretenda realizar um trabalho pedagógico objetivando favorecer o desenvolvimento da autonomia moral em seus alunos, visto que, a partir desse conhecimento, ele terá maiores condições de compreender o porquê de realizar ou não certos procedimentos; elaborar outros; decidir quais atitudes são as mais adequadas para uma determinada situação; saber como a criança está desenvolvendo-se e intervir apropriadamente, estimulando-a; etc. Dessa forma, acreditamos que esse estudo é fundamental, pois, talvez sejam raros os educadores que possuem esse "fazer" pedagógico construtivo devido, tão somente, ao bom senso. Todavia, sabemos também que apenas assimilar tais conhecimentos não é suficiente e não garante, de maneira alguma, que o educador vá apresentar uma postura pedagógica coerente com esses estudos.

Como foi dito, solicitou-se aos professores para que dissessem o que entendiam por alguns conceitos básicos, relacionados na tabela que se segue (questões: 9 e 10 do pré-teste; e, 10, 11 e 12 do pós-teste). Ao corrigirmos as respostas, buscamos considerar o sentido ou a idéia expressada pelo professor; não reputando como correta somente aquelas respostas que apresentavam a autêntica definição teórica piagetiana (as únicas exceções são as noções referentes a "linguagem do educador" cujas definições dos procedimentos não foram extraídas

dos trabalhos de Piaget, sendo retiradas de outros autores). Assim, avaliamos como "CERTAS", as respostas que denotavam a compreensão do conceito; aquelas que estavam na direção correta, porém eram incompletas, foram reputadas como "MEIO-CERTAS"; e, "ERRADAS", as que demonstravam um desconhecimento do conceito. Foram também consideradas como "ERRADAS", as respostas "circulares", ou seja, aquelas em que a pessoa usava as próprias palavras contidas no conceito para definí-lo, como por exemplo, afirmar que o significado de RESPEITO MÚTUO é "quando as pessoas respeitam-se mutuamente", ou que COOPERAÇÃO é quando "um coopera com o outro"; ou ainda, que MORAL AUTÔNOMA é "a moral de quem tem autonomia". É importante ressaltar que fomos bastante rigorosos nessa apreciação, considerando a resposta correta somente quando expressava a idéia exata do conceito (no sentido empregado por Piaget). Para melhor comparação entre os grupos e evidenciar a evolução, ou não, nas respostas apresentadas pelos sujeito no pré e no pós testes, calculamos a porcentagem dos erros e dos acertos.

CONCEITOS	PRÉ-TESTE RESPOSTAS (%)			PÓS-TESTE RESPOSTAS (%)			GRUPO CONTROLE RESPOSTAS (%)		
	CERTAS	MEIO CERTAS	ERRADAS	CERTAS	MEIO CERTAS	ERRADAS	CERTAS	MEIO CERTAS	ERR
Reciprocidade	9	18	73	27	55	18	-	-	1
Moral Autônoma	9	9	82	27	46	27	-	-	1
Moral Heterônoma	18	-	82	27	64	9	50	-	5
Cooperação	-	45	55	55	36	9	-	50	5
Respeito Mútuo	9	64	27	73	27	-	-	50	5
Respeito Unilateral	18	18	64	36	46	18	-	-	1
Sanção Expiatória	18	45	36	36	64	-	-	50	5
Sanção por Reciprocidade	-	55	45	-	91	9	-	50	5
Egocentrismo	-	45	55	55	45	-	-	50	5
Mensagem-eu	-	-	100	55	45	-	-	-	1
Escuta Ativa	-	-	100	73	27	-	-	-	1
Mensagens Humilhantes e de Solução	-	27	73	55	45	-	-	-	1
Elogio Valorativo	-	18	82	46	54	-	-	-	1
Elogio Apreciativo	-	18	82	73	27	-	-	-	1
Importância das trocas sociais para o desenvolv. da autonomia	-	36	64	27	64	9	-	50	5
MÉDIA %	**5,4**	**26,6**	**68,0**	**44,4**	**49,0**	**6,6**	**3,3**	**20,0**	**76**

Analisando esses resultados, pudemos constatar que os professores do grupo experimental demonstraram ter adquirido um conhecimento teórico, de certa forma, mais consistente sobre a teoria piagetiana do desenvolvimento moral, se comparados ao que possuíam antes do curso.

Ao examinarmos detalhadamente como os professores compreendiam essas noções, encontramos alguns "erros" interessantes. Interessantes, porque as mesmas "compreensões" ou "enganos" apareceram implicitamente em várias respostas. Por exemplo, no **pré-teste** percebemos claramente que grande parte dos educadores entendiam a sanção por reciprocidade como expor ao grupo o problema ou o mau comportamento de uma criança para que eles escolhessem a melhor punição (mesmo severa); e o conceito de cooperação era compreendido como ajuda, auxílio ou colaboração. Os professores também interpretavam egocentrismo como sinônimo de egoísmo, e conseqüentemente, a descentração era vista como aprender a dividir, a emprestar e a compartilhar; os elogios valorativos eram percebidos como aqueles que valorizavam algo que a criança fez. Com relação a "indisciplina", na visão de muitos professores, a única forma adequada do "educador construtivista" lidar com um mau comportamento de seu aluno era conversando, conversando e conversando novamente (tomar qualquer outra atitude só em casos extremos).

No **pós-teste** observamos algumas respostas que demonstravam que a sanção por reciprocidade era compreendida como uma forma de

"vingança regulamentada", isto é, o "pagar na mesma moeda" (corresponder àquilo que é feito da mesma maneira; retribuir o bem com o bem e o mal com o mal). Apesar de dar a entender que sabiam do que se tratava, os professores apresentaram dificuldades em definir os conceitos de moral autônoma e heterônoma, e o de reciprocidade (relacionavam-na apenas com a coordenação de pontos de vista, esquecendo que a reciprocidade se refere a mútua coordenação das diferentes perspectivas e das ações). Concluímos ainda que a maioria dos professores não atribuíram a importância devida às trocas sociais; talvez, essa ocorrência seja explicada também, pelo fato de termos consciência do amplo, complexo e fundamental papel das interações sociais no desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, por isso, fomos bastante rigorosos ao avaliar essa questão.

VI - Os professores do grupo experimental foram solicitados a mencionarem os **aspectos positivos e negativos que constataram ao implantar com seus alunos aquilo que foi estudado no curso** e também, **se perceberam alguma modificação em suas atitudes e no seu desempenho com relação às crianças**. Eles afirmaram que:

- desenvolveram uma maior autonomia moral e científica;
- sentem-se mais habilidosos para lidar com os conflitos;
- realizam constantemente uma auto-reflexão sobre a postura que têm como educadores;

- "vêem a criança com outros olhos";
- acreditam que estejam conseguindo construir um ambiente cooperativo em suas classes;
- passou a haver uma maior liberdade (mas com responsabilidade) nas classes e o autoritarismo foi visivelmente diminuído;
- tiverem grandes mudanças internas;
- têm havido menos agressividade entre as crianças e também diminuíram os problemas de indisciplina;
- está havendo um maior cumprimento das regras combinadas;
- há uma maior coerência entre os procedimentos pedagógicos utilizados e os objetivos que pretendem atingir;

OBS: não foram apresentados aspectos negativos.

VII - Com relação **a modificações em atitudes ou comportamentos dos alunos**, os professores do grupo experimental afirmaram que o ambiente da classe está mais tranqüilo, havendo um aumento no vínculo afetivo entre o professor e os alunos e um acréscimo na confiança mútua. Também constataram que as crianças apresentaram:

- maior autonomia;
- maior independência e segurança

- mais autodisciplina;
- maior "cooperação";
- uma participação mais ativa;
- maior aceitação e cumprimento das regras;
- menos brigas e agressões físicas;

VII - Os professores que do grupo experimental foram questionados antes e depois do curso **se sentiam-se seguros para favorecer o desenvolvimento de uma moral autônoma em suas crianças**. No pré-teste, 25% dos sujeitos assinalaram a alternativa "EM PARTE"; e 75% que "NÃO". Após os estudos realizados ao longo do ano, 83,34% dos professores afirmaram que se sentem mais seguros para estimular esse desenvolvimento; 16,66% assinalaram "EM PARTE"; e nenhum respondeu negativamente.

A segunda parte dessa questão, dizia respeito ao que eles **julgavam necessário ser feito para sentirem-se mais seguros** nesse domínio. Os professores propuseram que para que isso ocorresse, que houvesse continuamente (por ordem de vezes em que mais apareceram):

1. Estudos de caso e trocas de experiências;
2. Horas de estudo;
3. Mais cursos;

4. Supervisões pedagógicas nos moldes da que foi realizada durante o curso;
5. Estudos individuais;
6. Orientação pedagógica;
7. Exercitar os procedimentos aprendidos;
8. Estudar sempre.

Por meio desse instrumento (Bateria de Sondagem) encontramos uma diferença expressiva nos resultados do pré e do pós-teste, podendo concluir que os professores adquiriram um conhecimento mais significativo sobre o desenvolvimento da moralidade infantil, uma maior segurança e domínio sobre os procedimentos pedagógicos propícios para a construção de um ambiente cooperativo em suas classes e, conseqüentemente, para o favorecimento da conquista da autonomia pelas suas crianças.

Os educadores apresentaram um certo orgulho, ou melhor, uma satisfação por conseguirem bons resultados ao colocarem em prática as técnicas e os conteúdos estudados, apresentando modificações em suas condutas e percebendo, também, mudanças não apenas no relacionamento professor-aluno e entre os pares, mas também nas atitudes das próprias crianças. Um exemplo disso, são os relatos que se seguem, escritos por duas professora por ocasião do pós-teste (Bateria nº 2). A primeira explica que tem percebido que sua classe

...está mais tranqüila, mais calma. O ambiente está sereno. Não há mais necessidade de gritar, falar alto ou usar castigos. As mães sentiram isso em casa também, dizendo que as crianças estão conversando, questionando e cooperando mais, e também, brigando menos. (...) Mas, para que isso acontecesse, eu tive que mudar minha postura e minha relação com as crianças. E também parar de ficar justificando tudo, reclamando, me queixando, colocando sempre a culpa nos outros ou na situação; "arregaçar as mangas"[3] e começar a trabalhar para valer, e, dessa vez, de uma maneira mais apropriada.

Nesse segundo relato, uma professora integrante do grupo experimental, que realizou o curso e participou da supervisão pedagógica, explica por que resolveu fazer parte dessa pesquisa:

Eu resolvi participar dessa pesquisa porque estava com problemas com um aluno em minha classe (pré-escola). *Para mim a única solução era que ele voltasse ao Jardim II. Quando o projeto chegou, com tantas novidades, confesso que não acreditava muito, mas ao mesmo tempo, eu queria poder ajudar esta criança que já havia chegado até mim rotulada como pestinha (ou talvez confirmar minha idéia inicial de que a solução era repetir o Jardim) . Aos poucos fomos trabalhando, fui sendo orientada, fui modificando-me. Acho que deve ter sido difícil para ela* (supervisora), *pois eu sei que tenho um modo de pensar que não é fácil de mudar. Sabe, foi muito bom, pois aquela criança que até agora tinha sido vista e tratada como "problema", naturalmente, foi sendo tratada de maneira diferente; o grupo sem perceber foi aceitando e crescendo junto, e ela já não foi mais rejeitada pelas crianças como ocorria até então. Acredito que essa rejeição por parte das crianças também era, de certa forma, estimulada pelas posturas minha e das outras professoras que trabalharam com ele (a gente achava que elas não percebiam). Então compreendi o quanto tinha que aprender, estudar, discutir, refletir. (...) Hoje acho que foi muito bom ter "caído" com essa criança na minha classe, pois, isso obrigou-me a rever*

[3] Expressão que significa: "dispor-se a trabalhar a sério, a agir sem tréguas" (Dicionário Aurélio Eletrônico, 1994).

minha postura, buscar outras alternativas. (...) Eu passei a vê-la como uma criança surpreendente e carinhosa, mas que, infelizmente, por ser muito curiosa, intensa e ativa, era tratada por todos como uma pestinha e portanto, portava-se como tal. Atualmente, creio que estou conseguindo tratar e respeitar um pouco mais as crianças da maneira como elas merecem ser tratadas e respeitadas. Porém, é claro que ainda tenho muito que aprender, reler e principalmente, vivenciar essas descobertas, esse aprendizado, junto com as crianças.

VI

ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO CURSO

1 - AVALIAÇÕES DO CURSO[1]

O curso de aperfeiçoamento: "O educador e o desenvolvimento da moralidade infantil", foi realizado em quatro módulos de 15 horas cada, no período noturno, devido ao fato de os professores trabalharem durante o dia. Propositadamente, limitamos o número de participantes a 16 educadores, por considerarmos que esse número, corroboraria na troca de experiências e a participação dos integrantes nas discussões, favorecendo o alcance dos objetivos e a (re)construção do ser e do fazer do professor (mediante reflexões, discussões, interações e estudos).

No decorrer dos módulos, estudamos tanto a teoria piagetiana sobre a construção da moralidade infantil, quanto as implicações pedagógicas decorrentes dessa teoria. Em geral, havia uma preocupação de nossa parte em trabalhar os conteúdos de forma que os professores tivessem uma participação ativa nesse processo. Assim, procurávamos estimular a discussão sobre situações cotidianas vividas pelos educadores e a maneira como lidavam com essas situações, analisando a coerência entre os procedimentos utilizados e os

[1] O questionário final que foi utilizado como instrumento para avaliar os trabalhos desenvolvidos no curso, encontra-se no anexo 6.

objetivos que pretendiam alcançar. Os conteúdos também eram desenvolvidos por meio de aulas expositivas, em que eram colocadas inúmeras questões para, a partir das respostas apresentadas, discutirmos as idéias dos diferentes autores. Foram realizados trabalhos individuais e em grupos, leituras dos textos, seminários e painéis em que debatíamos as conclusões que os grupos haviam chegado. Conversávamos sobre como utilizar esses estudos de maneira efetiva na interação com as crianças, e também, apresentávamos dilemas (relacionados à educação) hipotéticos e reais para que os professores os discutissem e buscassem diferentes maneiras de resolvê-los. Os relatos de experiências eram muito bem-vindos. Buscávamos ainda, incentivar esses profissionais a aplicarem o que estava sendo estudado em suas classes, e trazerem os resultados positivos ou não, para que os analisássemos juntos.

Assim, procurávamos evitar, mas nem sempre conseguíamos, dar respostas completamente elaboradas ou resolver diretamente os problemas levantados pelos educadores, apresentando-lhes contra-argumentações, novas questões ou oferecendo-lhes outras possibilidades (leituras, análises, troca de vivências, reflexões, etc.) para que chegassem por si mesmos às soluções; por exemplo: uma professora relatou que, na sua classe, o planejamento do dia realizado com as crianças era automático, rotineiro e cansativo. Que os alunos ordenavam as atividades diárias sempre do mesmo jeito. Após a explanação da professora, resumimos descritivamente o seu relato e, em seguida, a situação foi colocada para o grupo na forma de questões, procurando estimular os educadores para que, mediante a troca de pontos de vista, apresentassem sugestões e idéias. Questões do tipo : "Como poderemos trabalhar o planejamento do dia de uma outra maneira? Uma maneira mais divertida, que

tenha a participação de todas as crianças? Alguém tem alguma idéia para dinamizar esse momento? Como vocês trabalham o planejamento em suas classes?".

A partir das respostas às perguntas e diante das opiniões apresentadas (e justificadas), procurávamos explicar a fundamentação teórica que embasava o fato de uma professora, por exemplo, "ter tido êxito" com um procedimento e "insucesso" com outro, ou a explicação teórica sobre as características do desenvolvimento da criança mediante um exemplo narrado por uma professora sobre a reação dos seus alunos ao realizarem uma atividade que ela propôs. Dessa forma, além das aulas expositivas, eram constantes os momentos em que os participantes apresentavam sugestões, trocavam experiências, argumentavam, etc. Essas dinâmicas e reflexões tinham o propósito de favorecer a tomada de consciência e a construção, ou a "reconstrução", do saber do educador.

As regras, que eram compreendidas como um acordo que beneficiava as partes envolvidas, foram combinadas logo no início do curso e eram revistas quando preciso. Tinham como objetivo fundamental organizar os trabalhos, referindo-se principalmente: ao horário, a participação, a leitura de textos, a realização de trabalhos individuais e em grupos, a dinâmica das discussões e dos relatos de experiências, as atribuições do professor-ministrante (postura, compromisso, esclarecimento de dúvidas, dinâmica de trabalho, etc.), a forma de como seriam realizadas as avaliações; enfim, aos direitos e deveres dos integrantes do grupo. Sempre que necessário, as regras eram retomadas e rediscutidas. Além disso, consideramos que seria importante

realizar periodicamente avaliações do curso para, a partir das considerações feitas pelos alunos, replanejá-lo, acatando, quando procedentes e viáveis, as sugestões propostas. Diversas dinâmicas e procedimentos foram incorporados e alguns conteúdos reestruturados devido a essas avaliações. Elas foram realizadas por duas vezes durante o decorrer dos trabalhos e uma no último dia de aula. Essas avaliações eram **anônimas** e feitas por escrito; e os resultados, após serem tabulados, eram apresentados e discutidos, e assim, se fosse preciso, o grupo replanejava as atividades do curso.

Ao analisarmos com a classe os resultados das avaliações feitas no decorrer dos estudos, julgamos que seria importante a leitura e discussão de algumas "considerações" extraídas desses protocolos que necessitariam de reflexão e posicionamento das pessoas que participavam do grupo. Eis alguns exemplos extraídos da primeira avaliação:

> *"A princípio tive dificuldades com os roteiros de questões a serem respondidas, quando eram em grupos discutíamos mais outras coisas do que o tema. Nas folhas tarefas individuais não conseguia encontrar palavras adequadas para passar para o papel. Agora já melhorou, deu para entrosar melhor e facilitou o andamento dos trabalhos".*
>
> *"Sinto-me às vezes uma burra, não consigo enxergar o que os textos dizem, mas quando chego nas aulas são esclarecidas as questões. Não consigo entender porque as pessoas começam a falar de assuntos nos trabalhos em grupo que não tem relação com o que está sendo discutido".*
>
> *"Não gostei de participar de dois grupos pois fui ignorada por algumas professoras dos mesmos. Nunca pediam minha opinião e não me socorreram nas minhas dificuldades".*
>
> *"Estou gostando muito do curso, a não ser pelo fato de algumas pessoas nos grupos não me darem muita importância pela falta de conhecimento*

que eu tenho. Minha cabeça está muito complicada, e espero ir suprindo minhas dúvidas ao longo do curso".

O professor-ministrante *"deveria ser mais firme, cobrando efetivamente dos alunos a realização das leituras, a pontualidade e impedindo as conversas paralelas durante as explicações".*

"O tema é interessante, somos educadores dos alunos e dos nossos filhos também, por isso, é natural que estejamos sempre nos lembramos de casos e situações que queremos comentar com o grupo ou com a colega que está ao lado. Porém, essas conversas paralelas estão ocorrendo muito freqüentemente e têm incomodado bastante aqueles que querem ouvir".

Essas e outras afirmações foram discutidas, estabelecendo-se novos compromissos de respeito mútuo e de respeito para com as regras combinadas.

Examinado as respostas contidas no questionário final elaborado com o propósito de avaliar o curso como um todo (ver o anexo 6), concluímos que os professores ficaram satisfeitos com o trabalho desenvolvido. A seguir serão relacionados os resultados encontrados a partir da análise dessas avaliações:

⇒ Ao discorrer sobre os conteúdos estudados, os professores consideraram que estes foram:

- Adequados aos objetivos propostos e relevantes ao trabalho do professor, possibilitando-lhes um maior conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, principalmente no aspecto da moralidade infantil. Interessantes, pois, compreendiam também, diversas sugestões de procedimentos pedagógicos para serem desenvolvidos na sala de aula.

- Adequadamente elaborado, em relação ao planejamento dos conteúdos.

⇒ A bibliografia utilizada no curso foi extensa, incluindo textos, capítulos de livros e artigos tanto teóricos quanto práticos. Além da bibliografia obrigatória, foram sugeridas diversas leituras de apoio que contemplavam assuntos variados, de acordo com o interesse dos participantes. Ao analisar a bibliografia, os professores reputaram-na como:

- Atualizada, interessante e adequada aos objetivos do curso, porém, quatro professores afirmaram que houve um sobrecarga de leituras (pois a maioria trabalhava em período integral, tinha família, estudava, não dispondo de muito tempo para ler os textos obrigatórios).

⇒ As aulas foram consideradas adequadamente planejadas, tendo sido modificadas de acordo com o interesse e participação do grupo. As outras observações sobre esse aspecto foram:

- Houve sempre uma boa articulação entre a teoria e prática, e uma continuidade entre um assunto e outro.
- A didática ou a maneira de trabalhar possibilitou boa compreensão dos conteúdos:

  Gostei da maneira que foi trabalhado porque foi coerente com aquele ditado popular que diz mais ou menos assim: "ótimo que sua mão ajude o vôo, mas que nunca se atreva a tomar o lugar das asas".

- Não se perdeu tempo com outros assuntos e discussões supérfluas.

- Houve oportunidades para o surgimento de debates, para a colocação de dúvidas, questões, relatos e trocas de experiências vivenciadas nas classes pelos professores. As perguntas geravam debates, sendo refletidas e respondidas, e, a partir dessas discussões, surgiam novas questões, que levavam a outras reflexões, e assim, sucessivamente. No início, os professores não se conformavam com o fato de não serem dadas respostas prontas às perguntas ou quando, diante de um comentário feito, serem formuladas réplicas ou outras questões que solicitavam argumentos mais elaborados e consistentes por parte do interlocutor:

  "Quando ocorriam (essas situações) *eu ficava brava, mas agora eu agradeço os desequilíbrios que passei durante e após as aulas, pois pude refletir, questionar, tomar consciência e modificar-me interiormente e exteriormente, mudar minha atitudes e sentir-me melhor preparada".*

  "Ela (professora-ministrante*) consegue até irritar, pois os conflitos são tantos... Fazia o papel de 'advogada-do-diabo*[2]*'. Até hoje não descobri, por exemplo, o motivo pelo qual os objetos afundam sem ser devido ao peso"* (referindo-se a uma atividade realizada com uma professora que lhe gerou desequilíbrios cognitivos; esta atividade foi trabalhada para, a partir de uma situação vivenciada, estudarmos o processo de equilibração).

  "Sem dúvida o curso provocou reflexões e conflitos (...) Às vezes eu saía das aulas, ia para minha casa e passava alguns dias 'angustiada', pensando em tudo que discutimos no curso e nas nossas responsabilidades como educadores-formadores. Outras vezes sentia-me 'um monstro', pois, até então, fazia automaticamente tudo o que 'não' deveria ser feito (...) Que surpresa ao tomar consciência de que eu, em nada estava contribuindo para a autonomia quando, por exemplo, resolvia todas as dificuldades para meus filhos ou ensinava-lhes sempre a melhor solução para as os

[2] Aquele que se encarrega de opor e sustentar objeções a qualquer tese, ou anda sempre a levantar dificuldades, a criar objeções (Dicionário Aurélio Eletrônico, 1994)

pequeninos problemas do cotidiano (eu tinha aprendido que isso era ser uma "boa mãe"!). Antes, eu acreditava que, quando o professor tomava qualquer atitude, mesmo por reciprocidade estava sendo autoritário, que a gente só podia conversar e conversar (às vezes sentia-me um boba, quando as crianças nem prestavam atenção naquilo que eu estava dizendo). (...) Senti como é difícil mudar, mesmo querendo muito... Percebo que é necessário toda uma reeducação, ou melhor, uma reconstrução do meu pensar e do meu agir".

⇒ Com relação ao desenvolvimento dos trabalhos:

- Os itens (ver questão 16) mais assinalados pelos professores foram: "claro"; "bom ritmo de trabalho"; e "tema muito abrangente" para ser estudado em pouco tempo. O desenvolvimento dos trabalhos foi considerado "cansativo" por 20% dos sujeitos, devido ao fato de ser realizado a noite, após um dia inteiro de trabalho, mas acrescentaram que, infelizmente, não poderia ser ministrado num outro horário, pois a maioria dos professores não poderia participar.

⇒ Sobre os procedimentos estudados:

- Os procedimentos que os professores consideraram mais interessantes, significativos ou que deram certos, foram:

  - ser coerente na cobrança das regras ou "não fazer vistas grossas"
  - as atitudes ou sanções por reciprocidade
  - o trabalho sobre como lidar com os conflitos
  - não "medir forças" ou ameaçar a criança
  - a modificação da linguagem do educador
  - o trabalho com a mentira
  - as discussões dos dilemas morais e histórias infantis

- Os procedimentos que os professores afirmaram ter encontrado mais dificuldades para serem colocados na prática educativa foram:

  - a linguagem do educador e os elogios (apesar de surpreenderem-se com os resultados positivos dessas modificações na maneira de falar)

  - o trabalho com os dilemas morais (principalmente em como conduzir as discussões e a não transmissão da moral ou da solução "correta")

  - a postura do professor (não resolver os problemas, não dar respostas prontas, permitir a tomada de decisões pela crianças, construir uma relação de respeito mútuo em que as regras valem para todos, minimizar o autoritarismo, etc.).

⇒ No que diz respeito aos aspectos positivos e negativos do curso, os professores consideraram que:

- Os pontos negativos foram: o horário e o pouco tempo para um tema muito abrangente.

- Os pontos positivos foram: a relação estabelecida pelo professor-ministrante e os professores-alunos e entre os pares; as trocas de experiências; a liberdade para a colocação de dúvidas e questionamentos; o auxílio ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia científica dos professores-alunos;

  "Atribuo as mudanças em minha postura de educadora ao fato do curso ter-me proporcionado conflitos e reflexões que me levaram a crescer pessoal e profissionalmente (revertendo num melhor ambiente e relacionamento com as crianças)".

⇒ Ao refletirem sobre o cumprimento da proposta inicial e sobre o alcance dos objetivos, as conclusões foram:

- O programa inicial proposto pelo professor-ministrante foi cumprido de maneira satisfatória e os objetivos foram atingidos.
- Todas disseram sentir-se mais seguras para favorecer o desenvolvimento de uma moralidade autônoma nas crianças e resolver problemas relacionados a um mau comportamento ou indisciplina. Porém, consideraram que seria importante para haver um maior aperfeiçoamento dar continuidade aos estudos por mais tempo, realizar leituras individuais e em grupos, participar de reuniões em que fossem favorecidas as trocas de experiências, e fazer novos cursos:

  "Certamente sinto-me muito mais preparada do que antes. Entretanto gostaria de aprofundar-me nesses estudos. O curso foi ótimo, porém creio que assimilaríamos melhor o conteúdo com um pouco mais de tempo. Contudo, com certeza, ao término do curso, posso dizer que adquiri outra postura no que diz respeito à moralidade. Modifiquei-me como pessoa, no relacionamento com meus alunos e também com meus colegas e familiares. Esse curso causou-me grandes desequilíbrios, exigindo muita reflexão de minha parte. Posso dizer que estou desequilibrada literalmente. Que bom! Sinto ainda que, para alguns conflitos, será necessário um certo tempo e novas reflexões para eu me reequilibrar".

- O curso (ou o estudo dos conteúdos trabalhados) foi considerado importante para a formação do professor:

  "Eu não tinha idéia da importância das regras, da postura do professor, da moral autônoma, etc..."

- Os professores ressaltaram que o que mais valeu foi, com o decorrer dos trabalhos, passar a sentirem-se cada vez mais seguros para decidir qual

a melhor conduta a ser tomada diante dos conflitos, sem culpas, angústias ou remorsos; "(...) *e poder justificar para mim mesma o porquê considerei que seria mais adequado ter determinada atitude e não outra, ou o motivo pelo qual estou utilizando um ou outro procedimento, deixando de fundamentar minhas decisões apenas no bom senso*".

⇒ As sugestões apresentadas pelos participantes:

- O curso deveria ser ministrado com menos espaço de tempo entre um módulo e outro (atualmente, está sendo oferecido como curso de extensão universitária com aulas semanais e não mais em módulos, com resultados mais efetivos).
- Ampliar a programação para aprofundar também os outros aspectos do desenvolvimento (o que infelizmente não pôde ser atendido devido a abrangência dos temas a serem desenvolvidos e o pouco tempo disponível):

  "Discutimos bastante os assuntos referentes a moralidade e a relação do professor com as crianças, mas deveríamos encontrar-nos mais vezes para que outros conteúdos também ficassem bem trabalhados".

- Ter mais tempo para trabalhar com tranqüilidade um conteúdo tão amplo:

  "(...) a teoria piagetiana é fascinante, pautada pela busca da coerência e do equilíbrio. É também muito complexa e extensa, de difícil compreensão, principalmente para o estudioso solitário. (...) Por isso, acredito ser necessário que o curso seja desenvolvido com bem mais tempo para que ocorram os desequilíbrios e as compensações necessárias à construção do conhecimento".

- Realizar todas as leituras dos textos durante as aulas (o que também não pôde ser atendido, devido ao pouco tempo que dispúnhamos para estudar os conteúdos).
- Ministrar um curso semelhante para os pais.
- Filmar certas situações para serem observadas nos cursos e levadas à análise e discussão: *"Acho que o curso será ainda mais enriquecedor".*
- Que o professor-ministrante "*escreva os procedimentos e as sugestões que foram ensinadas verbalmente, e as novas que virão com as pesquisas, para podermos estudar, reler e saber de outras coisas que poderemos introduzir em nossas salas".*
- Que haja mais trabalhos em grupos.
- Que o curso ou encontros de estudo tenham continuidade, e que contemplem, se possível, as principais sugestões propostas: que o grupo seja sempre reduzido; que haja espaço para relatos de casos; que as reuniões ou encontros sejam semanais e constantes; que seja feito um acompanhamento a "todas" as classes dos professores que estejam participando do mesmo (se todos assim o quiserem), discutindo aquilo que foi observado e orientando-os individualmente quanto a implantação dos conteúdos estudados.

⇒ Foi perguntado aos professores se consideravam necessários o auxílio da supervisão e de reuniões pedagógicas para ajudá-los na aplicação dos conteúdos estudados e na superação das dificuldades encontradas, e, para nossa surpresa, os educadores afirmaram que julgam ser importante haver a

supervisão, na forma de observação de suas salas e posterior orientação pedagógica, além de reuniões individuais ou em pequenos grupos, para discussão de casos e auxílio em sua prática diária. Tantos os professores que participaram de toda a intervenção (curso e supervisão pedagógica), como aqueles que fizeram apenas curso, em sua grande maioria[3], concluíram que o papel da supervisão pedagógica é fundamental para a melhor aplicação dos procedimentos estudados durante o curso.

A nossa surpresa deve-se ao fato de que, geralmente, os professores não gostam de um supervisor ou orientador em suas classes, por inúmeros fatores como: timidez, por achar que o trabalho está sendo "fiscalizado ou avaliado", por não sentir necessidade, por insegurança, pelo receio de fazer "algo errado", por considerar que está sendo "cerceado em sua autonomia", e outros mais. Porém, em quase todas as respostas encontramos a confirmação de que a supervisão era necessária sim, mas, havia a ressalva de que não poderia ser qualquer tipo de supervisão: esse trabalho deveria ser realmente de observação, discussão, reflexão e orientação de fato, do contrário, afirmaram ser completamente dispensável.

A partir da análise das respostas contidas na ficha de avaliação do curso, podemos concluir que os procedimentos e as técnicas utilizadas no decorrer das aulas, mostraram-se, de certa forma, úteis para que os educadores introduzissem mudanças que tornassem o ambiente escolar ainda mais propício

[3] Com exceção de duas professoras que disseram não considerar necessária a supervisão direta na classe, por sentirem-se embaraçadas quando são observadas. Mas, afirmaram que gostariam de receber orientações individuais ou em pequenos grupos.

à conquista da autonomia intelectual e moral de seus alunos. E as sugestões propostas por eles vieram corroborar com o aperfeiçoamento desse trabalho, que está sendo constantemente analisado e reestruturado.

Para encerrarmos este capítulo, apresentaremos um relato valioso extraído de uma carta que nos foi enviada por uma professora que, apesar de falar muito pouco durante as aulas do curso, mostrava-se sempre interessada e atenta a tudo o que se passava. Nessa carta, em determinado momento, ela conta-nos suas experiências ao tentar colocar no seu fazer pedagógico os conteúdos estudados. Com a devida autorização dessa professora, reproduzimos os trechos de sua longa carta em que ela comenta, de forma simples e clara, as dificuldades que o educador passa na tentativa de modificar sua postura e diminuir seu autoritarismo; e a complexidade existente nesse processo de transformação pessoal ao procurar realmente construir em sua classe (ou em sua casa) um ambiente democrático, fundamentado no respeito mútuo, que seja propício ao desenvolvimento da autonomia moral:

> " (...) *Creio que você não sabe disso, mas, antes de mais nada, precisei parar e examinar o conceito que eu tinha sobre disciplina. Percebi que, até então, considerava a pessoa heterônoma como disciplinada! Modificar esse conceito exigiu (e tem exigido) muito esforço, reflexão e descentração de minha parte. De vez em quando, ainda preciso parar e policiar-me antes de reagir, pois, parece-me que a antiga* (nome da professora), *sempre tão centralizadora, ainda tenta ressurgir 'das cinzas'. Mas isso tem ocorrido cada vez menos, ainda bem!* (...)
>
> *Outro dia, encontrei a professora da primeira série que está trabalhando com meus alunos do ano passado. Saudosa, perguntei a ela como eles estavam se adaptando, o que faziam, etc. Ela respondeu-me que eles são muito inquietos e indisciplinados, que não 'respeitavam os mais velhos'* (...) *Expliquei-lhe que eu não havia tido problemas de indisciplina com essas*

crianças (questionando-me sobre o que teria acontecido 'com elas'). Aí, que eu entendi melhor o que se passava: nós estávamos discutindo sobre a 'indisciplina' e sua ausência nas mesmas crianças, mas o sentido que esse conceito tinha para cada uma de nós era completamente diferente. O significado de indisciplina para ela, era o mesmo que eu tinha antigamente (...) *assim, era natural que não nos entendêssemos* (...). *E eu cheguei a pensar que eram as crianças que haviam mudado! O que mudou radicalmente foi o ambiente escolar, e elas estavam acostumadas com um outro tipo de ambiente, mais cooperativo* (...) *agora elas estão, infelizmente, interagindo com um ambiente autoritário, em que ficam sentadas em fileiras, há castigos,* (...) *Tive que me segurar para não dizer para essa professora que, se não estava havendo o respeito, era por parte dela para com as crianças e não o contrário.* (...) *Creio que posso afirmar que essa professora talvez ainda seja incapaz de perceber perspectivas diferentes da sua própria (estou me esforçando para analisá-la à luz do construtivismo), mas dizendo vulgarmente, ela julga-se detentora da razão ou 'dona-da-verdade'* (...) *Para ela, o construtivismo é sinônimo de liberdade total, de bagunça, de professores incompetentes.*

(...) Tenho aprendido muitas coisas nesse árduo esforço para modificar a minha postura, procurando agir de maneira a favorecer o desenvolvimento moral das crianças. Isso tem exigido atenção redobrada para policiar-me e não dar as respostas prontas, transmitir as verdades ou ensinar a solução do problema. Tento assim, evitar ser autoritária, o que é muito difícil para mim, porque, como você sabe, sou do tipo "mãezona", que adora cuidar dos outros, e, pelo que aprendi, no construtivismo o adulto está sendo autoritário também quando protege a criança demasiadamente, ou resolve as coisas para ela, ou diz o que deve ou não deve ser feito, etc., pois está impedindo que ela cresça como pessoa.

(...) *O interessante é que tenho notado que, ao tentar modificar minhas atitudes externas, já que compreendo a necessidade dessa mudança, pois quero muito, muito, auxiliar adequadamente o desenvolvimento da moralidade das minhas crianças, estou também modificando-me por dentro, mudando minha maneira de ver os conflitos, as minhas relações com as pessoas, e até revendo o meu papel na sociedade (pretensiosa, não?). Até meu marido tem dito que estou diferente (espero que para melhor!), mais segura. Acho isso interessante porque sempre acreditei que era preciso*

mudar primeiro internamente, para depois mudar externamente; mas comigo tenho percebido que uma coisa tem levado a outra, quer dizer, quando mudo por dentro isso reflete nas minhas ações, e quando procuro esforçar-me para modificar minhas ações, também percebo, que com o tempo, vai havendo muitas mudanças internas. Isso é normal? Isso realmente pode ocorrer 'piagetianamente' falando ou estou equivocada, interpretando errado o que tem acontecido comigo?"

As reflexões feitas por essa professora, ilustram empiricamente a intrínseca relação entre o fazer e o compreender. Lino de Macedo (1994, p.74) esclarece que, para Piaget, o fazer e o compreender "são sistemas solidários: fazemos na medida em que compreendemos, e compreendemos na medida em que fazemos. Um sistema retroalimenta o outro".

VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao acompanharmos os educadores e suas classes ao longo de um ano, observando o desenvolvimento das relações professor-aluno e entre pares, as mudanças nas condutas dos docentes, assim como a maneira de agir das crianças; ao analisarmos as discussões e os relatos de experiências durante os cursos, percebendo a evolução nos questionamentos, nas repostas, nos interesses, nos trabalhos apresentados, nas discussões e nas interações entre os participantes; e, ao examinarmos os relatos e as auto-avaliações dos próprios professores; pudemos inferir que: os educadores que participaram do curso, principalmente, aqueles que fizeram parte do grupo experimental (curso e supervisão), demonstraram ter adquirido um conhecimento mais aprofundado a respeito do desenvolvimento da moralidade infantil e uma maior segurança e domínio sobre o uso de procedimentos pedagógicos propícios para a construção de um ambiente cooperativo em suas classes. Esses educadores evidenciaram estar satisfeitos: por conseguirem bons resultados ao colocar em prática os procedimentos e conteúdos estudados; por compreenderem melhor o processo

de desenvolvimento da criança e a construção do conhecimento, podendo assim, atuar de maneira mais condizente com esse processo; por apresentarem modificações em suas posturas; e por perceberem mudanças não apenas no relacionamento professor-aluno, mas nas atitudes das próprias crianças. Constatamos que os professores sentiram-se mais preparados para favorecer a conquista da autonomia moral pelas crianças e, de certa forma, em decorrência de uma maior autonomia profissional, ou seja, da ampliação da capacidade de tomar decisões fundamentadas no conhecimento científico, pareciam sentir-se mais autoconfiantes, demonstrando uma maior valorização de si próprios como "profissionais da educação".

A análise dos resultados encontrados no teste situacional e na bateria de sondagem confirmaram que houve uma maior compreensão da teoria e dos procedimentos da educação moral. Porém, sabemos da limitação desses instrumentos, visto que, restringem-se a demonstrar que os professores apresentam um melhor desempenho, ou parecem estar mais preparados, ao resolverem sentenças que implicam em situações-problemas envolvendo conflitos existentes na escola, tomando decisões mais acertadas, condizentes com a construção da autonomia da criança; porém, esses juízos emitidos são distanciados das situações reais. Assim sendo, a constatação anterior de que houve mudanças efetivas na prática, não foram decorrentes tão somente da análise desses instrumentos, visto que, não podemos considerar esses juízos como sinônimo de que os professores iriam agir de maneira coerente com eles diante de uma situação concreta (real). Vimos que o julgamento pode estar distanciado da ação, e que não refletem, necessariamente, a utilização desses conhecimentos pelo professor em sua ação pedagógica.

Muitos professores afirmaram que modificaram a maneira de "ver" a criança, compreendendo o porquê de determinadas atitudes dela, conseguindo encontrar nas ações da criança a teoria piagetiana e embasar seus procedimentos pedagógicos no estudo realizado, agindo de uma maneira mais segura, e geralmente satisfatória. Por exemplo, ao serem questionadas sobre determinada atitude tomada, procuravam fundamentá-la teoricamente, na medida do possível, tanto como era o desenvolvimento de seu aluno, isto é, o que o levava a agir assim, quanto buscando justificar de maneira coerente a ação adotada.

Todavia, temos consciência das inúmeras limitações desse, assim como de outros, cursos de aperfeiçoamento. Sabemos que nenhum curso ou metodologia, por melhor que seja, obriga a consciência do professor a agir de acordo com os pressupostos trabalhados, isto é, faz com que ele tenha aceitação interna de que aquilo que foi estudado é válido, e procure colocar em sua prática diária. "É necessário que ele acredite nesses princípios e tenha a 'vontade' autônoma de trabalhar de acordo com eles" (Araújo, 1996, p.112). Seria uma visão empiricista de nossa parte considerar que apenas o curso (ou somente estímulo do meio) bastaria para causar a mudança de postura (por melhor que seja o estímulo, este pode não ser assimilado pelo sujeito). A real compreensão, o compromisso, a aceitação é um processo que também é construído, ocorrendo de dentro para fora e não de fora para dentro. Mas, sem dúvida, os estímulos do meio exercem um papel importante nesse processo, desencadeando a atividade do sujeito; é preciso, portanto, que esse meio estimulador seja oferecido ao professor. Porém, a assimilação de uma técnica ou procedimento pedagógico ocorre de acordo com os "instrumentos

psicológicos" do sujeito ou melhor de acordo com seus sistemas lógicos e de significação. Percebeu-se que inúmeras vezes, um procedimento fundamentado na construção do conhecimento estudado no curso, era colocado pelo professor em sua prática pedagógica de uma maneira racionalista ou empiricista, denotando a não compreensão de seus princípios teóricos. Isso é decorrente do fato de que, no processo de assimilação do conhecimento, não ocorre a simples e "pura" internalização deste; o conhecimento é transformado ao ser incorporado integrando-se às estruturas do sujeito, que o relaciona com os outros conhecimentos que possui. Assim sendo, o conteúdo trabalhado no curso era reconstruído por ele; estabelecendo as relações e as significações que seu desenvolvimento moral e lógico o permitisse; pois, foi visto que a compreensão daquilo que foi estudado e a aplicação desses princípios em sala de aula dependem também do nível de desenvolvimento (moral e cognitivo) do próprio professor. Lukjanenko (1995) comprovou que, apesar de buscar sinceramente construir um ambiente sociomoral cooperativo em sua classe, muitas vezes, a personalidade e o próprio desenvolvimento moral do professor são as causas principais de sua incapacidade de o construir. Portanto, é necessário que um curso de aperfeiçoamento promova perturbações ou conflitos cognitivos e morais, que desencadeie o processo de equilibração, que desafie o sujeito de maneira a fazer com que reflita sobre sua ação pedagógica, solicite a tomada de consciência, a comparação e o estabelecimento de relações; promovendo, dessa forma, o desenvolvimento do raciocínio moral.

Foi visto na introdução que, até o presente momento, já foram ministrados ao todo quatro cursos semelhantes, na modalidade de extensão universitária, além de "mini-cursos", seminários e palestras sobre esse tema. Em

cada aula, ao trocar experiências com os professores, observar, discutir e analisar o trabalho pedagógico, procurar respostas às antigas questões e às novas que foram surgindo, planejar, estudar, refletir, enfim, ao agir ativamente sobre esse objeto, nós estávamos reconstruindo-o. Dessa forma, em decorrência de tais processos, foi havendo, de nossa parte, um maior aprofundamento e compreensão da teoria piagetiana, e muitos procedimentos foram sendo modificados, aprimorados, incorporados, revistos ou abandonados. Havia uma constante preocupação em buscar a interdependência entre a teoria e a prática. A maneira como eram desenvolvidas as aulas do curso também foi sendo transformada e replanejada. Se antes mais expositivas, agora prioriza-se mais as trocas sociais, a discussão e o estudo com reflexão. As avaliações anônimas do curso e as sugestões dadas pelos professores têm nos auxiliado muito nessa reestruturação. Procuramos portanto, realizar um "estudo discutido" da teoria piagetiana e de autores afins, que fundamentavam os procedimentos pedagógicos estudados, de forma a incentivar que os professores estabelecessem relações, e não simplesmente as recebessem prontas, e buscassem coordenar os aspectos envolvidos.

Primeiramente, consideramos necessário ressaltar que nós realmente acreditávamos que essa forma de trabalhar a moralidade era procedente, que era possível ter uma prática pedagógica coerente com as descobertas de Piaget sobre a construção da moralidade (o que é confirmado por inúmeros pesquisadores e educadores) e, a partir disso, queríamos que o professor não colocasse os estudos em prática devido a autoridade de quem estava ensinando, mas sim que soubesse o porquê de trabalhar (ou não) com esse ou aquele procedimento. Procuramos dar o suporte teórico e metodológico para

embasar as ações do professor. Contudo, percebemos que muitos conteúdos inicialmente foram compreendidos pelos professores ao "pé da letra" e não em seu "espírito", assim como ocorre com as crianças com relação as regras por ainda serem exteriores. Foram aplicados por confiarem na "autoridade" que os estava ensinando. Dessa forma, havia algumas coisas que "podiam ser feitas", outras que "não podiam", sem saberem muito ao certo o porquê. Devido a essa "rigidez inicial" muitos procedimentos e princípios eram aplicados tão somente com os alunos, quando o professor estava "vigilante", isto é, policiava-se e esforçava-se para colocar em prática o que foi estudado. Era o "fazer", para, simultaneamente, ir compreendendo, e vice-versa. Assim, como era de se esperar, observou-se que a generalização ocorria paulatinamente, variando muito de professor para professor; levando um certo tempo e muita reflexão para, por exemplo, transferirem esses conhecimentos para situações análogas extra-escola. Ficavam restritos as circuntâncias em que foram exemplificados, não generalizando-os, por, talvez, ainda não os terem assimilados totalmente. Como ministrantes do curso, poderíamos trabalhar os conteúdos de uma maneira que favorecesse a atividade do sujeito, propiciando momentos de reflexão, procurando realizar as intervenções e propor atividades que fossem mais adequadas durante as aulas, porém, o processo de construção cabia ao sujeito, e não podíamos ignorá-lo. Seria empiricista de nossa parte desconsiderarmos tal fato. Um exemplo comum, dessa "rigidez" inicial, era quando percebia-se que o educador permitia às crianças escolherem, decidirem, negociarem na escola; mas em casa, com seus filhos tinha uma postura bem mais autoritária. Um outro exemplo que elucida essa constatação, ocorreu numa classe de 3ª série. A professora queria colocar em prática o princípio de "dar

oportunidade para as crianças tomarem pequenas decisões"; ao perceber que sua aluna estava sentada em um grupo, aguardando sem fazer o exercício, questionou-a sobre o porquê não iniciava a atividade. A garota explicou-lhe que era porque não tinha recebido a folha de papel sulfite para realizá-la. Ao invés de perguntar o que ela precisava fazer, se precisava de sua autorização para pegar a folha de papel, etc., a professora foi até o armário, pegou três folhas, sendo uma de cada cor, levou-as até o local em que estava a criança e perguntou qual das três cores ela queria. A menina escolheu a amarela, a professora entregou-a, dizendo-lhe que era para escrever a lápis o nome na margem superior da folha de papel, e guardou as duas restantes no lugar. Em seguida perguntou-nos se ao agir assim, ela estava oportunizando situações em que a criança tomava decisões e fazia escolhas, visto que, deu-lhe três opções de cores para decidir com qual queria trabalhar. A partir de questionamentos, reflexões e troca de experiência com os colegas (e com o tempo), essa professora foi tomando consciência de seus atos, percebendo quantas coisas ela fazia, resolvia, direcionava e decidia por seus alunos. e que as mudanças eram de outra natureza, mais profundas.

Todavia, sabemos que a não generalização ocorre não apenas com relação a moralidade, mas com outros aspectos também. Certa vez, uma professora contou-nos que suas crianças de quatro anos "ainda" não sabiam contar, representar graficamente o numeral e nem estabelecer a relação número, quantidade; questionou-nos se não seria certo, pegar na mão da criança para ensiná-la ou "facilitar" colocando o números para serem copiados e contornados. Comentou que com sua classe do ano passado, de pré-escolares, as crianças aprendiam rapidamente, e ela preocupava-se mais com o trabalho

com as atividades que favorecessem a construção das estruturas operatórias, mas que, com os pequeninos ela sabia que o trabalho era diferente, que não deveria seguir esse caminho, porém, não sabia muito bem o que fazer com relação ao trabalho com os números. Questionamos a essa professora que outros conhecimentos foram trabalhados em sua classe de pré-escola no ano anterior. Respondeu-nos entre outras coisas que trabalhava a leitura escrita. "Como?", perguntamos. "Ah, trabalho muito mais para que serve a escrita, criando situações em que o uso da escrita é necessário, atividades cotidianas em que utilizamos a escrita para nos expressar: enviando bilhetes, cartas, histórias, construindo jornais, jogando, gibis, brincando de supermercado, hospital, etc. Eu trabalho muito mais a função social da escrita. "Por quê?", questionamos. "Porque", respondeu a professora, "se meus alunos compreenderem para que serve a escrita, sentirem a necessidade de usá-la, com certeza vão aprender muito mais rapidamente, vão ter interesse em descobrir logo porque estão *precisando* dela. A Emília Ferreiro escreveu sobre isso e eu *descobri que ela tinha razão.* Com os pequenos eu também faço assim". Contra-argumentamos: "Mas, todos sabiam escrever ou usar as letras?". "No começo não", explicou a professora satisfeita, "mas, com o tempo, de tanto vivenciarem situações naturais em que a leitura e a escrita estão presentes, aprendem rapidinho". Aproveitando a "deixa", perguntamos: "E você não pega na mão das crianças ou dá a letra para contornar?". Compreendendo a analogia, respondeu sorrindo: "Entendi aonde quer chegar... Não, não é preciso fazer isso. Quando elas querem escrever uma determinada letra, sempre arranjam um jeito de descobrir como faz, perguntam, pedem auxílio, 'se viram' e, brincando elas acabam conhecendo todas as letras sem saber que estão

aprendendo. (...) Já sei... eu também tenho que fazer a mesma coisa: trabalhar a função social só que do número! Colocar também jogos e brincadeiras para as crianças irem reconhecendo-os aos poucos! Como é que eu não pensei nisso antes!". Esse exemplo, ilustra o processo de construção do conhecimento que ocorre com qualquer ser humano: adulto ou criança, aluno ou professor; visto que, conhecer significa colocar o objeto do conhecimento em um sistema de relações, a partir das ações executada sobre este objeto. Assim, ao estabelecer as relações, os conhecimentos ou princípios teóricos validos para fundamentar o trabalho pedagógico de estímulo a construção de uma determinada noção foram transferidos para outra. Contudo, esse processo pode ser auxiliado a partir de reflexões, questionamentos, tomada de consciência e contra-argumentações. Às vezes, porém, sem perceber, *induzíamos* algumas generalizações ou dávamo-las prontas (mas, esforçávamo-nos para evitar que isso ocorresse).

Percebemos também que, principalmente no início, os professores aceitavam o que era ensinado muito mais pela crença na autoridade do conhecimento ou da experiência da pessoa que ministrava o curso. Porém, não ficava apenas nisso: eles iam para a prática para comprovar a validade ou não daquilo que tinha sido trabalhado. Voltavam com novas reflexões, comentários, questões, trocavam experiências, comparavam os resultados, traziam outras informações, dúvidas, "checavam" o que tinha sido estudado com suas vivências, tirando assim suas próprias conclusões. Dessa forma, fazendo e compreendendo, atuando nesses sistemas que se retroalimentam, aquele conhecimento que era exterior, ia sendo, paulatinamente, interiorizado, transformado e coordenado; num processo ativo de (re)construção pelo sujeito.

Segundo Smolka e Laplane (1997) na dinâmica da sala de aula, percebe-se que se confrontam de uma maneira complexa aquilo que o professor sabe, com aquilo que foi planejado e com aquilo que faz com sua interação com as crianças. É na passagem entre o que pensa e o que se faz que há o movimento de transformação, que emerge na busca de consistência e coerência que configuram a prática pedagógica. Foi interessante observar a tentativa dos professores de analisarem a prática com os olhos mediados por uma teoria, que ficava evidente quando era discutida alguma situação nova, em que percebia-se a procura destes em analisá-la a partir do conhecimento teórico e prático que possuíam, buscando alternativas coerentes para trabalhá-la. Porém esse é um processo que, necessariamente, demanda tempo; necessita haver a vontade por parte do professor de querer mudar, de acreditar que sua prática pode ser melhorada, e também, é preciso haver a aceitação inicial daquilo que está sendo proposto...

Ao comentar sobre a complexidade do trabalho de formação de professores construtivistas, Lino de Macedo (1994) prioriza quatro aspectos que considera como necessários nesse processo: que o professor vá progressivamente tomando consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica; que tenha uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente; que adote uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor; e, que tenha um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e da aprendizagem de seus alunos. Além disso, o autor comenta que é fundamental que o professor possa "tematizar o seu cotidiano, sistematizar a metodologia, compartilhar com os colegas os problemas que

enfrenta, discutir temas correntes em educação" (*Ibid.* p.89). Assim, os conteúdos devem ser trabalhados em conjunto e não transmitidos. É necessário que o educador reelabore as idéias contidas nas aulas, refletindo e reorganizando-as de forma que haja uma elaboração de sua consciência, e não simples internalização embasado na autoridade de quem fala. Para que isso ocorra, o professor precisa ter liberdade para colocar suas opiniões, experiências pessoais, refletir sobre ela, rever suas atitudes, sendo incentivado a colocar na prática o que está sendo estudado e trazer os resultados para uma nova discussão. É importante que ao mesmo tempo que o professor valorize sua prática, também analise-a criticamente, verificando os aspectos positivos e negativos de seu fazer pedagógico, aperfeiçoando-o.

> *Quando um professor compartilha com colegas uma parte do seu trabalho, tem, para isso, que enfrentar o desafio de reconstituí-la de uma outra forma, tornando público o que antes era privilégio dele e de seus alunos. Nesse sentido, compartilhar é o mesmo que cooperar, ou seja, operar simultaneamente em dois planos. É coordenar pontos de vista; é articular aspectos internos e externos à sala de aula.* (Macedo, 1994, p.116)

Dessa forma, o professor piagetiano precisa socializar esse processo, representando o seu "fazer" num outro nível, construindo e reconstruindo seu conhecimento, discutindo e rediscutindo, desmistificando a teoria como algo inquestionável, ou uma verdade a ser obedecida heteronomamente. É um processo mais demorado, que exige dos professores um esforço constante, no sentido de refletir sobre suas próprias ações e concepções, que o leve a experimentar novas idéias, avaliar os erros cometidos para tentar corrigi-los e modificar progressivamente seu modo de agir em relação as crianças.

Constatávamos em vários momentos, como esse processo de mudanças é difícil, gerando conflitos e angústias, principalmente, ao refletir nas incoerências entre aquilo que é estudado e o que é posto em prática; na dificuldade dessa relação entre o conhecer como proceder, e ter condutas incoerentes com esse conhecimento. É um árduo processo de modificação interior e exterior, visto que ninguém abandona o que é de uma hora para outra. É preciso incentivar o professor a lidar com suas próprias imperfeições, dificuldades, êxitos, fracassos, sucessos e insucessos; estimulando sempre um recomeço do uso dos procedimentos, mesmo que lhe pareçam muito difíceis. Muitas vezes, o educador também sente-se frustrado pelos erros cometidos anteriormente. Todavia, não é possível ser construtivista, se o professor não reconhecer e aceitar seus próprios erros, assim como os erros das crianças, compreendendo que estes são necessários e fazem parte do processo. Só não erra quem não tenta, quem não experimenta. É preferível errar tentando fazer algo novo, do que nem tentar. Assim sendo, esses conflitos ou desequilíbrios são necessários para haver a tomada de consciência das ações. Para Piaget a tomada de consciência é uma reconstrução, e, portanto, uma construção original sobrepondo-se às construções devidas à ação. Esse processo de reconstrução precisa ser muito bem compreendido por quem trabalha com a formação de educadores. Ele considera o pensamento verbal como constituinte de uma tomada de consciência progressiva do pensamento concreto. Para ele (1932/1977, p.153), "a reflexão moral teórica consiste numa tomada de consciência progressiva da tomada de consciência moral propriamente dita". Portanto reafirmamos novamente a importância do "falar sobre" o seu trabalho,

suas experiências, trocar idéias, comparar, verificar se suas ações estão de acordo com os pressupostos da teoria piagetiana.

É importante que o professor também vivencie no curso um ambiente sociomoral e relações em harmonia com aquelas que gostaríamos que construíssem com suas crianças. E essa postura coerente também exigia muito empenho de nossa parte (e, nem sempre conseguíamos), procurávamos nos esforçar constantemente para não sermos contraditórias entre aquilo que ensinávamos e o que fazíamos. Deve-se trabalhar com os professores na conscientização de que é realmente difícil transformar hábitos antigos, substituindo-os por condutas novas, e não há como "facilitar" isso; e que nós, assim como eles, também estamos caminhando nesse processo de transformação. É preciso primeiramente cultivar o respeito mútuo nas relações, não desmerecendo aquilo que o professor conhece, a sua experiência. Apenas reconhecer a deficiência do trabalho do docente e culpá-lo disto não faz com que a situação se modifique (é dar a "culpa sem a informação"). É preciso fazer mais do que isso. Como foi visto, ao ser desafiado ou censurado, a pessoa canaliza suas energias para defender-se e não para resolver o problema. Atitudes de superioridade ou críticas, os predispõe a resistência, pois sentem-se ineptos diante da "competência da autoridade". Deve-se usar as mesmas técnicas de linguagem e de conduta com os professores durante as aulas do curso e na supervisão pedagógica (e não somente exigir que as usem com as crianças). O exemplo é fundamental. Eles precisam de aliados nessa caminhada, e não de mais adversários. Assim, além do respeito mútuo, é necessário também, contribuir com instrumentos e alternativas (conhecimento sem culpa) auxiliando-os a superar os inúmeros empecilhos e limitações.

Portanto é preciso, durante um curso que trabalhe a autonomia como finalidade da educação: haver dinâmicas para os professores vivenciarem o que foi estudado; representar esse conhecimento em outro nível; construir textos; criar oportunidades para a cooperação; favorecer as trocas sociais; utilizar uma linguagem adequada; elaborar e cumprir regras; avaliar os curso e auto-avaliar-se; trabalhando a reflexão contínua sem a culpa, o discernimento, a tomada de consciência das ações exercidas e outros possíveis, ou seja, outras maneiras de agir diante da mesma situação; experimentando dessa forma, o processo democrático e as conseqüências positivas e negativas oriundas desse processo. Segundo Belina Bello Lima (*apud* Lukajneko, 1995):

> *... a boa didática é a que incentiva a produção e não a reprodução, a divergência muito mais que a convergência, a crítica em lugar da tranqüila aceitação, a dúvida em detrimento das certezas preestabelecidas, o erro provisório em lugar do acerto fácil.*

Também estiveram sempre presentes, ao longo dos trabalhos, os conflitos que ocorriam na escola entre outros profissionais e o professor, ocasionados por essa nova maneira de atuar. Heis a fala de uma professora extraída do protocolo de avaliação do curso: "*... Aliás é muito complicado depois de um curso desse, trabalhar com pessoas que não o fizeram. Tem que ser compreensiva, não é? E tentar passar algumas coisas e dar alguns textos para que elas leiam*". Acreditamos que é possível fazer ainda mais do que isso, modificando também a maneira de falar e agir ao nos relacionarmos com o outro (não apenas com as crianças); visto que, a maneira como nos expressamos e nos conduzimos determina, em parte, as respostas de outrem. Como explica Samalin (1995, p.172) "se você usa palavras que encorajam os outros a

cooperarem com você, em vez de acusá-los por suas deficiências, é mais provável que consiga a resposta que deseja". Assim, em vez de "bater de frente", criticar ou "medir forças", é possível, muitas vezes, transformar em aliados aquelas pessoas que desempenham um papel significativo na vida da criança, que passarão a nos apoiar, ao invés de desafiar-nos, resultando num benefício maior para todos. "Quando estiver praticando seus novos conhecimentos, as pessoas com quem você convive verão seu exemplo. Podem resistir ou, simplesmente, não estarem dispostas a experimentar" sua nova maneira de proceder *(bid. Idem)*. Nesse caso, tudo o que se pode fazer quando o outro não tem interesse em modificar-se, é sermos um modelo, ou seja, agirmos de forma coerente com o que dizemos.

Foi afirmado no início desse capítulo que os estudos realizados durante o curso, assim como o acompanhamento da supervisão pedagógica ajudaram o professor no trabalho diário, preparando-o melhor para lidar com os pequenos conflitos diários, modificando a sua maneira de conceber a disciplina, propiciando-lhe novos elementos que o auxiliaram na construção de um ambiente cooperativo em sua classe e o ajudaram a estabelecer uma relação com o grupo pautada no respeito mútuo. A partir das observações realizadas em sala de aula e dos relatos de experiências feitos pelos professores, ficou evidente uma maior autonomia e cooperação entre as crianças, a diminuição dos conflitos entre elas e uma maior habilidade do educador para intervir, de uma maneira adequada, quando necessário. Extraímos parte de uma resposta dada por uma professora, escrita na ficha de Avaliação do Curso (anexo 7) que ilustra esse árduo aprendizado:

"Aprender a não julgar", ou melhor, não emitir o julgamento de maneira valorativa (positiva ou negativamente)! Considero que este foi o tópico mais importante, de mais sabedoria e o mais difícil que nós, educadoras, devemos buscar colocar em prática."

Todavia, percebemos que, para que o professor mude efetivamente sua postura pedagógica é necessário não apenas um curso ou alguns cursos sobre o tema. É preciso que ele vivencie constantemente o que chamamos de "ambiente sensibilizador", isto é, que o conteúdo seja retomado, que haja estudo e orientação sistemáticas, que ele vivencie todo esse processo, faça as necessárias reflexões, comprove em sua prática diária, modificando aos poucos sua postura de "dentro para fora", e não por pressão externa. É preciso que o professor tenha tempo suficiente para fazer as construções e reconstruções imprescindíveis, que o levem a uma mudança significativa (sem 'regressões'). Quando há esse "ambiente sensibilizador" (ou moral) os participantes estão envolvidos com o tema, tendo a atenção voltada para isso. Porém, quando cessa todo esse processo de estudos, orientações e discussões, antes do conhecimento haver sido consolidado e incorporado ao "fazer" do professor,; ocorre, de certa forma, um "afastamento", um certo retrocesso, ou seja, é como se o educador não mais estivesse tão atento ou preocupado em modificar-se, em atuar de maneira coerente com o processo de construção da autonomia moral; realiza parcialmente alguns procedimentos, mas deixa de desenvolver outras atividades importantes; descuidando-se, paulatinamente, de uma postura embasada no respeito mútuo. Visto que sua atenção não está mais tão voltada a esse aspecto, como quando estava inserido no "ambiente sensibilizador"; e pelo fato de ainda não ter ocorrido uma incorporação dessas transformações no

"fazer" do professor, muitos dos antigos hábitos retornam. Uma professora que fez parte do grupo experimental relatou, após um ano do término desse estudo, que suas atitudes e a compreensão sobre a construção da moralidade da criança modificou significativamente, contudo, que ela sentia a necessidade de rever muita coisa, estudar novamente, pois achava que estava "deixando um pouco a desejar", isto é, descuidando um pouco da construção de um ambiente cooperativo em sua classe, "mesmo sabendo que já estou muito além de outros educadores que desconhecem esse processo". É interessante notar que, após um trabalho sistemático com a moralidade, os educadores sentem-se responsáveis em proceder de maneira coerente, há um compromisso interior, e quando "desviam" dessa meta, acreditam não estar trabalhando esse aspecto do desenvolvimento social suficientemente bem. Daí a necessidade desse conteúdo (como outros) estar sempre sendo retomado e aprofundado.

Em vista disso, não acreditamos num estudo que ocorra apenas eventualmente. É preciso ser um processo constante e sistemático. De vez em quando, ministrávamos "mini-cursos" numa escola de educação infantil. Porém entre um encontro e outro transcorria-se vários meses. Numa dessas ocasiões, após respondermos a uma questão sobre como utilizar um procedimento relacionado a agressividade da criança, uma professora disse, como que desabafando: "Aqui as coisas ficam muito claras. Nós ficamos animadas e não vemos a hora de colocarmos o que foi visto em sala de aula. Só que nossa 'melhora' dura apenas alguns dias, e depois pioramos novamente". Essa professora tem razão no que diz, é preciso estudar, aplicar, analisar, discutir, comparar, relacionar e refletir (não necessariamente nessa ordem); estudar novamente, aplicar, analisar, discutir, comparar, relacionar e refletir; e assim

sucessivamente, num processo contínuo, atuando nos sistemas solidários do "fazer" e do "compreender" do educador. Apenas assistir eventualmente a um curso ou outro, uma palestra aqui outra acolá, não é suficiente. Por esse motivo, optamos em oferecer esse curso dividido em aulas semanais e não mais em módulos mensais, para atuar de maneira mais efetiva nessa construção do conhecimento.

Ao iniciarmos um curso que se propõe a estudar o desenvolvimento moral da criança, percebe-se que no início alguns professores estão buscando receitas prontas de como solucionar os problemas de indisciplina que enfrentam. Destes, alguns decepcionam-se em não encontrar fórmula fáceis e desanimam. Outros julgam que nada do que foi trabalhado serve para eles, visto que, a "sua realidade é outra"; ou que "enfrentam empecilhos diferentes"; ou mesmo que nós não "conhecemos as crianças dele" (provavelmente, devem ser consideradas por esse professor "sujeitos epistêmicos diferentes" dos outros); etc. Quando o educador utiliza essa enganosa análise da realidade em forma de "queixa-lamento" (que aprisiona e imobiliza qualquer tentativa de mudança) o processo de transformação é bem mais difícil (ver II - 1.2). Outros ainda, ao contrário, começam a descobrir uma outra maneira de conceber a educação moral.

Alguns educadores, por buscarem receitas fáceis ou soluções mágicas, realizam apenas "transformações aparentes", utilizam somente certos procedimentos que julgam mais interessantes ou convenientes, e que não exijam grandes mudanças de sua parte (ou que não gerem atrito com as autoridades da escola). Então, afirmam que "este" ou "aquele" procedimento

não "dá certo porque eu já tentei uma vez e não funcionou". Um ambiente escolar cooperativo é aquele que oferece condições que engendram as relações de cooperação: é fundamentado no respeito mútuo; as atividades são realizadas em grupos ou de forma diversificadas; há a ausência de coerção e pressão, assim como de recompensas e punições expiatórias; os alunos têm oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e expressar-se livremente; a linguagem do educador é construtiva, não utilizando-se de mensagens humilhantes e de solução; ele tem uma postura solícita, não pendendo nem à apatia, nem ao autoritarismo; as regras são construídas pelo grupo; quando realmente necessário o professor utiliza de sanções por reciprocidade; as crianças planejam e avaliam o dia de trabalho; etc. Para que esse ambiente sociomoral seja propício à construção da autonomia, é necessário que todos esses fatores estejam presentes simultânea e continuamente. E não que seja trabalhado apenas um ou outro, e, ainda, eventualmente. Ao utilizar apenas de forma ocasional um procedimento, provavelmente, se surtir algum efeito deverá ser apenas temporário, visto que, as relações humanas não são tão simplistas assim. A construção de um ambiente cooperativo na classe não é uma proposta utópica; percebemos claramente que muitos professores já o fazem, apesar de todas as dificuldades características da realidade de cada escola (carência de recursos e de materiais adequados, espaço físico precário e insatisfatório, número excessivo de alunos, falta de apoio, etc...).

Alguns professores alegam que a educação está um caos; que as crianças são indisciplinadas, não respeitam o professor; etc... Todavia, muitas vezes, esses educadores parecem não perceber que tudo mudou, e que apenas a escola continua ensinando da mesma maneira que há décadas atrás. E que

também continua, cada vez mais, produzindo "fracassos". A idéia de que as crianças não sabem fazer e "devem seguir ordenada e passivamente os ensinamentos do professor" não tem espaço na escola construtivista (Pimentel, s/d). Mais do que lamentar ou justificar "esses fracassos" o professor precisa, urgentemente, realizar mudanças profundas em sua maneira de conceber a educação, em sua prática pedagógica, em sua postura. É necessário que se invista numa formação mais adequada e que se aperfeiçoe o docente; não podemos perder mais tempo.

Todavia, Pimentel (s/d) ressalta que essa mudança não pode ser apenas superficial; ***mudar*** no sentido proposto pela autora significa abandonar uma prática conhecida, um trabalho sistematizado que dá ao professor segurança, uma vez que indica, passo a passo, o que ele tem que fazer e como fazer. "Uma mudança envolve sempre uma nova postura, um novo compromisso. Não se mudam as coisas de fora para dentro; é preciso que uma necessidade de mudança seja sentida para que algo de novo possa acontecer". É preciso acreditar que a mudança é possível; preocupar-se em embasar a prática pedagógica com o olhar mediado por uma teoria; repensar a visão que se tem de aprendizagem, de autonomia e de disciplina; refletir se os procedimentos diários são coerentes com os mais "nobres objetivos" que pretendemos atingir. E procurar sempre duvidar do que se sabe, pois, a certeza nos impede de crescer, de mudar. Além disso, é necessário adotar uma postura crítica em relação a problemática do fracasso na escola. Para a autora:

> *"Uma mudança que não tenha tal dimensão se traduz apenas num modismo em que o novo e o diferente são adotados de forma pouco consistente e produtiva - a adoção de práticas pedagógicas sem um*

> *suporte teórico substantivo nos levam, quase sempre, a uma falta de sistematização que mais pode confundir do que instrumentalizar - em caso de má assimilação, tal modismo pode rendar em mais um mecanismo de diagnóstico, que classifica, rotula e aprisiona.*

Nesse caminhar constante, com certeza, o professor irá cometer muitos erros; visto que o erro é inevitável no processo educativo. Mas muitos erros podem ser evitados com o estudo teórico e a reflexão contínua sobre a prática. Como afirma Macedo (1994, p.66) "o ensino é uma arte de construção, cuja realização plena só pode ser pensada como ponto de chegada, nunca de partida".

Sabemos que as conclusões parciais encontradas nessa pesquisa, não podem ser generalizadas (é um estudo de caso), e que um ano de trabalho e estudo nessa área, com as professoras que fizeram parte do grupo experimental, é insuficiente, pois, vários conteúdos foram vistos no segundo semestre, e portanto, elas tiveram pouco tempo para colocá-los em prática. A mudança de postura, a modificação nas mensagens enviadas e a construção de um ambiente cooperativo em classe, são extremamente difíceis, lentas, e exige do professor toda uma "reconstrução" interior, além de um "policiamento" constante, isto é, observação, análise e reformulação de sua postura, de suas atitudes. Era comum observar o esforço da docente quando interrompia um elogio valorativo, por exemplo, no meio da frase, e o reconstruía, procurando valer-se de comentários apreciativos. Uma das professoras do grupo experimental, disse-nos, após um ano do término do projeto, que precisávamos conhecer a sua classe, porque a considerava diferente das outras que havia

lecionado, "bem mais autônoma" que a do ano anterior, pois ela havia colocado em prática o que nós estudamos desde o início das aulas, sendo visível o resultado desse trabalho com relação a um maior desenvolvimento sociomoral das crianças. Por essas razões é que concluímos que apenas um ano de trabalho é insuficiente para mudanças tão profundas. Porém consideramos satisfatórios e gratificantes os encontrados até o momento. Era fascinante perceber a professora agindo de uma maneira "construtiva" não apenas em sua classe, mas fora dela, em sua casa, nas suas diversas relações, com filhos, amigos, companheiro, procurando estabelecer uma relação de respeito mútuo, modificando realmente a sua própria maneira de falar, de conduzir-se.

Consideramos que o professor conhecendo a teoria piagetiana sobre o desenvolvimento moral, tem a responsabilidade de, em sua prática pedagógica, favorecer o desenvolvimento de uma moral autônoma na criança, propiciando uma ambiente de respeito mútuo, permitindo que a criança construa o seu conhecimento, evitando mensagens humilhantes e mensagens de solução, dando a oportunidade para que a criança possa escolher e decidir, minimizando ao máximo o autoritarismo ou a coação adulta. E, é essa responsabilidade, ou melhor, esse "compromisso intrínseco" que procuramos ao longo de todo esse projeto, fazer com que o professor sentisse; para que, mesmo após o término dessa pesquisa, todo o trabalho desenvolvido por ele, decorrente da mudança em sua postura como educador, tivesse continuidade.

Vimos no quadro teórico que, quer queiram ou não, todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos; no entanto nem todas os fazem na direção da autonomia (Menin, 1996). Assim, o professor certamente está

trabalhando com a moralidade, mesmo quando julga que não o faz (portanto, não adianta tentar isentar-se dessa responsabilidade). Nossas conclusões vão de encontro a afirmação de Stengel (1982/1994 p.17), que acredita que "a educação moral é uma parte de toda pré-escola; nós ensinamos valores morais em cada ação, cada regra e em cada atividade". Daí a necessidade da mesma também ser cuidadosamente estudada e planejada. O objetivo da educação moral deve ser o de formar personalidades autônomas e aptas a cooperar. Se não houver atividades pedagógicas específicas, formalizadas e motivadoras, além de um ambiente embasado no respeito mútuo, dificilmente poderemos confiar no alcance desses objetivos de forma espontânea e natural, como comumente acredita-se. Há a necessidade de uma consistente fundamentação teórica alicerçando a prática diária do professor, visto que, somente este estudo o levará a tomar decisões embasadas no conhecimento de como a criança desenvolve-se, de como ela aprende, e portanto, terá maiores condições de favorecer esse processo. Desvencilhando-se dessa forma, do agir intuitivo, baseado tão somente no bom-senso, percebendo assim, o quanto ainda se faz necessário caminhar em relação a autonomia moral (e intelectual) de seus alunos (*Ibid.)*.

VIII

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA

1 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Julio G. A desordem na relação professor-aluno: Indisciplina, moralidade e conhecimento. In Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, Ulisses F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In Lino de Macedo (org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996a.

_____. Moralidade e indisciplina: Uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In Julio G. Aquino (org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança (Dissertação de Mestrado). Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1993.

_____. Um estudo longitudinal sobre a relação entre o "ambiente cooperativo" e o julgamento moral na criança. (texto mimeog.) Pesquisa elaborada para a CPRT da Unesp. Marília: Depto. Psicologia da Educação, 1994.

BAGAT, Matilde P. Annotazzioni e riflessioni sull'autonomia morale. Attualitá in Psicologia. Roma, v.1, n.2, p.49-56, 1986.

BENLLOCH, Monserrat. El aprendizage de la cooperation. Montserrat Moreno Marimón (org.). La Pedagogia Operatoria. Barcelona: Laia, 1987.

_____ . Pedagogia operatoria y relaciones interpersonales. Montserrat Moreno Marimón (org.). La Pedagogia Operatoria. Barcelona: Laia, 1987.

BUSQUETS, M.D.; LEAL, A.; FERNANDÉZ, T.; MORENO, M. & SASTRE, G. Los temas transversales: Claves de la formación integral. Madri: Santillana, 1993.

BUXARRAIS, Maria R. Métodos e técnicas de educação moral. Cuadernos de Pedagogia. Barcelona: n.201, p.20-22, 1992.

CARNEIRO, Diva D.S.A. Autonomia como meta da educação. Coletânea AMAE-Educando: Construindo a alfabetização. Belo Horizonte: Almeida Publicidade, p.19-22 (s.d.).

COLL, César. Estrutura grupal, interação entre alunos e aprendizagem escolar e Ação, interação e construção do conhecimento. Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DE LA TAILLE, YVES J.J.M.R. Comunicação pessoal, 02 de julho de 1995.

_____ . A educação Moral: Kant e Piaget. In Lino de Macedo (org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996a.

_____ . A indisciplina e o sentimento de vergonha. In Julio G. Aquino (org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____ . Moralidade e sentimento de vergonha. Conferência apresentada no IV Simpósio Internacional de Psicologia e Epistemologia Genética. Águas de Lindóia, SP: 1996.

_____ . Prefácio à edição brasileira. In Jean Piaget. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994b.

_____ . Segredo, vergonha e honra na criança. (texto mimeog.) Conferência apresentada no III Simpósio Internacional de Psicologia e Epistemologia Genética. Águas de Lindóia, SP: 1994.

DE LA TAILLE, Y.J.J.M.R.; BEDOAIN, G. & GIMENEZ, P. A construção da fronteira moral da intimidade: O lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília: v.7, n.2, p.91-110, 1991a.

DE LA TAILLE, Y.J.J.M.R; DUARTE, C. & MELLO, P. A fronteira moral da intimidade: Desenvolvimento moral e construção de normas que regulam o falar de si. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília: v.9, n.1, p.51-73, 1993.

DE LA TAILLE, Y.J.J.M.R; FLOR, C.M. & FEVORINI, L.B. A obrigatoriedade do ensino segundo alunos de 7 a 14 anos: Dever hipotético e dever moral. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n.78, p.27-39, 1991b.

DE LA TAILLE, Y.J.J.M.R; MAIORINO, C.; STORTO, D.N. & ROSS, L. A construção da fronteira da intimidade: A humilhação e a vergonha na educação moral. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n.82, p.43-55, 1992.

DEVRIES, R. & ZAN, B. Creating a constructivist classroom atmosphere. Revista Young Children, nov., p.4-13, 1995.

DELVAL, J. & ENESCO, I. Moral, desarrollo y educacíon. Madrid: Anaya, 1994.

DOMINGUES DE CASTRO, Amélia A. Egocentrismo e educação. Trabalho apresentado no X Encontro Nacional de Professores do Proepre, Águas de Lindóia, SP: 1993.

_____ . Modelos de ensino: uma tentativa de classificação. (texto mimeog.). São Paulo: 1988.

_____ . Piaget e a pré-escola. São Paulo: Pioneira, 1986.

_____ . Prefácio. In Lino de Macedo (org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ELKIND, David. Pergunta de crianças. Crianças e adolescentes. Ensaios interpretativos sobre Jean Piaget. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FABER, A. & MAZLISH, E. Pais liberados, filhos liberados. São Paulo: Ibrasa, 1985.

FELTRAN, Regina C.S. Orientação educacional na pré-escola. Campinas, SP: Papirus, 1990.

FERNÁNDEZ, Alicia. A mulher escondida na professora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRA, Aurélio B.H. Dicionário Aurélio Eletrônico. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1994.

FINI, Lucila D.T. Análise do desenvolvimento moral em Kohlberg. (Dissertação de Mestrado) Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1979.

_____ . Desenvolvimento moral: De Piaget a Kohlberg. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional de Professores do Proepre, Águas de Lindóia, SP: 1988.

FREITAG, Barbara. Itinerários de antígona: A questão da moralidade. Campinas, SP: Papirus, 1992.

FORTUNA, Tânia R. Desenvolvimento infantil: Como manejar comportamentos que provocam queixas. Revista do professor. Porto Alegre: n.12 (46), p.41-45, 1996.

FURTH, Hans G. Piaget na sala de aula. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

GINOTT, Haim G. Maestro-Alumno: El ambiente emocional para el aprendizaje. México: Editorial Pax, 1974 (ed. orig. 1972).

_____ . Pais e filhos: Novas soluções para velhos problemas. Rio de Janeiro: Bloch, 1989.

_____ . Pais e jovens. Rio de Janeiro: Bloch, 1970.

GORDON, Thomas. PET: Pais eficaz y tecnicamente preparados: Nuevo sistema comprobado para formar hijos responsables. México: Diana, 1985.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: A ambigüidade dos conflitos na escola. In Julio G. Aquino (org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

HAGUETTE, André. A formação da consciência moral da criança na escola. AEC, n.86, p.26-40, 1986.

HERSH, R. H.; REIMER, J. & PAOLITTO, D. P. El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg. Madrid: Nascea S/A de Ediciones, 1984.

KAMII, Constance. A autonomia como finalidade da educação: Implicações da teoria de Piaget. A Criança e o número. Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____ . Autonomia do professor e formação científica. (texto mimeog., s.d., trad. por Ana Maria da C. Vargas).

_____ . Educação construtivista: Uma orientação para o século XXI. (texto mimeog.) Conferência apresentada no Círculo de Crianças de Chigago, 1982.

_____ . Obediência não é o bastante. Coletânea AMAE-Educando: Construindo a alfabetização. Belo Horizonte: Almeida Publicidade, p.38-40 (s.d.).

_____ . Os princípios pedagógicos extraídos das teorias de Piaget face à prática. Piaget à l'école. Paris: Denöel/Gontier, cap. VIII, p.179-194, 1976.

KAMII, C. & DEVRIES, R. Piaget para a educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KOHLBERG, Lawrence. Estádios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In Elliot Turiel, Ileana Enesco y Josetxu Linaza (compilación). El mundo social en la mente infantil. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

KROGH, S.L. & LAMME, L.L. Mas, que tal repartir? Literatura infantil e desenvolvimento moral. Young Children, mai., p.48-51, 1985.

LAJONQUIÈRE, Leandro. A desordem na relação professor-aluno: Indisciplina, moralidade e conhecimento. In Julio G. Aquino (org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

LUKJANENKO, Maria F.S.P. Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado. (Dissertação de Mestrado). Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1995.

MACEDO, Lino (org.): Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____ . Ensaios construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. Aspecto Afetivo: Sugestões de atividades. Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-Escolar: Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre, 1982a. (texto mimeog.).

_____ . Avaliação do desenvolvimento da criança. Documento do projeto de formação de recursos humanos para a educação pré-escolar: aperfeiçoamento de pessoal docente em serviço com vistas à implantação do Proepre. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1980

_____ . Curiosidade, motivação e criatividade. Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-Escolar: Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre, 1982b. (texto mimeog.).

_____ . O desenvolvimento da afetividade infantil. Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-Escolar: Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre, 1982c. (texto mimeog.).

_____ . O desenvolvimento da moralidade infantil. Texto mimeog. do projeto de formação de recursos humanos para a educação pré-escolar: aperfeiçoamento de pessoal docente em serviço com vistas à implantação do Proepre. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1980a.

_____ . Estrutura de trabalho diário nas classes do Proepre. Texto mimeog. do projeto de formação de recursos humanos para a educação pré-escolar: aperfeiçoamento de pessoal docente em serviço com vistas à implantação do Proepre. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1992.

_____ . A função simbólica. Texto mimeog. do projeto de formação de recursos humanos para a educação pré-escolar: aperfeiçoamento de pessoal docente em serviço com vistas à implantação do Proepre. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1980b.

_____ . Inteligência, vida social e afetividade. In Orly Z. Mantovani de Assis e Múcio C. de Assis (orgs.). Construtivismo e Educação. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, p.61-66, 1995.

_____ . Planejamento, execução e avaliação. Texto mimeog. do projeto de formação de recursos humanos para a educação pré-escolar: aperfeiçoamento de pessoal docente em serviço com vistas à implantação do Proepre. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1984.

_____ . Programa de Educação Pré-Escolar e de Primeiro Grau: Objetivos, atividades e/ou conteúdos. Documento do projeto de formação de recursos humanos para a educação pré-escolar: aperfeiçoamento de pessoal docente em serviço com vistas à implantação do Proepre. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1981.

_____ . Uma nova metodologia de educação pré-escolar. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1989 (ed. orig. 1979).

MARTÍN, Miquel M. El estado de la cuestión. Cuadernos de Pedagogia. Barcelona: n.201, p.8-11, 1992.

MENIN, Maria S.S. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. In Lino de Macedo (org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

NEILL, Alexander S. Liberdade sem medo: Summerhill. São Paulo: Ibrasa, 1968.

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

_____ . O processo educativo e a construção dos valores morais e sociais: uma questão interdisciplinar. (texto mimeog.) Rio Claro: Departamento de Educação, Unesp, 1994b.

_____ .O trabalho com textos auxilia na construção da moralidade infantil. Revista do professor. Porto Alegre: n.13 (49), p.7-12., 1997.

OLIVEIRA, Maria C. A. O julgamento moral da criança numa visão piagetiana. Coletânea AMAE-Educando: Construindo a alfabetização. Belo Horizonte: Almeida Publicidade, p.14-18 (s.d.).

PASSOS, Laurizete F. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In Julio G. Aquino (org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

PIAGET, Jean. A educação da liberdade. In Orly Z. Mantovani de Assis e Múcio C. de Assis (orgs.). Piaget: teoria e prática. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, p.201-217, 1996.

_____ . O julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre Jou, 1977. (ed. orig. 1932).

_____ . Para onde vai a educação?. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973. (ed. orig. 1948).

_____ . Los procedimentos de la educación moral. La nueva educação moral. Buenos Aires: Editorial Losada, 1967.

PIAGET, J. & HELLER, J. La autonomia en la escola. Buenos Aires: Editorial Losada, 1958. (ed. orig. 1944).

PIAGET, J. *et alii.* Fundamentos científicos para a educação do amanhã. Educar para o futuro. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974.

PIFERRER, Fina M. Un programa de educación moral. Cuadernos de Pedagogia. Barcelona: n.201, p.28-30, 1992.

PIMENTEL, Maria A.M. Alfabetização: A construção do objeto conceitual. (texto mimeog., s.d.).

QUEROL, M. & EQUIPE DO GRUPO DE TRABALHO DO C.E.P. DE TORRENT. Auto avaliação na educação básica. In Orly Z. Mantovani de Assis e Múcio C. de Assis (orgs.). Construtivismo e Educação. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, p.98-104, 1995.

RATHS, L.E.; JONAS, A.; ROTHSTEIN, A.M. & WASSERMANN, S. Ensinar a pensar: Teoria e aplicação. São Paulo: EPU, 1977.

REGO, Teresa C.R. A indisciplina e o processo educativo: Uma análise na perspectiva vygotskiana. In Julio G. Aquino (org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

RIBEIRO, Cláudia M. A fala da criança sobre a sexualidade humana: O dito, o explícito e o oculto. Campinas, SP: Mercado de letras, 1996.

ROVIRA, Josep M.P. Objetivos y orientaciones. Cuadernos de Pedagogia. Barcelona: n.201, p.12-14, 1992.

SAMALIN, Nancy. Amar seu filho não basta: Uma nova visão de disciplina infantil. São Paulo: Saraiva, 1995.

SMOLKA, A.L.B. e LAPLANE, A.F. O trabalho em sala de aula: teorias para quê? Revista Alfabetização e Leitura (s.d).

STENGEL, Suzan R. Moral Education For Young Children. The Journal of Association for the Education of Young Children. Setember, 1982. (trad. 1994).

THIEDE, Albertina A.R. O elogio e a criança (excertos). Santa Catarina: FESC, Departamento de Educação Pré- Escolar (texto mimeog., s.d.).

TIBA, Içami. Disciplina: Limite na medida certa. São Paulo: Gente, 1996.

TRAIN, Alan. Ajudando a criança agressiva. Campinas, SP: Papirus, 1997.

WADSWORTH, Barry J. Inteligência e Afetividade da Criança na teoria de Piaget. São Paulo: Pioneira, 1996.

WHEAT, Rebecca. Help Children Work Through Emotional Difficulties - Sand Trays Are Great!. Revista Young Children, nov., p.82-83, 1995.

WICKENS, David. A teoria de Jean Piaget: modelo de sistema aberto de ensino. Piaget a L'êcole. Paris: Denoel / GomThier, 1976.

ZAGURY, Tania. O adolescente por ele mesmo: Orientação para pais e educadores. Rio de Janeiro: Record, 1996.

2 - BIBLIOGRAFIA

ASSIS, M.C. & MANTOVANI DE ASSIS, O.Z (orgs.). Anais do XI Encontro Nacional de Professores do Proepre. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1994.

_____ . Construtivismo e Educação. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1995.

_____ . Piaget: teoria e prática. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1996.

BASTOS, L.R.; PAIXÃO, L.; DELUIZ, N. & FERNANDES, L.M. Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias: Anexos ilustrativos e glossário de termos técnicos. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1979.

BARROS CICONE, Vilma I. Implantação do programa de educação pré-escolar (Proepre) em Leme-SP: Mudanças ocorridas na prática pedagógica de professores face a uma inovação educacional construtivista - estudo de caso. (Dissertação de Mestrado). Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1995.

BEARD, Ruth. Ensino em pequenos grupos. Pedagogia y Didática de La Ensenãnza Universitaria. Barcelona: Oikos-Tau S.A. Ediciones, 1974.

BECKER, Fernando. A epistemologia do professor. Petrópolis: Vozes, 1993.

BEE, Hellen. O desenvolvimento dos relacionamentos sociais. A criança em desenvolvimento. São Paulo: Harbra, 1986.

_____ . O desenvolvimento moral. A criança em desenvolvimento. São Paulo: Harbra, 1986.

BLASI, Augusto. Las relaciones entre el conocimiento moral y la accion moral: Uma revision critica de la literatura (1980). In Elliot Turiel, Ileana Enesco y Josetxu Linaza (compilación). El mundo social en la mente infantil. Madrid: Alianza Editorial, p.331-388, 1989.

BRENELLI, Rosely P. Piaget e a Afetividade. (texto mimeog., s.d.).

_____ . Intervenção pedagógica, via jogos quilles e cilada, para favorecer a construção das estruturas operatórias e noções aritméticas em crianças com dificuldades de aprendizagem. (Tese de Doutorado). Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1993.

BORROY, Víctor M.J. Aprender de los iguales. Cuadernos de Pedagogia. Barcelona: n.200, p.28-30.

CARTWEIGHT, Sally. Aprendizagem cooperativa pode ocorrer em qualquer tipo de programa. (Trad. Martha Rosa Pisani Destro). Texto publicado nos Anais do X Encontro Nacional de Professores do Proepre, Águas de Lindóia, SP: 1993.

CARVALHO, José S.F. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In Julio G. Aquino (org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

CASÁVOLA, H.M.; CASTORINA, J.A.; FERNÁNDEZ, S. & LENZI, A. O papel construtivo dos erros na aquisição dos conhecimentos: Contribuição para uma teoria das aprendizagens. (texto mimeog., s.d.)

CASTORINA, J.A; LENZI, A. & FERNÁNDEZ, S. Alcances do método de exploração crítica em psicologia genética. (texto mimeog., s.d.)

CAVENAGHI, Doralice. B. Interesse e liberdade na escola proepreana: um estudo sobre a prática da escolha num ambiente educacional construtivista. Revista Trajetos (Faculdade de Educação-Unicamp). Campinas, SP: vol.2 nº4(5) p.109-130, 1995.

CAVICCHIA, Durley C. A interação social no desenvolvimento de crianças pequenas. Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional de Professores do Proepre, Águas de Lindóia, SP: 1990.

CHAGAS, Eva R.C. Educação sexual: papel do educador na orientação sobre sexualidade infantil. Revista do professor. Porto Alegre: n.12 (46), p.7-8, 1996.

CHERRY, Clare. Plano de estudo da expressão artística. Texto mimeog. do projeto de formação de recursos humanos para a educação pré-escolar: aperfeiçoamento de pessoal docente em serviço com vistas à implantação do Proepre (Programa de Educação Pré-Escolar). Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp.

COLL, C. & GILLIÈRON, C. Jean Piaget: El desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional. In Machesi, A.; Carretero, M. & Palacios, J. (orgs.). Psicologia Evolutiva: Teoria e Métodos. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

COSTA, Jurandir F. Psicanálise e Moral. São Paulo: EDUC, 1989.

DE LA TAILLE, YVES J.J.M.R. Biografia de Jean Piaget, São Paulo: 1990 (texto mimeog.).

DELVAL, Juan. Conhecimento nas diferentes áreas: As ciências da natureza e sociais. Crescer e pensar: La construção del conocimiento en la escuela. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.

_____ . La construcción del conocimiento social. Encuentro Educar. Madrid: primer, junho, 1993.

DENIS-PRINZHAORN, M. & JOZ-ROLAND, M. Influência da teoria de Piaget sobre a vida de uma classe e sobre a formação de professores. Bulletin de Psychologie, n.327, tomo XXX, 1976/1977, janvier et fevrier.

DIAS, Maria G.B.B. A compreensão de silogismos em crianças de orfanatos. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília: v.4, n.2, p.156-169, 1988.

DIAZ-AQUADO, M.J. & MEDRANO C. La perspectiva de Kohlberg: Del absolutismo a la filosofia de los derechos humanos. In Educacion y razonamiento moral: Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales. Ed. Mensajero.

DOMINGUES DE CASTRO, Amélia A. Piaget, sociedade e educação: um aspecto da pesquisa piagetiana no Brasil. (texto mimeog.) Comunicação ao Congresso Internacional: Piaget e os Novos Desafios na Ciência e na Educação. Lisboa: 1989.

FARIA, Anália R. Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget. São Paulo: Ática, 1989.

FRANÇA, Sônia A.M. A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In Julio G. Aquino (org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

GALLO, Sílvio. Educação e liberdade: a experiência da escola moderna de Barcelona. Revista Pró-Posições. Campinas, SP: v.3, n.3(9), p.14-23,1992.

GAUTHERON, Marie. Prefácio. A honra: imagem de si ou dom de si - um ideal equívoco. In Nicole Czechowsky, Porto Alegre: LePM, 1992.

GHANEM, Maria J.C. A construção da auto-estima. Coletânea AMAE-Educando: Construindo a alfabetização. Belo Horizonte: Almeida Publicidade (s.d.).

GIANOTTI, José A. Moralidade pública e moralidade privada. In Bárbara Freitag (org.). Ética. Cia das Letras.

GOLDSTEIN, M. & GOLDSTEIN, S. Hiperatividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GOSLIN, D.A. Estágio e sequência: Abordagem cognitiva e evolutiva da socialização. Manual de Psicologia Social. São Paulo: PUC (texto mimeog.)

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na pré-escola: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1997.

KAMII, Constance. La autonomia como finalidade de la educatión. (texto mimeog., apresentado na UNICEF) Chicago: Universidade de Ilinois, 1981.

_____ . Uma inteligência indivisível. Revista Young Children, n.30, v.4, p.228-238, 1975.

KAMII, C. & DEVRIES, R. Jogos em grupo na educação infantil: Implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KERLINGER, Fred N.. Metodologia da pesquisa em ciências sociais. São Paulo: EPU, 1980.

KOBLINSKY, S.; ATKINSON, J. & DAVIS, S.. Educação sexual com crianças pequenas (texto mimeog., s.d., trad. Martha Rosa Pisani Destro).

KOHLBERG, L. & MAYER, R. Desenvolvimento como meta da educação. Harvard Educational Review, n.42, v. 42, 1972.

KRAMER, Sônia. Uma criança está agressiva: O que fazer? (texto mimeografado, s.d.).

LIMA, Lauro O. No começo era a ação. Treinamento em Dinâmica de Grupo: no Lar, na Empresa, na Escola. Petrópolis: Vozes, 1969.

MANTOAN, Maria T.E. Promovendo o desenvolvimento infantil: Uma contribuição aos que se dedicam a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade. (texto mimeog.) Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1991.

_____ . Ser ou estar, eis a questão: Uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual. Revista Pró-Posições. Campinas, SP: v.5, n.2(14), p.60-68, 1992.

MANTOAN, M.T.E. & MORAES, I.F. Pesquisa exploratória sobre o modo como os professores de classes de educação especial mantêm a disciplina em suas salas de aula. Revista Pró-Posições. Campinas, SP: v.3, n.1(7), p.55-66, 1992.

MACEDO, Lino. Para uma visão construtivista do erro escolar. Coletânea de textos de Psicologia. Hem Kefan, v.1. Psicologia da Educação, SE/São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas de Pedagogia (s.d.).

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. O jogo simbólico na teoria de Piaget. Revista Pró-Posições. Campinas, SP: v.5, n.11(13), p.99-108, 1994.

_____ . O estudo sobre a relação entre a solicitação do meio e o desenvolvimento intelectual. Relatório de Pesquisa enviado ao INNEP. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1983.

_____ . A pesquisa na perspectiva piagetiana. (texto mimeog., s.d.).

_____ . Provas para o diagnóstico do comportamento operatório. Documento do projeto de formação de recursos humanos para a educação pré-escolar: aperfeiçoamento de pessoal docente em serviço com vistas à implantação do Proepre (Programa de Educação Pré-Escolar). Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 1979.

_____ . Três estilos de currículo para a pré-escola. Texto publicado nos Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, São Paulo:1982.

_____ . Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-Escolar: Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre, 1980. Textos mimeografados:

Aspecto Social: sugestões de atividades.

Conhecimento físico, lógico-matemático e social.

Convergência de papéis na implantação do Proepre.

Desenvolvendo a função simbólica na pré-escola.

Pressupostos do Proepre.

A posição epistemológica de Jean Piaget (1994).

MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. & MANTOAN, M.T.E. A construção das estruturas da inteligência na criança. Texto mimeog. do projeto de formação de recursos humanos para a educação pré-escolar: aperfeiçoamento de pessoal docente em serviço com vistas à implantação do Proepre. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp.

MARCHAND, Max. A afetividade do educador. São Paulo: Summus, 1993 (ed. orig. 1956).

MARQUEZAN, Lorena I.P. Projeto: Auto-imagem e auto-estima nas crianças de 4ª e 5ª séries do 1º grau incompleto cidade dos meninos. Comunicação apresentada no XI Encontro Nacional de Professores do Proepre, Águas de Lindóia, SP: 1995 (texto mimeog.)

MENIN, Maria S. S. Autonomia e heteronomia moral em escolares: Das categorias kantianas à investigação Piagetiana. São Paulo: Instituto de Psicologia, USP (texto mimeog., s.d.).

MILLER, Chery S. Disciplina para crianças mais novas. Young Children, nov., p.15-19, 1984.

OLIVEIRA, G.C.; SISTO, F.F.; SOUZA, M.T.C.C.; BRENELLI, R.P. & FINI, L.D.T. Configuração cognitiva de crianças com dificuldades de aprendizagem. Revista Pró-Posições. Campinas, SP: v.5, n.11(13), p.7-20, 1994.

PIAGET, Jean. Estudos sociológicos. Barcelona: Editorial Ariel, 1977. (ed. orig. 1965).

_____ . Ëxamen des méthodes nouvelles. Encyclopédie Française, Tome XV, Paris, Larrousse, 1933.

_____ . Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico. In Massimo Piattelli-Palmarini (org.). Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem: O Debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1983.

_____ . Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

_____ . A tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo: 1977. (ed. orig. 1974).

_____ . Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Em busca do sentido da obra de Jean Piaget. São Paulo: Ática, 1984.

_____ . Psicologia e epistemologia de Jean Piaget. São Paulo: EPU, 1988.

_____ . Sistemas lógicos e sistemas de significação na obra de Jean Piaget. Psicologia-USP, São Paulo: 2(1/2), p.21-23, 1991.

RIBEIRO, Cláudia M. "'Currículo Sexual' e as relações de gênero no trabalho". Campinas, SP: Anais da X Jornada de Estudos em Saúde Mental e Trabalho, 1997.

SANDIN, Carmem I. A criança de três anos na escola infantil. Cuadernos de Pedagogia. Barcelona: n.176, p.26-28, 1979.

SANTOS, G.C. & SILVA, A.I.P. Normas para referências bibliográficas: Conceitos básicos. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1995.

SASTRE, G. & MORENO, M. Descubrimiento y construcion de conocimientos. Barcelona: Gedisa, 1980.

SASTRE, G. & MORENO, M. (org.) Enciclopedia practica de pedagogia. Barcelona: Planeta (s.d).

SCRIPTORI, Carmem C. Pais e filhos: novas formas de educar a partir dos ensinamentos de Piaget. In Orly Z. Mantovani de Assis e Múcio C. de Assis (orgs.). Construtivismo e Educação. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, p.105-108, 1995.

TROPPMAIR, Helmut. Autoridade dos pais: Atitudes firmes são fundamentais na educação dos filhos. Revista do professor. Porto Alegre: n.12 (46), p.47, 1996.

TORRES, Belen G. Descripcion del desarrollo de algunas dimensiones de la propia identidad. Informes de Psicologia, p.23-28, 1984.

UBA, Lúcia. O artesanato do ser. (texto mimeog., 1986).

VING-BANG. A intervenção pedagógica. Archives de Psychologie: Hommage à Pierre Gréco. Genéve, v.58, n.225, p.123-135, 1990.

_____ . Que se entende por aprendizagem operatória? (excertos) Archives de Psychologie, n.54, p.27-37, 1986.

WEIKART, D.P.; BANET, B & HOHMANN, M. A criança em acção. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1979.

ZAIA, Lia L. Interação social e desenvolvimento cognitivo: Reflexões sobre uma pesquisa. Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional de Professores do Proepre, Águas de Lindóia, SP: 1990.

IX

ANEXOS

ANEXO 01

PROEPRE

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O Programa de Educação Infantil e de Primeiro Grau, **Proepre**, de autoria da Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, orientadora deste projeto, fundamenta-se na teoria de Jean Piaget. Ao contrário de outros programas comumentes desenvolvidos na pré-escola em que o professor é a figura principal da sala, pois centraliza todas as decisões, o Proepre é centrado na criança, visto que a mesma participa ativamente da tomada de decisões, e, o seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem são considerados pelo professor no planejamento das atividades, na formulação dos objetivos e na escolha dos procedimentos metodológicos a serem utilizados.

Nesse anexo nos limitaremos a discorrer sobre o trabalho voltado mais especificamente à educação pré-escolar. O Programa de Educação Infantil (Proepre) tem como objetivo geral, o desenvolvimento do pré-escolar nos seus aspectos: cognitivo, social, afetivo e físico. Este programa foi organizado de modo a enfatizar igualmente todos esses aspectos, visto que, o que se pretende é o desenvolvimento global e harmonioso da criança de 3 a 7 anos.

Segundo sua autora, "o Proepre fundamenta-se na concepção do homem como um ser livre, capaz de autoconstruir-se, compreendido como um ser-no-mundo comprometido com a construção de si mesmo (história individual), atuante e engajado na sociedade da qual participa (história social)". (Mantovani de Assis, 1981, p. 2).

Com relação ao aspecto cognitivo, no Proepre, cria-se um ambiente rico em estímulos adequados para promover o desenvolvimento da criança nesse aspecto. Isso porque "(...) a construção das estruturas cognitivas depende das solicitações ou estimulações do meio no qual o ser humano está inserido, assim sendo, esse processo de construção poderá ser retardado ou acelerado, conforme o meio em que a criança vive" (*Ibid.* p.4). As crianças que participam desse programa, têm de 3 a 7 anos de idade, encontrando-se teoricamente no período pré-operatório. O esperado é que, no final da pré-escola, elas construam as operações concretas.

Com relação ao aspecto afetivo, o Proepre parte do princípio que a afetividade é a energética da ação. As motivações, o interesse, a curiosidade, constituem o aspecto afetivo, enquanto que as estratégias utilizadas consiste no aspecto cognitivo. Toda ação tem duas dimensões: a afetividade e a cognição. Assim, inteligência e afetividade são inseparáveis. "Desta forma, não há uma ação puramente intelectual pois nela intervêm em graus diversos os sentimentos, os valores, assim como também não há ações puramente afetivas (o amor supõe conhecimento)" (*Ibid.* p.5).

Os professores são orientados a propiciar à criança oportunidades de satisfazer sua curiosidade natural, seus interesses, a fim de que seja capaz de

iniciar as atividades, perseverar nelas até conclui-las, realizando-as com prazer. O ambiente escolar deverá estimular a criatividade, a tomada de iniciativas e a responsabilidade.

Os objetivos principais do Proepre relacionados ao aspecto social são: a interação entre pares e com os adultos, a aprendizagem de normas de conduta que regem a interação social, e, a conquista da autonomia pela criança, tornando-a apta a cooperar e construir seus próprios valores.

O Proepre pode ser considerado um programa de Sistema Aberto, conforme a categoria de Wickens (1976), visto que:

1. Leva em conta as diferenças individuais, bem como os vários aspectos do funcionamento do psiquismo infantil.
2. Integra as variáveis relativas aos interesses dos alunos, as características particulares e étnicas de sua comunidade.
3. Baseia-se num modelo que supõe a construção de estruturas cognitivas cada vez mais complexas, a partir das trocas que se estabelecem entre o sujeito e o meio.

As rotinas diárias realizadas na pré-escola têm por finalidade organizar o trabalho diário de maneira eficiente e produtiva, de modo a permitir que os objetivos sejam alcançados. A estrutura do trabalho diário do Proepre concretiza-se por meio das seguintes atividades:

Atividades Diversificadas

A sala de aula é organizada de maneira a oferecer várias opções de atividades para as crianças. Jogos, construção, "leitura e escrita", faz-de-conta, modelagem, pintura, recorte e colagem, trabalho com sucata, desenho, supermercado, biblioteca, constituem alguns exemplos de atividades que são livremente escolhidas pelas crianças na hora do trabalho diversificado. Essas atividades podem ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos e durante as mesmas, o professor intervém oportunamente apresentando-lhes desafios que podem gerar conflitos cognitivos.

O fato de a criança escolher a atividade que quer realizar lhe permite satisfazer os seus interesses. Quando a criança está interessada, por certo aplicará a sua inteligência para solucionar os problemas com os quais se defronta.

Atividades Coletivas

Essas atividades se caracterizam por propiciar situações para a criança ter experiência de convivência social democrática, possibilitando a troca de pontos de vista, a argumentação em defesa das opiniões pessoais, a votação no caso de impasse na tomada de decisões. Não se confunde com as atividades individuais justapostas, realizadas coletivamente na escola tradicional. Dela participam todas as crianças, embora nem sempre estejam empenhadas em uma mesma atividade, como é o caso da organização de uma festa, em que o grupo se encarrega de confeccionar os convites, outro de

preparar a dramatização, outro de decorar a sala. Apesar de cada grupo se empenhar num trabalho diferente, o objetivo que envolve a participação de todos é o mesmo.

A hora do planejamento do dia, a arrumação da sala, ouvir histórias, cantar, tomar merenda, são exemplos desse tipo de atividade.

ATIVIDADES INDIVIDUAIS

Durante essa atividade o professor se comunica diretamente com uma criança que trabalha individualmente ou em pequenos grupos, propondo-lhe questões que a leva a explicitar o que fez ou que desencadeiem conflitos cognitivos, cuja resolução implica o mecanismo de equilibração cognitiva.

ATIVIDADE INDEPENDENTE

Para que as crianças se tornem responsáveis, tenham iniciativa e aprendam a trabalhar sozinhas, é realizada a "Atividade Independente", durante um período de tempo não superior a quinze minutos. O trabalho é realizado individualmente ou em pequenos grupos, sem que haja intervenção por parte do professor.

No Proepre as crianças participam do processo de decisão nos momentos em que são estabelecidas as regras que orientam a dinâmica das relações interpessoais. Quando planejam e organizam o dia de trabalho, os alunos emitem suas opiniões acerca das atividades que serão realizadas no dia,

escolhendo as rotinas e colocando-as em seqüência de acordo com os interesses e necessidades do grupo.

As regras que regem o funcionamento da classe são elaboradas por todos os elementos do grupo conjuntamente com o professor e resultam de um consenso. Uma vez estabelecida, a regra deverá ser cumprida. Tanto o professor quanto as crianças se encarregam de "cobrar" um dos outros o cumprimento das mesmas.

A criação de espaços ou "cantinhos" de atividades na sala que predisponha naturalmente as trocas sociais entre as crianças, espaços de jogo simbólico como o "faz-de-conta", o "supermercado", a "farmácia", o "consultório médico" e outras situações de natureza social, dão a possibilidade de a criança expressar suas vivências a partir do jogo simbólico e de aprender a se relacionar com estas situações de forma autônoma, já que não se encontram na companhia do adulto que geralmente as impede de se relacionar livremente. Esse é um dos motivos de escolhermos trabalhar com professores do Proepre, já que para se conseguir uma boa aplicação do programa é necessário ter em conta uma série de fatores como as relações, o espaço físico, os fins educativos, a estrutura diária, a participação das crianças no processo de tomada de decisões, entre outros.

ANEXO 02

INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DESTE TRABALHO

GRUPO CONTROLE

SUJEITO	IDADE	FORMAÇÃO EDUCACIONAL			CURSO PROEPRE	ATIVIDADES PROFISSIONAIS			
		Magistério	Graduação	Pós-Graduação		Ensino Municipal	Ensino Estadual	Ensino Particular	Temp
A	38	X			X	X			17
B	34	X			X	X			13

OBS: Todas participavam de grupos de estudos semanais e de cursos de aperfeiçoamento, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

GRUPO EXPERIMENTAL (CURSO E SUPERVISÃO)

SUJEITO	IDADE	FORMAÇÃO EDUCACIONAL			CURSO PROEPRE	ATIVIDADES PROFISSIONAIS			
		Magistério	Graduação	Pós-Graduação		Ensino Municipal	Ensino Estadual	Ensino Particular	Temp
A	28	X			X	X			9
B	26	X			X	X			6
C	33	X			X	X			6
D	39	X	X		X	X	X		16

GRUPO EXPERIMENTAL 2 (CURSO)

SUJEITO	IDADE	FORMAÇÃO EDUCACIONAL			CURSO PROEPRE	ATIVIDADES PROFISSIONAIS			
		Magistério	Graduação	Pós-Graduação		Ensino Municipal	Ensino Estadual	Ensino Particular	Tempo*
E	24	X				X			3
F	28	X			X	X			6
G	29	X	X		X	X	X		10
H	27		X			X			2
I	34		X		X	X			15
J	29	X				X	X		2
K	27	X			X	X	X		6
L	27	X				X			1

* - Tempo que leciona na pré-escola

ANEXO 03

FICHA DE OBSERVAÇÃO INICIAL DAS CLASSES QUE TRABALHAVAM COM O PROEPRE

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO PARA A OBSERVAÇÃO DURANTE A SUPERVISÃO ESCOLAR

NOME DO PROFESSOR: _____

NOME DA ESCOLA: _____

PERÍODO: MANHÃ ( ) INTERMEDIÁRIO ( ) TARDE ( )

Nº DE ALUNOS MATRICULADOS: _____ Nº DE ALUNOS FREQÜENTANDO: _____

MÉDIA DE IDADE DAS CRIANÇAS:_____anos

DATA(S) DA(S) VISITA(S): _____

Nº DE ALUNOS PRESENTES: _____

1) A ORGANIZAÇÃO FÍSICA DA SALA DE AULA

( ) satisfatória ( ) insatisfatória

- O espaço físico foi organizado:

  ( ) pelo professor ( ) pelas crianças e pelo professor

- Há os cartazes necessários para uma boa organização e funcionamento das atividades propostas (cartazes: do banheiro, da chamada, do planejamento, dos cantinhos, etc.)

  ( ) SIM ( ) NÃO

  ( ) ALGUNS QUAIS? _____

- O material utilizado é:

  ( ) individual ( ) coletivo ( ) ambos

- O material está bem organizado, classificado e etiquetado?

( ) SIM ( ) NÃO

- Os materiais são colocados ao alcance da criança, de modo a favorecer a atividade espontânea?

( ) SIM ( ) NÃO

- Há o trabalho com as crianças no que se refere aos cuidados com a mobília, as paredes, objetos de uso individual ou coletivo, materiais, brinquedos, etc.?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- Possui opções (materiais) variáveis suficientes para estimular o desenvolvimento da criança?

( ) SIM ( ) NÃO

OBS:_____

_____

_____

2) O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR

( ) diário ( ) semanário ( ) outros

OBS: _____

_____

_____

- O professor planeja atividades interessantes e coerentes com os objetivos que se pretende atingir?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- O planejamento é prático e funcional para o professor?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- O professor planeja e executa suas aulas de modo a englobar coerentemente os aspectos do desenvolvimento? (cognitivo, social, afetivo, físico-motor)

  ( ) SIM ( ) NÃO

- O professor trabalha de acordo com o seu planejamento?

  ( ) SIM ( ) NÃO

OBS:_____

_____

_____

2.1 - O Registro do Professor

- Contém anotações diárias sobre todos os aspectos? Como isso é feito?

  _____

  _____

- Anota as atividades individuais realizadas com os alunos, incluindo as principais respostas dadas por eles ou a forma como resolveram os desafios propostos?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

  ( ) anota apenas se o aluno conseguiu realizar ou não a atividade

- Anota o desempenho da criança a partir de atividades espontâneas (através da observação de algo que aconteceu no decorrer da aula) que demonstrem seu desenvolvimento e auxiliem o professor no trabalho com esse aluno?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

3) A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIÁRIO

⇒ **A Roda Inicial e o Planejamento do Dia**

- Roda inicial: músicas, calendário, chamada, quantos somos, trocas de pontos de vista, etc. - Estes momentos são bem explorados?

  ( ) SIM ( ) NÃO

  - Geralmente, esse momento é:

    ( ) desorganizado

    ( ) demorado

    ( ) as crianças permanecem muito tempo sentadas ou esperando

    ( ) desinteressante ou cansativo

    ( ) dinâmico ou lúdico

    ( ) outros. Quais? _____

    _____

  - Na hora da rodinha é dada abertura para conversar vários assuntos?

    ( ) SIM ( ) NÃO

  - A chamada é bem trabalhada?

    ( ) SIM ( ) NÃO

  - Explora o calendário?

    ( ) SIM ( ) NÃO

- O planejamento do dia é realizado junto com as crianças? Como o professor propõe atividades interessantes?

_____

_____

_____

◊ O grupo de crianças escolhe as atividades diárias mediante a proposta do professor?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) SOMENTE OS AJUDANTES

◊ As crianças identificam os cartazes da rotina diária?

( ) SIM ( ) NÃO

◊ Por ocasião da visita, como ficou organizado o planejamento ou a rotina do dia:

_____

_____

◊ Procuram fazer o planejamento ou a rotina do dia de diferentes maneiras? Como?

_____

_____

◊ Geralmente, esse momento é:

( ) desorganizado

( ) demorado

( ) as crianças permanecem muito tempo sentadas ou esperando

( ) desinteressante, cansativo ou repetitivo

( ) dinâmico ou lúdico

( ) outros. Quais? _____

_____

⇒ **As Atividades Diversificadas**

◆ Há o trabalho com as atividades diversificadas ("cantinhos")?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

◊ Como é feita a escolha dos "cantinhos"? O professor explora essa hora, utilizando critérios diversos?

( ) SIM ( ) NÃO

◊ Por ocasião da supervisão, quantos e quais foram os "cantinhos" existentes na sala?

_____

_____

◊ Qual o número de "vagas" por "cantinho"? _____

◊ Como os "cantinhos" ou as atividades foram escolhidas?

_____

_____

◊ O professor sugere alguma atividade para que as crianças possam trabalhar em determinado "cantinho":

( ) na hora da roda

( ) quando as crianças estão trabalhando no "cantinho"

( ) não propõe

◊ O professor questiona a criança sobre a atividade que irá realizar ou está realizando?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

◊ O professor alerta um pouco antes do término das atividades?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

◊ Há tempo suficiente para a realização das atividades propostas?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

◊ Os "cantinhos" são sempre os mesmos?

( ) SIM ( ) NÃO

◊ Durante a realização das atividades diversificadas, geralmente o ambiente da classe é:

( ) desorganizado

( ) agitado, barulhento

( ) ativo - o nível de ruído e movimentação é o normal e esperado numa classe construtivista

( ) as crianças demonstram estar interessadas e envolvidas no que fazem

( ) outros. Quais? _____

_____

◊ As crianças arrumam (organizam incialmente) e guardam os materiais usados nos "cantinhos" sozinhas?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

◊ As crianças trocam espontaneamente de "cantinho"?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

◊ Esperam o professor autorizar o início das atividades ou dizer-lhes o que fazer?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

⇒ **As Atividades Independentes**

♦ Realizam atividades independentes?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

Quais atividades e como são realizadas? _____

_____

Como foram escolhidas? _____

_____

Há a interferência do professor nesse momento? _____

_____

⇒ **As Atividades Coletivas**

Quais atividades e como são realizadas? _____

_____

Como foram escolhidas? _____

_____

◊ Aproveita o interesse da criança para realizar os trabalhos em grupo e propõe atividades interessantes?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

Como intervém quando há conflitos durante as atividades coletivas? _____

_____

_____

Como intervém quando uma criança recusa-se a participar dessas atividades? _____

_____

_____

⇒ **A Estrutura dos Trabalhos da Classe**

♦ O centro do trabalho pedagógico é as crianças?

( ) SIM ( ) NÃO

- A limpeza da sala de aula e arrumação dos "cantinhos" é realizada por todos, inclusive pelo professor?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- Existe hora para atividades física, recreação ou parque?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

  - ◊ As crianças permanecem muito tempo com atividades fora da classe (como parque, piscina, recreação livre, jogos, etc.)?

    ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- Os alunos utilizam o cartaz do banheiro?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- As crianças servem-se sozinhas na hora da merenda?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- Há atividades justapostas realizadas por todos que ao invés de serem dadas coletivamente, poderiam ser oferecidas em "cantinhos", respeitando assim, o interesse e a escolha da criança?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

Exemplos: _____

- Em geral como é a estrutura das rotinas da sala de aula?

  ( ) desorganizada

  ( ) as crianças permanecem muito tempo sentadas ou esperando

  ( ) perde-se muito tempo entre uma atividade e outra

  ( ) monótona e repetitiva

  ( ) dinâmica

  ( ) as crianças fazem filas que não são realmente necessárias

( ) outros. Quais? _____

_____

⇒ **As Atividades Individuais**

- O professor realiza atividades individuais ("cantinho do professor")?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

Como são feitas? _____

_____

Como o professor interage com a criança nesses momentos? _____

_____

_____

- As atividades propostas são interessantes e desafiadoras?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- As atividades são contextualizadas?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- O professor não procura o êxito na realização das atividades pela criança, mas sim propiciar o estabelecimento de relações e ativar a construção das estruturas da inteligência?

( ) SIM ( ) NÃO

- As crianças participam voluntariamente?

( ) SIM ( ) NÃO

- As crianças demonstram gostar de participar dessas atividades com o professor?

( ) SIM ( ) NÃO

4) O ASPECTO COGNITIVO

4.1 - O Conhecimento Lógico-Matemático:

- Atividades já trabalhadas:

  ( ) conservação de quantidades descontínuas ou discretas

  ( ) conservação de quantidades contínuas (líquidos, massa)

  ( ) classificação

  ( ) seriação

  ( ) espaço

  ( ) tempo

  ( ) relações causais

OBS: _____

_____

- Propicia condições para a criança interagir com os objetos a fim de construir as noções do conhecimento lógico-matemático?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- Seus questionamentos demonstram domínio do método clínico-crítico de Jean Piaget?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- As questões propostas trabalham com os possíveis e geram a troca de pontos de vista?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- Durante a realização da atividade, o professor demonstra ter um sólido domínio nesse tipo de conhecimento, solicitando o estabelecimento de relações por parte da criança e propiciando atividades interessantes que solicitem os processos de abstração pseudo-empírica e reflexiva?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- O professor "ensina" (ou induz) o conhecimento lógico-matemático?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- Ao realizar uma atividade no "cantinho do professor", os materiais utilizados são adequados e preparados com antecedência?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- As atividades propostas são contextualizadas, desafiadoras, interessantes ou lúdicas, levando a criança a (re)inventar?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- Aproveita o interesse da própria criança por um material, brinquedo, jogo ou atividade propondo-lhe desafios que a levem a construir esse conhecimento?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- Quais os momentos principais em que o professor trabalha o conhecimento lógico-matemático?

  ( ) roda ( ) merenda

  ( ) individualmente ( ) parque

  ( ) independente ( ) diversificadas

  ( ) pequenos grupos ( ) coletivamente

  Como as realiza? _____

  _____

OBS:_____

_____

_____

4.2. - O Conhecimento Físico:

- Propicia condições para a criança agir sobre os objetos a fim de descobrir suas propriedades?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- As questões propostas pela professor levam a criança a estabelecer relações entre os objetos?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- Aproveita as situações que surgem espontaneamente para explorar as propriedades dos objetos?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- As atividades propostas são contextualizadas, desafiadoras, interessantes ou lúdicas?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- O professor "ensina" (ou induz) o conhecimento físico?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- Quais os momentos principais em que o professor trabalha o conhecimento físico?

  ( ) roda ( ) merenda

  ( ) individualmente ( ) parque

  ( ) independente ( ) diversificadas

  ( ) pequenos grupos ( ) coletivamente

  Como as realiza? _____

  _____

OBS:_____

_____

4.3. - O Conhecimento Social:

- Trabalha com os conteúdos do conhecimento social?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- Parte de situações concretas para trabalhar o conhecimento social?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- Respeita o interesse das crianças na escolha dos temas relacionados ao conhecimento social que serão estudados?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- Parte de situações espontâneas?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- Esse conhecimento é trabalhado a partir da interpretação ou das idéias da criança sobre o tema em questão?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- O professor transmite o conhecimento social como verdade completamente elaborada ou permite a investigação, a pesquisa e a discussão crítica por parte dos alunos?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- TEMAS: _____

  _____

- De que maneira o professor trabalha com os conteúdos?

_____

_____

_____

- O professor emprega expressões de cortesia (por favor, com licença, obrigado, etc.) e estimula que as crianças também as utilizem, auxiliando-as a conhecerem as regras de conduta que regem a vida social?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- O professor investe na formação de hábitos e atitudes, estimulando a criança a:

  ( ) lavar as mãos quando estão sujas

  ( ) escovar os dentes com movimentos corretos

  ( ) comer com talheres

  ( ) comer com a boca fechada, sem deixar cair a comida

  ( ) usar o papel higiênico corretamente

  ( ) controlar os esfíncteres

  ( ) assoar o nariz quando necessário

  ( ) colocar e retirar o casaco e os sapatos sem precisar de ajuda

  ( ) abotoar a camisa e a calça

  ( ) outros. Quais? _____

  _____

4.4. - A Função Simbólica:

- O professor cria condições adequadas que favoreçam o desenvolvimento da função simbólica, ampliando assim, a capacidade da criança expressar seus pensamentos?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

OBS:_____

_____

- Como o professor cria situações para a criança imitar?

_____

_____

- A criança tem a oportunidade de brincar de "faz-de-conta" (jogo simbólico)? Onde? Como isso acontece?

_____

_____

- Como o professor estimula o desenvolvimento da representação gráfica através do desenho ou da pintura?

_____

_____

_____

- Que situações o professor propicia para favorecer a construção da imagem mental?

_____

_____

- Que situações ele propicia para estimular o desenvolvimento da linguagem oral?

_____

_____

4.4.1. A Função Simbólica: Leitura e a Escrita

- Trabalha a leitura e escrita de forma coerente com a construção desse objeto conceitual (psicogênese)?

( ) SIM ( ) NÃO

- O ambiente é alfabetizador?

( ) SIM ( ) NÃO

- O professor prioriza esse aspecto em detrimento dos outros?

( ) SIM ( ) NÃO

- Trabalha com atividades que auxiliem a criança na compreensão da função social da escrita?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

Exemplos: _____

_____

- Trabalha com atividades que auxiliem a criança na compreensão da função social do número?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

Exemplos: _____

_____

- Trabalha com atividades divertidas, jogos, brincadeiras e desafios que envolvam a aquisição desse objeto conceitual, estimulando o interesse da criança?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

Exemplos: _____

_____

- Propicia situações em que as crianças interagem com esse objeto em diferentes situações cotidianas e em diversos "cantinhos" ("biblioteca", "escolinha", "jogos", "produção de livros", "pesquisa", etc.)?

( ) SIM ( ) NÃO

Exemplos: _____

_____

- O professor propicia situações em que as crianças tenham a necessidade de escrever (significação) e ler, estimulando a leitura e a escrita espontânea (de acordo com a hipótese do aluno) sem medo de estarem erradas?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

Exemplos: _____

_____

◊ Como o professor lida com o "erro" nessas situações?

_____

_____

♦ O professor propicia situações em que as crianças tenham a necessidade de utilizar os números (significação), sem medo de estarem erradas?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

Exemplos: _____

_____

♦ Como o professor trabalha a coordenação "motora fina" (pequenos músculos)?

_____

_____

♦ Realiza o ditado (com significação) periodicamente com o objetivo de provocar conflitos cognitivos?

( ) SIM ( ) NÃO

♦ Utiliza cadernos?

( ) SIM ( ) NÃO

Como os utiliza? _____

_____

♦ O professor trabalha com atividades empiricistas (como cópias, explorar uma letra ou sílaba de cada vez, atividades de fixação, exercícios de prontidão, etc.)?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

Exemplos: _____

_____

_____

◊ Ensina as letras, sílabas ou palavras para as crianças?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

◊ Propõe sugestões de atividades que contrariam a construção espontânea da leitura e escrita pela criança (copiar o nome várias vezes, recortar e colar palavras que comecem com uma determinada letra, etc.)?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

Exemplos: _____

_____

_____

♦ O trabalho realizado com a construção da leitura e da escrita demonstra que o professor possui um conhecimento teórico consistente, necessário para desenvolver bem esse aspecto?

( ) SIM ( ) AINDA NÃO

OBS: _____

_____

_____

5) O ASPECTO FÍSICO-MOTOR

♦ O professor proporciona atividades que estimulem a coordenação voluntária dos grandes músculos?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

◊ Como é trabalhado essa coordenação:

( ) expressão corporal ( ) brincadeiras espontâneas

( ) jogos ( ) recreação dirigida

( ) exercícios rítmicos ( ) educação física

( ) danças ( ) outros

OBS:_____

_____

◊ Em que hora e local essas atividades geralmente são realizadas? _____

_____

◊ Essas atividades são interessantes e lúdicas?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

♦ Como o professor trabalha a coordenação voluntária dos pequenos músculos?

_____

_____

♦ O professor está atento à acuidade auditiva e visual das crianças?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

6) O ASPECTO SÓCIO AFETIVO

♦ O ambiente é livre de tensão e pressões?

( ) SIM ( ) NÃO

♦ Há combinação prévia das regras que organizam os trabalhos e garantem a justiça na classe (para uso dos materiais, arrumação da sala, rodízio de "cantinhos", uso do banheiro, etc.)?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

◊ Há regras ou combinados desnecessários; ou em excesso; ou que são contrários as características da criança ("emprestar o brinquedo", "não mentir"); ou que reforcem relações de respeito unilateral ("obedecer o professor", "ficar quieto quando o professor estiver falando")?

( ) SIM ( ) NÃO

Exemplos: _____

_____

◊ As regras são realmente discutidas e combinadas por todos?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

◊ O professor induz a turma para que cheguem a regra que ele considera melhor ou propõe a regra já elaborada ("Vamos combinar que ....?")?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

◊ Da oportunidade para que as crianças construam suas próprias normas e valores através de trocas de pontos de vista, discussões em grupo e contra-argumentações?

( ) SIM ( ) NÃO

Como isso é feito? _____

_____

◊ As regras são cumpridas também pelo professor?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

◊ Retomam as regras quando há necessidade?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

◊ Geralmente, como o professor reage quando as crianças não cumprem as regras?

( ) "deixa passar", fingindo que não viu

( ) cobra a regra de maneira a levar a criança a refletir sobre suas ações

( ) dá uma censura

( ) outros. Quais? _____

_____

♦ Quando apenas "conversar" com a criança que está tendo um "mau comportamento" não está adiantando, o professor:

( ) "ignora o comportamento da criança", fingindo que não viu

( ) ignora a criança (faz "gelo")

( ) "deixa passar", mas retoma o ocorrido somente na avaliação do dia

( ) cobra a regra e toma uma atitude de reciprocidade

( ) cobra a regra e toma uma atitude expiatória

( ) utiliza mensagens humilhantes (críticas, reprimendas, ameaças, comparações, etc.)

( ) utiliza de recompensas para "manipular" o comportamento

( ) faz "barganhas" ou "chantagens" para conseguir que ajam como ele quer

( ) transfere a sua autoridade para o grupo, deixando os alunos resolverem a sanção que deverá ser aplicada

( ) coloca a criança para "pensar" no que fez

( ) outros. Quais? _____

_____

Exemplos: _____

_____

◊ Geralmente, como o professor reage diante de situações de indisciplina na sua classe?

_____

_____

_____

◊ Há mensagens humilhantes ou "reprimendas", na sala de aula?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

◊ O professor, geralmente, ordena ao invés de pedir?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

◊ O professor em geral "mede forças" com a criança quando sente-se desafiado?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

♦ O ambiente é isento de punições e recompensas?

( ) SIM ( ) NÃO

♦ Percebe-se a utilização de apelidos pejorativos, zombarias ou mensagens humilhantes entre as crianças?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

Exemplos: _____

Como o professor reage diantes dessas ocorrências? _____

_____

_____

♦ A relação entre o professor e as crianças é afetuosa e pautada no respeito mútuo?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) NEM SEMPRE

◊ As atitudes do professor refletem que ele realmente é parte integrante do grupo (apesar ser detentor de uma autoridade inerente a sua função)?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

♦ Promove constantemente a interação entre os pares e entre a criança e o adulto?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

♦ Cria situações para que as crianças possam expressar seus sentimentos e emoções?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- A criança tem a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

( ) escolhem e pegam espontaneamente os materiais que vão utilizar

( ) vão sozinhas ao banheiro e ao bebedouro água, escovam os dentes e lavam as mãos, sem precisar de autorização do professor

( ) decidem juntos que atividades e jogos vão realizar, discutindo e votando

( ) possibilita que a criança resolva seus próprios problemas de acordo com suas possibilidades

( ) outros. Quais? _____

_____

- As crianças trabalham sem solicitar constantemente a intervenção do professor para resolver os problemas e as dificuldades?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

◊ O professor interfere nos conflitos de modo a ajudar a criança a refletir e resolvê-los por si mesma, buscando alternativas viáveis para sua solução?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- A criança é estimulada a colocar o seu ponto de vista (opinar, discordar, propor) e falar sobre o que pensa ou sente?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- O professor propõe atividades de forma que as crianças desenvolvam trabalhos cooperativos? Como são realizados?

_____

_____

_____

_____

_____

- Cria situações que incentive a curiosidade e a criatividade da criança?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

  ( ) a criança é encorajada a criar novas regras para os seus jogos

  ( ) o professor propicia materiais diferentes e variados para as crianças manipularem

  ( ) a criança é encorajada a usar os mesmos materiais de diferentes maneiras

  ( ) a criança é estimulada a levantar questões e testar suas hipóteses

  ( ) há o "alimento" ou estímulos (músicas, histórias, poesias, imagem mental, observações, dinâmicas, etc.) que incentivam à criatividade (a produção "livre" não é compreendida como "largada")

  ( ) a criança é encorajada a resolver uma mesma situação-problema de diferentes maneiras

  ( ) propõe atividades interessantes e lúdicas

  ( ) permite que as crianças proponham atividades

  ( ) demonstra interesse pelo trabalho final da criança

  ( ) outros. Quais? _____

  _____

- Em geral, as crianças iniciam e perseveram nas atividades, realizando-as com prazer?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

  - Quando a criança não persevera na realização da atividade que escolheu voluntariamente, iniciando outra sem ter concluído a anterior, como o professor reage?

  _____

  _____

  _____

  _____

⇒ **A Avaliação do Dia e a Auto-Avaliação**

Como é realizada? _____

_____

_____

Tempo de duração: _____

◊ O professor retoma:

( ) o que foi feito nos "cantinhos", dando oportunidade e incentivando as crianças para que mostrem e falem sobre seus trabalhos

( ) todas as atividades que foram planejadas para aquele dia

( ) o dia de trabalho: fazendo uma reflexão sobre o que aconteceu de bom e de ruim, favorecendo a troca de experiência e de pontos de vista entre as crianças do grupo e a coordenação de opiniões divergentes

( ) revalidam ou rediscutem as regras combinadas se necessário

( ) outros

◊ As crianças conversam sobre outros assuntos na hora da avaliação?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

◊ O aluno se auto-avalia?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

Como é feito? _____

_____

_____

◊ O professor se auto-avalia?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

◊ Na rodinha da avaliação, os alunos já estão prontos para a saída (com as lancheiras

nas mãos, segurando os casados, etc.)?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- Como é feita a preparação para a saída?

  ( ) usa-se de alguns critérios

  ( ) levantam e saem a vontade

7) A POSTURA DO PROFESSOR

( ) é democrático ( ) é autoritário ( ) é laissez-faire

- Mantém-se atento e paciente no decorrer da aula?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- Observa e registra o desenvolvimento da criança ou algo que lhe chamou a atenção na sala de aula?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- Estimula o aluno para que ele chegue a uma conclusão própria, devolvendo-lhe a pergunta ou aproveitando as oportunidades que surgem para questioná-lo gerando novos conflitos cognitivos?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- Dá respostas prontas a seus alunos, induzindo ou ensinando a criança como trabalhar?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- Geralmente, o tom de voz do professor é:

  ( ) alto ( ) normal ( ) baixo ( ) agressivo

  ( ) calmo ( ) outros. Quais? _____

- Geralmente a linguagem utilizada pelo professor há a predominância de:

  ( ) mensagens humilhantes

  ( ) mensagens de solução

  ( ) linguagem descritiva

  ( ) outros. Quais? _____

  _____

- Questiona tanto os erros quantos os acertos?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- Corrige, mostra ou indica os erros cometidos pelos alunos

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- Resolve problemas das crianças que elas teriam condições de resolverem sozinhas? (amarrar sapatos, montar "cantinhos", limpeza da sala de aula, buscar os materiais, anotar o nome da criança na folha, colocar pasta de dente na escova, solucionar conflitos, dividir os materiais, etc.).

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

Algumas atitudes observadas: _____

_____

_____

- O professor, diante da produção de uma criança, emite como "feedback":

  ( ) elogios valorativos

  ( ) elogios apreciativos (observa o trabalho do aluno e o questiona sobre como o realizou, se fez melhor que pode, etc., descrevendo-o e estimulando uma auto-avaliação pela criança)

  ( ) não faz nenhum comentário

  ( ) outros. Quais? _____

  _____

- Como trabalha quando surgem impasses ou divergência de opiniões?

  ( ) estimula os alunos a chegarem por si próprios a uma decisão

  ( ) decide o que os alunos farão

  ( ) ignora o impasse surgido

  ( ) outros. Quais? _____

  _____

- Como a criança chama o professor?

  ( ) tia ( ) professor ( ) nome

- Separa as crianças por sexo?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- O professor tem claro os objetivos das atividades que utiliza e dos "cantinhos" que existem na classe?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- O professor interage com os seus alunos quando estão trabalhando nos "cantinhos"?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- No parque, qual é atitude do professor?

  ( ) fica "sentado", observando

  ( ) interage com as crianças

  ( ) outras. Quais? _____

  _____

OBS:_____

_____

_____

8) COM RELAÇÃO ÀS CRIANÇAS

- Trocam espontaneamente de "cantinho"?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- São independentes, não solicitando muito o professor? Possuem iniciativa?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- Mostram-se interessadas pelas atividades que realizam?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- Demonstram gostar da escola?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- São agressivas?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- A classe apresenta um nível de ruído mais alto do que o normal ou as crianças são muito agitadas?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- As crianças, em geral, trocam muito de "cantinhos", permanecendo tempo insuficiente para realizarem atividades ou fazendo-as rapidamente?

  ( ) SIM ( ) NÃO ( ) ÀS VEZES

- Os alunos, em geral, quase não trocam de "cantinho", permanecendo neles por muito tempo?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- Existe uma boa relação entre o professor e os alunos?

  ( ) SIM ( ) NÃO

- Existe uma boa relação entre os alunos?

( ) SIM ( ) NÃO

- As crianças demonstram estarem acostumadas a planejar o dia de trabalho?

( ) SIM ( ) NÃO

- As crianças demonstram estarem acostumadas a avaliar o dia e suas produções?

( ) SIM ( ) NÃO

OBS:_____

_____

_____

9) OBSERVAÇÕES GERAIS:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

10) OBSERVAÇÕES FEITAS DURANTE A SUPERVISÃO:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

11) OBSERVAÇÕES IMPORTANTES A SEREM RETOMADAS NA PRÓXIMA VISITA:

12) COMENTÁRIOS, SUGESTÕES, SOLICITAÇÕES OU OBSERVAÇÕES FEITAS PELO PROFESSOR:

SUPERVISOR PEDAGÓGICO

ANEXO 04

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA REALIZADA NAS CLASSES DO GRUPO EXPERIMENTAL

Elaboração:
Profª. Telma Pileggi Vinha

SUPERVISÃO - OBSERVAÇÃO E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA SISTEMÁTICA NAS CLASSES PRÉ-ESCOLARES DO GRUPO EXPERIMENTAL

Professor:

Esse questionário faz parte da avaliação de nosso programa. As supervisões pedagógicas realizadas em sua classe tinham como principais objetivos observar e acompanhar: o trabalho do educador, a relação professor-aluno e entre as próprias crianças, as dificuldades enfrentadas na tentativa de colocar em prática os conteúdos estudados no curso, o desenvolvimento das crianças, a conduta do educador perante a situações de "indisciplinas" (quando a criança não cumpre a regra, quando perturba o grupo, quando briga, etc.), auxiliá-los a construir em sua sala um "ambiente cooperativo", orientá-los quando possível em sua prática pedagógica, entre outros.

É de fundamental importância que você avalie a supervisão em sala de aula. É necessário que responda da forma mais **COMPLETA** e **SINCERA** possível, pois você vivenciou diretamente essa experiência durante todo o ano escolar, então não há ninguém melhor para nos auxiliar a analisar a fundo o papel e a postura do supervisor pedagógico dentro deste programa. Esse questionário é confidencial e imprescindível para nossa pesquisa!

Antes de você começar a responder, gostaríamos de agradecer sinceramente sua participação e colaboração espontânea nessa pesquisa. Sabemos que foi exigido muito trabalho e estudo de sua parte (além do tempo que dispensaram, é claro!). Seu trabalho foi fundamental. É importante que saiba que, será a partir do trabalho que realizamos, das observações em classe, da análise das respostas dos questionários e dos protocolos, que poderemos avaliar e examinar criticamente esse programa, e reorganizá-lo. Como vê, sua responsabilidade foi e é muito importante. Reflita bem antes de responder. E, mais uma vez, muito obrigada!

NOME : _____

ESCOLA : _____

1 - Você considera necessária a visita da supervisora pedagógica para melhor orientação sobre como colocar em prática os conteúdos do curso?

( ) sim

( ) não

( ) em parte

Justifique:_____

_____

_____

_____

2 - Você sentiu-se à vontade com a presença da supervisora em sua sala? Justifique sua resposta.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

De que maneira a supervisão deveria ter sido realizada para que você se sentisse mais tranqüilo, menos ansioso? (dê sua opinião e sugestões de procedimentos para auxiliar-nos nesse trabalho)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3 - Você sentia essas "visitas" como uma forma de controle, "pressão" ou "cobrança"? Justifique sua resposta.

4 - Você sentia-se ansioso, com receio de "decepcionar" a supervisora?

5 - Você procurava fazer um trabalho diferente ou agir de uma outra maneira que difere da habitual, quando sabia estar sendo observado pela supervisora?

( ) sim

( ) não

( ) em parte

Por quê?

6 - As crianças ficavam "diferentes" ou mais agitadas, com a supervisora dentro da classe? A presença dela "atrapalhava" a rotina natural da sala? (no caso de resposta afirmativa, a que você atribui esse fato?)

7 - No seu relacionamento profissional com a supervisora, ela foi de alguma maneira autoritária ou mal-educada?

8 - A supervisora deixava-o constrangido ou intervinha inoportunamente em algumas situações? Exemplifique.

9 - Como você gostaria que um supervisor pedagógico atuasse em sua sala?

10 - A supervisora soube entender as suas dificuldades, problemas e 35%preocupações?

( ) sim

( ) não

( ) em parte

Justifique:_____

_____

_____

11 - Durante as visitas, a supervisora deu-lhe liberdade para levantar os problemas que você enfrentou no desenvolvimento deste programa?

( ) sim

( ) não

( ) algumas vezes

Justifique:_____

_____

_____

_____

12 - As visitas da supervisora foram uma oportunidade de auxílio, de esclarecimentos e orientações para ajudar no trabalho com sua classe?

( ) sim

( ) não

( ) algumas vezes

Justifique:_____

_____

_____

_____

13 - As orientações oferecidas deram-lhe condições de desenvolver mais satisfatoriamente seu trabalho com a classe?

( ) sim

( ) não

( ) algumas vezes

Justifique:_____

_____

_____

14 - As orientações oferecidas mostraram-se inúteis ou superficiais e infundadas, não auxiliando seu trabalho como deveria?

( ) sim

( ) não

( ) em parte

Justifique:_____

_____

_____

_____

Em algum momento você sentiu-se desvalorizado ou desmotivado após a visita da supervisora?

( ) sim

( ) não

15 - Você considera que se perdeu muito tempo com conversas informais ("bate-papo")?

( ) sim

( ) não

( ) às vezes

16 - Foi solicitado-lhe o desenvolvimento de atividades com a classe que você considera desnecessárias ou sem a necessária orientação sobre como desenvolvê-las?

( ) sim

( ) não

( ) algumas vezes

Justifique:_____

_____

_____

17 - Foi transmitido-lhe orientações sem uma fundamentação teórica ou prática consistente, na qual ao tentar aplicá-la em sala de aula, você não sabia direito o porquê de estar tomando determinada atitude, ou realizando determinada ação, ou melhor, qual o objetivo que se pretendia atingir seguindo essa orientação?

( ) sim

( ) não

( ) algumas vezes

Justifique e dê exemplos :_____

_____

_____

_____

18 - O trabalho da supervisora auxiliou-lhe a desenvolver seu trabalho com mais segurança, apesar dos erros que poderia cometer?

( ) sim

( ) não

( ) em parte

Justifique:_____

_____

_____

_____

19 - Foi-lhe dado liberdade para solicitar o auxílio da supervisora no caso de você ter dúvidas sobre o trabalho a ser desenvolvido?

( ) sim

( ) não

( ) em parte

Justifique:_____

_____

_____

20 - Com relação a quantidade de visitas realizadas, você as considerou:

( ) suficientes

( ) insuficientes

( ) excessivas

Justifique:_____

_____

_____

21 - Você acredita que, com nossos encontros nos cursos, discussão de casos, reuniões e estudo de textos, é possível realizar o mesmo trabalho, ou melhor, aplicar em sala de aula os conteúdos vistos, sendo desnecessária a realização de supervisões?

( ) sim

( ) não

( ) não sei

Justifique:

22 - Explique resumidamente, como você sentiu a intervenção e como foi o relacionamento da supervisora com sua pessoa:

23 - Com relação às reuniões e estudos que foram realizados independentemente do curso, você considera-as desnecessárias, uma vez que o conteúdo nem sempre estava relacionado com o desenvolvimento moral (rotinas diárias, leitura e escrita, atividades individuais, os três tipos de conhecimento, aprofundamento nas avaliações e nas provas para diagnóstico do comportamento operatório, etc.) ou foram, de alguma maneira importantes para a melhor realização de seu trabalho?

24 - Esse espaço é para você colocar suas sugestões, opiniões, considerações e qualquer outra observação que considera necessária para a melhoria do trabalho de supervisão e orientação que deverá ocorrer no futuro em outras escolas, com outros educadores.

ANEXO 05

TESTE SITUACIONAL

Elaboração:

Profª. Drª. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Profª. Telma Pileggi Vinha

TESTE SITUACIONAL

INSTRUÇÕES

Nas páginas seguintes você encontrará uma série de situações que podem ocorrer numa sala de educação pré-escolar.

Após a descrição de cada situação, seguem-se três tipos de resposta que um professor poderia ter dado.

Leia cuidadosamente a descrição da situação e as respostas. A seguir, assinale com um círculo, para **CADA** uma das três alternativas, se você:

Concorda Muito	(CM)
Concorda	(C)
Discorda	(D)
Discorda Muito	(DM)

Não se preocupe com respostas certas ou erradas. Você pode concordar com umas e discordar de outras, ou concordar com todas ou nenhuma.

Ao dar suas respostas use apenas seus sentimentos, suas crenças, seus valores como critério. Não assinale uma resposta porque ela parece ser "aquela que deve ser escolhida para impressionar bem".

Não esqueça de responder **TODAS** as questões.

Lembre-se que **somente um** dos quatro tipos de julgamento (CM - C - D - DM) deve ser assinalado para **cada alternativa**.

SUAS RESPOSTAS SERÃO ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIAIS

NOME: _____

1 - Carolina estava trabalhando no cantinho da biblioteca quando resolveu pegar a cola e pôs-se a colar as páginas de um livro de estórias. Carolina sabia que estava estragando o livro, pois as folhas coladas impediam que as outras crianças vissem todas as figuras e legendas. A professora ao perceber o que estava ocorrendo:

A - Proibiu-a de ir ao cantinho da biblioteca por uma semana, já que ela não utilizou os livros conforme o combinado _____ CM C D DM

B - Na hora da avaliação do dia, a professora relatou o que Carolina havia feito para o grupo e, juntos, decidiram uma sanção a ser atribuída a Carolina, pois o livro estragado pertencia a todos _____ CM C D DM

C - A professora olhou firme para ela e disse com brandura: "Você sabe que os livros são para serem folheados, vistos e não colados... Este livro ficou todo estragado. O que você acha do que fez? (...) O que você pode fazer para que nossa biblioteca não perca um livro?" _____ CM C D DM

2 - As crianças da pré-escola da professora Selene limpavam as mesinhas de fórmica, com álcool, após as atividades diversificadas, já que apenas o pano úmido não era suficiente para retirar a sujeira. A professora, logo no início do ano, explicou aos alunos que o frasco de álcool deveria durar a semana toda e que o ajudante só o encheria novamente às segundas-feira. As crianças ao limparem a mesa acabaram com o álcool já na terça-feira, e pediram a Selene para colocar mais. A professora:

A - Disse que colocaria mais álcool se as crianças se comprometessem a economizar mais da próxima vez _____ CM C D DM

B - Disse às crianças que só na próxima segunda-feira poderiam ter álcool para limpar as mesas, pois foi isso que havia sido combinado ___ CM C D DM

C - Responsabilizou uma aluna pela limpeza das mesas pois sabia que ela utilizava o álcool sem desperdício, até que todas as crianças aprendessem a dosar a quantidade a ser usada _____ CM C D DM

3 - Toda a vez que as crianças da pré-escola da professora Maria tomavam lanche, elas derrubavam muito suco na mesa. A merendeira reclamava da sujeira. Maria conversou com os alunos, mas achou que não resolveu muito. Então:

A - Conversou com os alunos, dizendo que a professora havia inúmeras vezes explicado à eles para tomarem mais cuidado e não havia adiantado, por isso ela resolveu que durante três dias as crianças não poderiam mais trazer suco de casa. Após esses três dias, Maria conversou novamente com os alunos dizendo que fossem mais cuidadosos de agora em diante_____ CM C D DM

B - Combinou com a classe que, após o lanche, os ajudantes do dia limparia as mesas, para que elas não ficassem mais sujas de suco e conversou com os pais, pedindo a eles que colocassem a bebida em garrafas mais práticas, mais fáceis de serem manuseadas pelas crianças _____ CM C D DM

C - Maria passou a aproximar-se da criança que derrubava o suco, dizendo com um sorriso: "Que desastre! E agora, o que vamos fazer para que tudo fique limpo outra vez?" _____ CM C D DM

4 - Ao realizarem o planejamento do dia, as crianças divergiam quanto a escolha do jogo que realizariam no momento da atividade coletiva. Alguns preferiam a "dança das cadeiras", e outros "lenço-atrás". Míriam queria muito a "dança das cadeiras", porém ao votarem ganhou o segundo. Na hora da atividade coletiva, Míriam, emburrada, disse que não iria participar. Então, a professora:

A - Disse a Míriam que uma vez planejado, tinha que ser cumprido, já que houve uma votação e a dança das cadeiras perdeu. Mas que eles poderiam brincar disso outro dia. "O que aconteceria se todos que perdessem não fizessem a atividade?" Como ela permanecesse irredutível, não querendo participar, a professora sugeriu-lhe que então ficasse sentada esperando até acabar a brincadeira _____ CM C D DM

B - Prometeu a Míriam que, se ela participasse da atividade coletiva, eles brincariam com a "dança das cadeiras" amanhã _____ CM C D DM

C - Conversou com ela, convidando-a para participar, explicando-lhe que a brincadeira iria ser divertida e que seus colegas a estavam esperando. Mas como Míriam negava-se a aceitar o convite, a professora permitiu que ela ficasse no canto da casinha, como desejava _____ CM C D DM

5 - Os alunos de Isa haviam combinado que os cantinhos do dia anterior não deveriam ser repetidos no dia seguinte. Na hora da escolha dos cantinhos, Pedro insistentemente queria que a "pintura com canudo" fosse uma das opções. Porém como essa atividade já havia sido oferecida no dia anterior, as crianças se decidiram pela "pintura com vela". Pedro ficou muito aborrecido com o sucedido.

A - As crianças ficaram com pena de Pedro, pediram a professora para acrescentar mais essa atividade, e foram atendidas _____ CM C D DM

B - Depois de explicar a turma que Pedro queria muito fazer "pintura com canudo", perguntou as crianças se elas concordariam que, somente naquele dia, a atividade de "pintura com canudo" fosse repetida. Como todos concordaram foi acrescentada mais essa opção _____ CM C D DM

C - A professora discutiu com as crianças o problema, relembrou as regras combinadas, e não colocou o cantinho de "pintura com canudo" como uma das opções para aquele dia _____ CM C D DM

6 - A professora Célia reparou que estava havendo um desperdício muito grande de cola no canto da sucata. Tentando solucionar o problema, ela:

A - Pediu aos alunos que sabiam utilizar a cola sem desperdício, que ensinassem as outras crianças a fazer o mesmo _____ CM C D DM

B - Diminuiu a quantidade de tubos de cola no cantinho da sucata, deixando apenas um, para que as crianças evitassem o desperdício _____ CM M C D DM

C - Quando uma criança mostrava-lhe o trabalho em que a cola era demasiada, dizia: "Como está o seu trabalho? Por que ele está ainda todo molhado? O que teria acontecido para que seu trabalho ficasse assim?" _____ CM C D DM

7 - Os alunos ao realizarem o planejamento do dia, escolheram uma atividade coletiva ao invés de ir ao parque. Porém na hora da merenda, vendo as outras crianças brincando no parquinho, mudaram de idéia e pediram a professora para trocar a atividade coletiva pelo parque. A professora:

A - Disse a turma que o que havia sido planejado por eles próprios no início do período escolar, tinha que ser cumprido, e que hoje eles não iriam ao parque porque não tinham escolhido ir. Mas que amanhã poderiam realizar atividades no parque caso ainda o desejassem _____ CM C D DM

B - Realizou uma votação para decidir o que seria feito, e para a alegria das crianças, o parque foi o mais votado _____ CM C D DM

C - Permitiu que fosse ao parque as crianças que queriam e que as outras realizassem a atividade coletiva que havia sido combinada ___ CM C D DM

8 - A professora Vilma estava com dificuldades para fazer com que as crianças cumprissem as regras. Para tentar resolver o problema, Vilma:

A - Todas as manhãs, na hora da rodinha, retomava as regras com seus alunos, dizendo: "Qual é a regrinha número 1?" (...) "E a número 2?", e assim sucessivamente, até que as crianças recitassem todas as regras combinadas. No decorrer do dia de trabalho, quando uma regra era desrespeitada, a professora intervinha dizendo: "Bruno você e Jorge estão conversando na hora da estória. Vocês se lembram qual é a nossa regrinha número 3?" _____ CM C D DM

B - Resolveu cobrar as regras quando surgia uma situação em que ela estava sendo descumprida, a partir de perguntas como: "Bruno, quando você joga areia em seu amigo, que regra está desrespeitando?" _____ CM C D DM

C - Pediu as crianças que fossem ao canto da escolinha copiar as regras principais e fazer um desenho que as representassem na frente de cada uma delas. Quando necessário relembrava às crianças daquilo que foi combinado a partir de questionamentos como: "Será que seu colega gosta quando alguém tira o brinquedo dele? (...) Se você tira o brinquedo de seu amigo, você o está respeitando?" _____ CM C D DM

9 - Jair e Lucas estavam brincando no tanque de areia. Sem querer Lucas derrubou um pouco de areia em Jair, que enraivecido, revidou dando um soco no rosto do colega. Lucas, chorando, foi contar à professora, enquanto Jair ia atrás, dizendo que foi o "Lucas quem começou". Após ouvir a versão de ambos:

A - A professora perguntou a Jair se achava que Lucas havia feito de propósito e se ele estava certo ao dar um soco no colega. A seguir fez com que ele refletisse sobre o que Lucas havia sentido ao receber o soco, e se gostaria que alguém fizesse o mesmo com ele. Repreendeu-o dizendo que o que fez é muito feio e que só voltaria a brincar no tanque de areia se comprometesse a não brigar mais com ninguém _____ CM C D DM

B - A professora conversou com ambos sobre o ocorrido, fazendo com que eles dissessem como estavam se sentindo. Percebendo que Jair se arrependeu de ter batido no colega perguntou-lhe o que poderia fazer. A seguir disse-lhe: "Estou percebendo que você está chateado por ter feito o que fez. Quando alguém nos faz alguma coisa que não gostamos, existe outra maneira de mostrar-lhe o nosso aborrecimento, sem que seja preciso bater?_____ CM C D DM

C - A professora perguntou a Jair se achava bonito o que tinha feito, que ele havia desrespeitado a regra de "não bater no amigo". Colocou-o sentado ao seu lado para pensar no que fez e disse que só voltaria a brincar se pedisse desculpas a Lucas _____ CM C D DM

10 - Sandra estava conversando com as crianças na hora da roda sobre um assalto ocorrido na escola no dia anterior. Durante a discussão com o grupo, Cassio disse que se o ladrão ainda roubasse "dos ricos para dar aos pobres, igual ao Robin Hood, então tudo bem, estava certo". A professora perguntou às crianças se concordavam com a opinião de Cassio, e a maioria respondeu que sim. Diante disso:

A - Sandra questionou tanto aquelas crianças que concordavam, como as que discordavam de Cassio, pedindo para que elas explicassem o porquê. Conduziu a discussão colocando situações de roubo para que os alunos discutissem o assunto. Como o grupo não chegou a um consenso, ela permitiu que cada criança ficasse com sua opinião _____ CM C D DM

B - A professora diante da indecisão das crianças sobre quando é "permitido" roubar ou não, convidou o pai de um aluno, que era delegado, para conversar com o grupo sobre o roubo e suas conseqüências. Nessa ocasião, todos puderam fazer perguntas e esclarecer dúvidas. Após a "visita", as crianças fizeram um painel sobre o tema _____ CM C D DM

C - Após ouvir a opinião das crianças, Sandra concluiu a discussão dizendo que não se pode tirar nada de ninguém e que não devemos roubar nada dos outros, "nem mesmo uma coisa bem pequenininha". Explicou as crianças que nenhum motivo justifica tal atitude. Explicou-lhes também, que as pessoas que trabalham bastante conseguem ter o que precisam sem roubar nada de ninguém. Em seguida deram continuidade as atividades planejadas no dia __ CM C D DM

11 - Paula vive derrubando as coisas. Um dia, na hora da merenda, ela derrubou o copo de suco novamente sobre a mesa e, imediatamente, olhou para a professora, que disse calmamente:

A - "O suco derramou ... Ainda há suco na jarra e copos limpos. Você sabe onde está o pano, não é?" _____ CM C D DM

B - "Um prêmio para quem adivinhar quem derrubou o suco na mesa hoje? Só podia ser a Paula. Você é tão desajeitada ... Da próxima vez seja mais cuidadosa, tá?" _____ CM C D DM

C - "Paula, derrubou de novo o suco? Você já tem idade bastante para saber como segurar um copo. Parece com as criancinhas do jardim. Procure prestar mais atenção e ser mais cuidadosa. Tome outro copo de suco" ____ CM C D DM

12 - Edson estava jogando bola dentro da sala de aula. A professora advertiu-o dizendo que só era permitido jogar bola no pátio ou no parque. Edson simplesmente fingiu que não a ouviu e continuou a jogar bola. Diante disso, a professora:

A - Retirou a bola de Edson e proibiu-o de brincar com ela durante um tempo, até cumprir o que havia sido combinado _____ CM C D DM

B - Retirou a bola de Edson e disse firmemente " Não se joga bola na sala de aula. Se você quiser, pode brincar com ela lá fora, mas aqui dentro não" _____ CM C D DM

C - Conversou novamente com Edson, perguntando se ele estava respeitando a regra número 2 (não brincar com a bola na sala de aula) e que se não obedecesse, ficaria na cadeira ao lado dela para pensar em sua atitude _____ CM C D DM

13 - Érica apertava a canetinha hidrocor com força enquanto desenhava, "afundando" as pontas das canetas. Bia, a professora, sentou com ela e ensinou-a novamente a utilizar o material sem estragá-lo, explicando a importância de cuidar dos materiais que pertenciam a todos. Apesar disso, Érica continuou a apertá-las contra o papel. Então:

A - Bia retirou as canetinhas de Érica, e guardou-as no armário dizendo que ela poderia pegá-las quando decidisse utilizá-las sem estragar as pontas _____ CM C D DM

B - A professora retirou as canetinhas do canto do desenho por uma semana e disse que só as recolocaria novamente quando todos cuidassem do material _____ CM C D DM

C - Bia retirou a aluna do cantinho do desenho e discutiu o ocorrido na hora da avaliação do dia com o grupo todo _____ CM C D DM

14 - Na classe de Sueli, as crianças arrumavam os materiais que haviam sido utilizados na hora da atividade diversificada, antes de saírem para a merenda. Jorge, porém, não raro saia correndo e não terminava de arrumar o cantinho em que havia trabalhado. Ao perceber isto, Sueli foi até o pátio e questionou sua atitude, retomando as regras combinadas. Jorge disse que já iria limpar, mas acabou se esquecendo.

A - Quando foi procurar por Jorge, a professora encontrou-o jogando bola. Chamou-o para cobrar a arrumação do cantinho que ele ainda não fizera. Jorge prometeu-lhe que se ela lhe permitisse continuar jogando, nunca mais deixaria de colaborar com a limpeza. Diante disso, Sueli consentiu ___ CM C D DM

B - A professora pegou Jorge pela mão e acompanhou-o até a sala. No caminho conversou com ele sobre a importância de cada um fazer a sua parte, e não permitiu que Jorge fizesse outra coisa enquanto não arrumasse o seu cantinho _____ CM C D DM

C - A professora pediu aos ajudantes que acabassem de arrumar a sala e na hora da avaliação do dia, conversou com todo o grupo sobre a atitude de Jorge, ressaltando a importância da cooperação de todos para o bom andamento do trabalho _____ CM C D DM

15 - Na hora da roda, Sara ficava conversando o tempo todo com sua colega do lado, atrapalhando o andamento da atividade. A professora Débora, por diversas vezes parou o trabalho para questioná-la ou chamar sua atenção, inutilmente. Diante disso, Débora:

A - Pediu a Sara que saísse da roda, pois estava atrapalhando os amigos e ficasse no cantinho da biblioteca para pensar em sua atitude _____ CM C D DM

B - Pediu que Sara mudasse de lugar, afastando-a de sua amiga e colocou-a ao seu lado para que ela não conversasse mais _____ CM C D DM

C - Pediu a Sara que saísse da roda, já que continuava atrapalhando o grupo, explicando-lhe que poderia retornar assim que resolvesse participar como haviam combinado _____ CM C D DM

16 - Danilo não gosta de desenhar, pois diz que não sabe "fazer direito". Naquele dia, ele resolveu fazer um desenho e foi, ansioso, mostrá-lo a professora, perguntando se estava bonito. A professora, visando estimulá-lo, respondeu:

A - "Realmente, Danilo, você caprichou em seu desenho. Ele está muito bonito! Estou orgulhosa de você. Diga para mim tudo o que desenhou enquanto eu vou escrevendo. Aí, caso queira, você o leva para casa e mostra para a mamãe, o belo desenho que fez hoje" _____ CM C D DM

B - "Vejo que você utilizou muitas cores no seu desenho. Aqui fez uma árvore toda azul e o céu listrado. E essa grama amarelinha ... Seu desenho me fez sentir como se estivesse no campo!" _____ CM C D DM

C - "Danilo! Você fez esse desenho sozinho? Sem ninguém te ajudar? Que jóia! Sabe, eu acho que ele está muito bonito, mas o importante é o que você acha de seu desenho e não eu ... Tenho certeza de que você gostou dele tanto quanto eu. Por que amanhã não faz outro mais colorido ainda?" _____ CM C D DM

17 - Liara chega chorando junto a professora dizendo que a Vanda havia lhe tirado a boneca.

A - A professora questionou Liara, dizendo: "Como você pode resolver este problema?" A aluna respondeu que o resolveria, conversando com Vanda. Então, a professora disse: "Você já sabe o que fazer, não e?" _ CM C D DM

B - A professora chamou Vanda e Liara e questionou-as sobre o ocorrido. Disse a Vanda que não se deve tirar o brinquedo da amiga e quis saber como elas iriam resolver o problema. Diante do silêncio de ambas, a professora pediu que sentassem e pensassem no que aconteceu até que Vanda resolveu pedir desculpas e voltaram a brincar _____ CM C D DM

C - A professora perguntou a Liara porque deixou que Vanda lhe tirasse a boneca e o que devemos fazer quando queremos alguma coisa que está com outra pessoa. A seguir, perguntou-lhe: "Você não poderia ter conseguido a boneca de outra maneira ?" _____ CM C D DM

18 - Paulo tinha ficado uns dias em casa por motivo de doença. Naquele dia sua mãe o trouxe à escola e pediu à professora que em uma determinada hora, lhe desse um remédio. Quando chegou o momento de tomá-lo, Paulo começou a chorar dizendo que não o tomaria. Diante da relutância do menino, a professora:

A - Disse-lhe firmemente: "Paulo, para que você sare, é preciso que tome este remédio nas horas certas. Prometi a sua mãe que lhe daria o remédio, e você terá que tomá-lo. Você prefere tomar sozinho ou prefere que eu o faça tomá-lo" _____ CM C D DM

B - Disse-lhe com tranqüilidade: "Paulo, se não tomar o remédio, você vai ficar doente novamente e não poderá participar da quadrilha no dia da festa junina. Se tomá-lo, eu deixarei que você seja o noivo como tanto deseja. Vamos lá, tenho certeza de que será uma bela festa, e você não vai deixar de participar dela, não é?" _____ CM C D DM

C - Tentou convencer Paulo sobre a necessidade de tomar o remédio e disse-lhe que enquanto ele não decidisse tomá-lo, não poderia participar de nenhuma atividade, devendo ficar sentado a seu lado _____ CM C D DM

19 - Ygor é muito guloso. Toda vez que a refeição é posta sobre a mesa, ele é o primeiro a se servir e põe o seu prato uma quantidade maior de alimentos do que consegue comer, esquecendo-se que a comida deve ser repartida entre todos. Teresa, a professora, sabendo disso, tentando resolver a questão, assim agiu:

A - Chamou Ygor de lado e disse-lhe: "Hoje você vai comer tudo o que pôs no seu prato, até o finzinho, até a última colherada. Vamos ver se você para de se servir da comida sem pensar nos outros!" _____ CM C D DM

B - Ao ver o menino jogando o resto no lixo, disse-lhe calmamente: " Chega de jogar comida fora! Isso é pecado, Ygor! Quantas crianças existem por aí, morrendo de fome e você fica jogando comida fora!" _____ CM C D DM

C - Aproximando-se do menino perguntou: " Hoje também você não conseguiu comer tudo o que pôs no prato? Por que será que isso acontece?" _____ CM C D DM

20 - Beth, a professora da turma de pré-escola de 6 anos, estava contando a seus alunos a estória da "Galinha Ruiva". As crianças ouviam-na atentas mencionar o nome de todos os animais que a galinha ruiva convidou para ajudá-la a fazer tudo o que precisava para preparar um gostoso bolo. Durante a narração, elas faziam alguns comentários sobre os fatos narrados. Depois de contar-lhes que a galinha acabou comendo todo o bolo sozinha porque ninguém quis ajudá-la...

A - Beth pediu às crianças que se manifestassem quanto a atitude dos outros animais e a da própria galinha. Diante de uma diversidade de opiniões, ela foi questionando as crianças, até que as mesmas chegaram ao consenso de que se a galinha tivesse repartido o bolo, os animais poderiam chegar a compreender o quanto é importante repartir com os outros aquilo que temos _____ CM C D DM

B - Beth terminou a narração dizendo: "Bem feito! Eles não quiseram ajudar a galinha e ficaram sem comer o bolo!". Depois, pediu à algumas crianças que contassem a estória para verificar se elas haviam entendido, e sugeriu que desenhassem a parte da estória que mais gostaram, no cantinho do desenho _____ CM C D DM

C - Pediu aos alunos que se manifestassem sobre a estória. Uma criança disse que se a galinha fez todo o trabalho sozinha, deveria ficar com o bolo inteiro. Outra afirmou que a galinha deveria repartir o bolo. E assim a discussão continuou por algum tempo. Percebendo que não chegaria a um consenso, Beth encerrou a discussão permitindo que cada criança ficasse com a sua própria opinião _____ CM C D DM

21 - Irene e suas crianças da pré-escola haviam combinado que o último a lavar as mãos traria o sabonete para a sala. Naquele dia, Irene, a professora, foi a última pessoa a se utilizar do sabonete. Quando chegou na sala, uma das crianças disse-lhe: "Irene, você não trouxe o sabonete". Neste momento a professora se deu conta de que o havia esquecido no banheiro. Então ...

A - Pediu a uma criança que fizesse o favor de ir buscá-lo _____ CM C D DM

B - Disse as crianças: "Não vamos começar já a nossa estória. Esqueci o sabonete no banheiro. Vou buscá-lo e volto num minuto!" _____ CM C D DM

C - Justificou-se perante as crianças dizendo-lhes: "Eu esqueci o sabonete porque estava com pressa, pois vocês estavam sozinhos. Vamos começar o trabalho, porque senão, não conseguiremos fazer tudo o que planejamos. Irei buscar o sabonete depois, assim de acabarmos a estória." _____ CM C D DM

22 - Durante a "hora das atividades diversificadas" os alunos de Lenise conversavam sempre em voz alta, fazendo comentários sobre seus trabalhos, demonstrando assim estarem muito interessados. O barulho que fazia perturbava muito a professora que ao mesmo tempo realizava as atividades individuais com os alunos que haviam escolhido trabalhar com ela. Na "hora da avaliação" do dia, Lenise conversou sobre isso com as crianças, perguntando-lhes o que poderia ser feito para que elas falassem mais baixo e, deste modo, não atrapalhassem uns aos outros e também a professora. Uma criança sugeriu que Lenise colocasse um esparadrapo na boca de quem estivesse falando alto e todos concordaram com a idéia ...

A - Lenise então perguntou-lhes: "Será que alguém tendo a boca fechada por um esparadrapo, aprende a falar mais baixo?" _____ CM C D DM

B - Lenise então disse-lhes: "Com a boca fechada ninguém aprende a falar baixo, pois, é só falando que aprendemos a controlar nosso tom de voz." _____ CM C D DM

C - Lenise perguntou-lhes: "E quem vai por o esparadrapo na boca de quem estiver falando alto, eu ou um dos ajudantes do dia?" _____ CM C D DM

23 - Raquel, exultante de alegria, aproximou-se de sua professora e mostrou-lhe a pintura que acabara de fazer: "Veja, Clara, que bonito ficou o meu trabalho!", disse a menina .

A - Clara sorrindo disse a Raquel : "Você está feliz por ter feito esse trabalho! O que você desenhou primeiro, a casa, ou a menina apanhando frutas na árvore?" _____ CM C D DM

B - Clara pegou o papel das mãos de Raquel e mostrando-o para as outras crianças disse-lhes : "Olhem o desenho que Raquel fez. Vejam como está bonito!" _____ CM C D DM

C - Clara então perguntou: "O que é preciso fazer quando terminamos o trabalho?" _____ CM C D DM

24 - Durante um jogo em que a regra era preencher cartelas com formas geométricas recortadas em papelão, Fernando, para não perder a partida, tirou propositalmente da cartela de João um de seus círculos para colocar no lugar do triângulo que lhe faltava. Ele não percebeu que havia mais triângulos dentro do envelope e usou desta "saída" para ganhar o jogo. João reclamou e a professora que observava tudo, foi logo dizendo:

A - "Fernando, não adianta vir agora com suas explicações, eu vi tudo! Você não tinha o direito de fazer o que fez com seu colega." _____ CM C D DM

B - "João, você vai deixar Fernando roubá-lo assim?" _____ CM C D DM

C - "Alguém ganhou esse jogo?" _____ CM C D DM

25 - Marina, a professora do pré-primario, havia combinado com as crianças que "Quando não há sol, não se vai a piscina". Naquela manhã, o sol estava encoberto e fazia frio. Para a surpresa de todos, alguns fotógrafos chegaram para fazer uma reportagem sobre a escola. O diretor foi então a classe de Márcia e pediu-lhe que mandasse as crianças a piscina para serem fotografadas. Carlos que atentamente escutara a conversa da professora com o diretor disse : "Hoje não há sol, então não podemos ir a piscina" ...

A - Marina explicou as crianças que, embora não houvesse sol naquele dia, elas poderiam ir a piscina, porque os fotógrafos iriam fotografá-las _____ CM C D DM

B - Marina pediu desculpas ao diretor e disse-lhe que não poderia mandar as crianças a piscina, pois não havia sol _____ CM C D DM

C - Marina reuniu as crianças e votaram se queriam ou não ir a piscina naquele dia _____ CM C D DM

26 - A professora distribuiu à quatro alunos um "jogo de armar gigante" (tipo LEGO) para que eles o construíssem em grupo. Assim que ele entregou o brinquedo às crianças, Murilo rapidamente pegou todas as peças do jogo para si, enquanto seus colegas admirados, olhavam para ele. A professora, percebendo o que acontecera, aproximou-se da mesa onde estavam as crianças, e :

A - Pegou as peças do "jogo de armar" e as distribuiu igualmente para cada aluno, dizendo-lhes : "Agora podem começar a brincar." _____ CM C D DM

B - Perguntou aos alunos como deveriam fazer para que o "jogo de armar" fosse construído igualmente por todos juntos _____ CM C D DM

C - Explicou a Murilo que ele não poderia ficar com todas as peças, pois isso atrapalharia a brincadeira _____ CM C D DM

27 - Por várias vezes a professora percebeu que Ana mente quando está em situações difíceis. Naquele dia, ao chegar na classe, depois do recreio, a professora notou que alguns brinquedos estavam fora do lugar. Perguntou a classe se alguém havia estado ali, mas não obteve resposta das crianças. Quando terminou a aula, a professora perguntou a servente se alguém havia estado na classe durante o recreio. A servente informou ter visto Ana na classe. No dia seguinte, a professora :

A - Perguntou a Ana se ela esteve na classe no dia anterior e diante da negativa da menina, contou a estória de uma criança que mentia muito e sofreu graves conseqüências por causa disto _____ CM C D DM

B - Conversou particularmente com Ana. Perguntou-lhe porque havia mentido e disse que, para que se possa manter um bom relacionamento é necessário que se diga a verdade, pois do contrário as pessoas perdem a confiança e passam a não mais acreditar naquela que mente _____ CM C D DM

C - Começou a observar o comportamento de Ana, a fim de determinar as causas possíveis de suas mentiras _____ CM C D DM

28 - Naquele dia as crianças trouxeram de suas casas os seus brinquedos prediletos para mostrá-los aos seus colegas. Júlio ficou fascinado pelo caminhãozinho de plástico de Marcos. Pediu então ao menino que o deixasse brincar com o caminhãozinho, porém, Marcos não consentiu. Júlio, num ímpeto de raiva, tirou o caminhãozinho das mãos do colega e pisou em cima dele até quebrá-lo todo. Marcos começou a chorar. A professora que havia observado a cena:

A - Conversou com Júlio, tentando fazê-lo tomar consciência do que havia feito e perguntou-lhe : "O que você poderia fazer para que Marcos não ficasse sem o seu brinquedo?" _____ CM C D DM

B - Sugeriu que Marcos ficasse com o brinquedo do colega até ele trazer outro em substituição, já que Júlio quebrou o dele de propósito _____ CM C D DM

C - Chamou Júlio e disse-lhe: "Você não devia ter feito isto, porque se alguém quebrasse um brinquedo seu, também não iria gostar. Você não irá participar de nenhuma outra atividade até se desculpar com o seu colega!" _____ CM C D DM

29 - Rui gostava muito de ficar no canto da biblioteca, folheando o livro de estórias para ver suas gravuras. Entretanto, por várias vezes, Rui rasgou os livros que folheava, numa dessas situações, a professora que já lhe pedira que tivesse cuidado com os mesmos, disse-lhe brandamente :

A - "Nós já conversamos sobre como nossos livros devem ser folheados. Você os rasgou novamente. Só poderá ir ao cantinho da leitura quando repuser o livro que estragou" _____ CM C D DM

B - "Não teremos mais livros bonitos se você rasgá-los assim. Se você não tomar cuidado, não poderei mais deixá-lo ver os livros de que tanto gostas" _____ CM C D DM

C - "Rui, vamos consertar este livro que você rasgou?" _____ CM C D DM

30 - Quando chutava bola dentro da sala de aula (o que não era permitido), Cristiano derrubou e quebrou o aquário onde estavam os peixinhos. A professora então :

A - Pegou a bola de Cristiano, guardou-a dizendo-lhe: "Assim como nós ficamos sem o nosso aquário, você ficará sem a sua bola." _____ CM C D DM

B - Conversou com Cristiano, fazendo com que ele refletisse sobre o que havia acontecido. Tendo o menino demonstrado que tomou consciência de que seu comportamento não foi adequado, perguntou-lhe: "É justo que não possamos ter mais nossos peixinhos na sala, por que não temos mais aquário? (...) O que poderemos fazer para conseguirmos um outro aquário?" ____ CM C D DM

C - Tirou a bola de Cristiano e, na hora da avaliação do dia, a professora colocou o ocorrido para a turma, e juntos decidiram que ele ficaria uma semana sem jogar bola durante o recreio _____ CM C D DM

31 - Na hora da estória, Daniela fazia tanto barulho que impedia seus colegas de ouvirem a narração da professora. Por várias vezes, Carmem pediu-lhe que ficasse quieta para que todos pudessem ouvir a narração. Entretanto, Daniela continuou fazendo barulho. A professora então:

A - Convidou Daniela para sair do grupo até que estivesse com vontade de ouvir a estória _____ CM C D DM

B - Disse a Daniela que estava muito triste com ela por causa do barulho que estava fazendo _____ CM C D DM

C - Disse a Daniela que se não ficasse quieta, teria que conversar com D. Amélia, a diretora _____ CM C D DM

32 - No primeiro dia de aula, enquanto algumas crianças entravam na classe alegremente, Jorge chorava desesperadamente, agarrando-se a mãe. A professora aproximou-se dele e disse :

A - "Jorge, venha conhecer nossa classe, a professora vai lhe mostrar como ela é bonita. Aqui você poderá brincar com areia e massinha, além disso vai aprender muita coisa interessante como jogos, cantos, poesias. Tenho certeza que você irá gostar" _____ CM C D DM

B - "Jorge, você não gostaria de entrar em nossa classe, só um pouquinho? Ela é muito bonita e lá dentro tem muitos brinquedos com os quais poderá brincar. Seus coleguinhas estão esperando por você. Depois, se não quiser ficar aqui hoje, poderá voltar com sua mãe." _____ CM C D DM

C - "Jorge, hoje é um dia muito importante porque você veio para a escola pela primeira vez. É natural que chore, pois você ainda não sabe como a escola é. Mas depois que se acostumar, tenho certeza que irá gostar muito." _____ CM C D DM

33 - Marta, uma menina de 6 anos, estava sempre envolvida em briga na hora do recreio. Freqüentemente, tentava obter o apoio do professor, queixando-se das outras crianças e da maneira como a tratavam. Numa ocasião destas, a professora:

A - Disse-lhe que as brigas tinham que ser resolvidas por elas e que não iria servir de juiz _____ CM C D DM

B - Fez as crianças entrarem na classe antes do término do recreio e prometeu-lhes fazer isto toda vez que brigassem _____ CM C D DM

C - Procurou saber o que havia acontecido, averiguando se a queixa de Marta era verdadeira. Questionou-a sobre o porquê das crianças a tratarem daquela maneira e o que poderia ser feito para que esta situação se modificasse _____ CM C D DM

34 - Cristiano e Fábio estavam discutindo por causa do balanço. Embora houvessem outros balanços, ambos queriam o mesmo. Num dado momento começaram a se bater. A professora que observava a cena:

A - Aproximou-se dos meninos dizendo-lhes: "Vocês não sabem que não se deve brigar! (...) Por que não usam o balanço um de cada vez?" __ CM C D DM

B - Separou-os pedindo que parassem de brigar. Questionou-os sobre as regras combinadas e colocou-os sentados ao seu lado, para refletirem no ocorrido _____ CM C D DM

C - Aproximando-se dos meninos foi logo dizendo-lhes: "Vamos ver o que aconteceu? Quem estava no balanço primeiro? Como faremos para os dois balançarem se vocês só querem utilizar esse balanço?" _____ CM C D DM

35 - Percebendo que algumas crianças que brincavam na pequena piscina já estavam ficando com frio, e também como estava na hora de entrarem para a classe, a professora chamou as crianças, dizendo-lhes: "Vamos sair da água. Está na hora de entrarmos para a classe e alguns de vocês já estão sentindo frio". Os alunos saíram da água prontamente, exceto Elisa, que insistia em ficar. Alguns minutos se passaram e, por mais que a professora a convidasse a sair, Elisa se recusava. Tendo tentado de todas as maneiras convencer a criança a obedecer-lhe, a professora, então:

A - Resolveu deixá-la na piscina sozinha e ir para a classe com os outros _____ CM C D DM

B - Disse-lhe em tom enérgico: "Elisa, já esperamos muito. Agora saia imediatamente." _____ CM C D DM

C - Disse-lhe: "Você quer sair sozinha ou prefere ser tirada daí?" _____ CM C D DM

ANEXO 06

BATERIA DE SONDAGEM

Nº 1 E Nº 2

Elaboração:

Profª. Drª. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Profª. Telma Pileggi Vinha

BATERIA DE SONDAGEM Nº 1

Nome : _____

Data de Nascimento : / /

Nível de Escolaridade : segundo grau ( ) magistério ( )

terceiro grau : completo ( ) incompleto ( )

curso universitário de : _____

Telefone para contato : _____

Estado Civil : _____

Tem filhos? ( ) não ( ) sim Quantos ? _____

Nome da Escola Municipal em que leciona : _____

Série : _____ Período : _____

Número de alunos : _____ Idades : _____

Você fez o curso (240 horas) de implantação do Proepre em Leme?

( ) sim ( ) não Em que ano? _____

Nome do professor que o implantou ? _____

Você leciona na pré-escola há quanto tempo ? _____

Há quantos anos que você trabalha com o Proepre ? _____

1 - Caso você já tenha trabalhado com pré-escola antes da implantação do Proepre, mencione resumidamente alguns dos aspectos positivos e negativos, que constatou com a implantação desse programa, no dia-a-dia de trabalho com seus alunos:

2 - Você percebeu modificações em suas atitudes e desempenho, com relação as crianças?

3 - Quais são, ao seu ver, os objetivos da educação pré-escolar?

4 - Durante esses anos de trabalho com o Proepre, o que você tem observado com relação a autonomia de suas crianças?

5 - Como você tem procedido para desenvolver esta autonomia em seus alunos? Cite alguns exemplos?

6 - Como age quando ocorre bagunças, brigas, situações de "indisciplinas", que são comuns em sala de aula?

7 - Para você, o que significa desenvolvimento moral?

8 - Quais as características de um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento moral?

9 - Diga o que você entende por:

- Reciprocidade

- Moral autônoma

- Moral heterônoma

- Cooperação

- Mensagem-eu

- Escuta ativa

- Mensagens humilhantes e de solução

- Respeito mútuo

- Respeito unilateral

- Sanção expiatória

- Sanção por reciprocidade

- Egocentrismo da criança

- Elogio valorativo

- Elogio apreciativo ou descritivo

10 - Qual a importância das trocas sociais?

11 - Você se sente seguro para favorecer o desenvolvimento de uma moral autônoma em suas crianças?

( ) sim

( ) não

( ) em parte

Justifique sua resposta:

O que você acha necessário fazer para que se sinta mais seguro?

( ) cursos sobre o assunto

( ) grupos de estudo

( ) observação em sua classe e orientação pedagógica

( ) estudo de casos

( ) estudo individual

( ) outros

Quais?

12 - Por que você resolveu fazer esse curso?

13 - O que você espera que esse curso lhe ofereça?

14 - Sugira temas e situações que você gostaria que abordássemos no decorrer de nossos estudos (não precisa estar relacionado ao tema do curso).

BATERIA DE SONDAGEM Nº 2

Nome : _____ Data _____

Escola : _____ Série : _____

1 - Quais são, ao seu ver, os objetivos da educação pré-escolar?

2 - Mencione resumidamente alguns dos aspectos positivos e negativos, que constatou ao tentar implantar, no seu dia-a-dia com seus alunos ou com as crianças que trabalha, o que estudamos no curso.

3 - Você percebeu alguma modificação em sua atitude e desempenho com relação às crianças?

4 - Você percebeu modificações nas atitudes ou comportamento de seus alunos (individualmente, entre pares, com o professor, etc.)?

5 - O que você tem observado com relação a autonomia das crianças?

6 - Como você tem procedido para desenvolver esta autonomia em seus alunos? Cite alguns exemplos:

7 - Como age quando ocorre bagunças, brigas, situações de "indisciplinas", que são comuns em sala de aula?

8 - Para você, o que significa desenvolvimento moral?

9 - Quais são as características de um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento moral ("ambiente cooperativo") ?

10 - Diga o que você entende por:

- Reciprocidade

- Cooperação

- Mensagem-eu

- Escuta ativa

- Mensagens humilhantes e de solução

- Sanção expiatória

- Sanção por reciprocidade

- Egocentrismo da criança

- Elogio valorativo

- Elogio apreciativo ou descritivo

11 - Qual a importância das trocas sociais?

12 - Piaget afirma coexistirem duas morais no ser humano. Comente sobre a relação entre os tipos de respeito e as morais que eles engendram.

13 - Que conclusões você extraiu sobre o estudo das pesquisas na área da "fronteira moral da intimidade"?

14 - Você se sente mais seguro para favorecer o desenvolvimento de uma moral autônoma em suas crianças?

( ) sim
( ) não
( ) em parte

O que você considera necessário ser feito para que se sinta mais seguro (cursos, grupos de estudos, observação de sua classe e orientação pedagógica, estudo de casos, leitura individual, etc.) ?

ANEXO 07

QUESTIONÁRIO FINAL DE AVALIAÇÃO DO CURSO

Organização:

Profª. Telma Pileggi Vinha

AVALIAÇÃO DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO: "O EDUCADOR E O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE INFANTIL"

Professor:

Este questionário faz parte do processo de avaliação do curso que estuda a postura do educador e o desenvolvimento moral na criança. Este curso integra uma pesquisa experimental, onde a sua participação foi muito importante para a execução de nossos trabalhos. Ele não é algo acabado, estático, mas sim, um processo dinâmico que requer ajustes em seu desenvolvimento. Por isso, é de fundamental importância que você o avalie, questione, opine, ofereça sugestões, nos auxiliando nesse projeto. Esse instrumento que agora lhe apresentamos destina-se a reunir dados para o aperfeiçoamento de nossa metodologia, uma vez que, todo e qualquer trabalho em educação depende da experiência daqueles que, diretamente estão engajados no trabalho com a criança.

Para isso, solicitamos que você responda da forma mais **COMPLETA** e **SINCERA** possível as questões que se seguem, certo de que este questionário será usado apenas para nos orientar com relação ao planejamento e programação dos novos cursos que pretendemos desenvolver.

NÃO HÁ NECESSIDADE DE SE IDENTIFICAR OU ASSINAR !

1 - Qual sua opinião sobre os conteúdos selecionados para este curso?

( ) adequados aos objetivos do curso
( ) pouco adequado aos objetivos do curso
( ) inadequados

( ) relevantes para seu trabalho
( ) pouco relevantes para seu trabalho
( ) irrelevantes

Obs._____

2 - Tendo em vista o replanejamento do curso, o que você suprimiria e/ou acrescentaria quanto ao conteúdo do curso?

3 - Dê sua opinião quanto ao planejamento global do curso:

( ) adequadamente elaborado
( ) pouco elaborado
( ) improvisado

Obs._____

4 - Avalie os seguintes aspectos referentes à bibliografia (livros, textos, artigos, etc.) do curso:

( ) bibliografia adequada aos objetivos do curso
( ) pouco adequada aos objetivos do curso
( ) improvisada

Obs._____
_____
_____
_____

( ) atualizada
( ) relativamente atualizada
( ) não atualizada

Obs._____
_____
_____
_____

( ) sobrecarga de leituras
( ) quantidade adequada de leituras
( ) poucas leituras

Obs._____
_____
_____
_____

5 - Estime o cumprimento do programa proposto inicialmente pelo professor:

( ) satisfatório
( ) regular
( ) insatisfatório

Obs._____

6 - Como você avalia os seguintes aspectos da atuação do professor:

Preparação das aulas:

( ) adequadamente planejadas
( ) pouco planejadas
( ) improvisadas

Obs._____

Comente a interação professor-aluno ao longo do curso:

Comente a habilidade do professor para motivar e estimular a aprendizagem:

Assiduidade e pontualidade:

( ) satisfatório
( ) regular
( ) insatisfatório

Obs._____

7 - Você considera que os objetivos propostos neste curso foram atingidos?

( ) sim
( ) não
( ) não sei

Justifique:_____

8 - Houve a possibilidade de articulação entre a teoria e a prática neste curso?

9 - O curso lhe possibilitou um maior conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, principalmente no aspecto da moralidade infantil?

( ) sim
( ) não
( ) em parte

Justifique:_____

10 - A maneira de trabalhar os conteúdos possibilitou uma boa compreensão dos assuntos?

( ) sim
( ) não
( ) em parte

Justifique:_____

11 - O tempo destinado ao curso foi, ao seu ver, realmente aproveitado para estudos e discussões?

( ) sim
( ) não
( ) em parte

Justifique:_____

12 - Houve oportunidades para o surgimento de discussões, para a colocação de dúvidas, questões, relatos e trocas de experiências vividas em sala de aula pelos professores?

( ) sim
( ) não
( ) em parte

Justifique:_____

13 - As questões e dúvidas surgidas durante o curso foram esclarecidas?

( ) sim
( ) não
( ) em parte
( ) não sei

Justifique:_____

14 - Todos os assuntos foram suficientemente trabalhados de modo a não deixar dúvidas?

( ) sim
( ) não
( ) em parte

O que contribuiu para esse resultado? _____

_____

_____

_____

15 - Houve a continuidade dos assuntos?

( ) sim
( ) não
( ) em parte
( ) não sei

Justifique:_____

_____

_____

16 - Avalie o desenvolvimento dos trabalhos:

( ) cansativo
( ) repetitivo
( ) confuso
( ) claro
( ) tema muito abrangente para pouco tempo de estudo
( ) bom ritmo de trabalho
( ) excesso de teoria
( ) excesso de exemplos práticos
( ) boa relação entre a teoria e prática
( ) outros

Quais? _____

_____

Obs._____

_____

17 - Avalie a metodologia utilizada (aulas expositivas, discussão em grupos, leitura de textos, painéis, etc.)

18 - Os estudos realizados durante o curso lhe proporcionou novas sugestões de procedimentos pedagógicos para serem desenvolvidos em sala de aula?

( ) sim
( ) não
( ) em parte
( ) não sei

Justifique:

19 - O que você acredita que conseguiu colocar em prática e o que não conseguiu ainda? Por quê?

20 - Você acredita que nossos estudos auxiliaram seu trabalho com as crianças ou muitos dos conteúdos e procedimentos que vimos, você já realizava em sua classe, os utilizava naturalmente antes do curso? Cite exemplos.

21 - Você se sente mais segura para favorecer o desenvolvimento de uma moral autônoma em suas crianças (estabelecendo um "ambiente cooperativo" na classe), ou mesmo para resolver problemas relacionados a comportamento e indisciplinas?

( ) sim
( ) não
( ) em parte
( ) não sei

Justifique:

22 - O que considerou mais significativo, mais interessante, em nossos estudos? O que você acha que lhe "auxiliou", que "deu certo"?

23 - Em que você sentiu mais dificuldade? (tanto com relação à teoria, quanto à aplicação em sala de aula)

24 - Você considera esse curso importante para a formação do professor?

( ) sim
( ) não
( ) não sei

Justifique:

25 - Cite ao seu ver os pontos positivos e negativos do curso e faça outros comentários que desejar (sugestões, opiniões, etc.):

26 - Você considera necessário a realização de entrevistas individuais, com o objetivo de orientá-la na aplicação dos conteúdos estudados, na discussão de "casos" e no auxílio de sua prática pedagógica?

( ) sim
( ) não

Com que freqüência? _____

Justifique sua resposta: _____

_____

_____

_____

_____

_____

27 - Você acha importante que haja a observação em sala, e, posteriormente se discuta (individualmente) o que foi observado, a rotina da classe, a postura do professor, a relação com o aluno, auxiliando o educador com sugestões de procedimentos ou orientações sobre a dificuldades encontradas?

( ) sim
( ) não
( ) às vezes

Com que freqüência? _____

Justifique sua resposta: _____

_____

_____

_____

_____

_____

Nome: _____ Data _____

⇒ **AUTO-AVALIE** sua participação no decorrer do curso (nota de 0-10), envolvimento com o tema desenvolvido, leitura dos textos principais, realização das atividades propostas individualmente ou em grupo (e entrega das mesmas), elaboração de questões, freqüência, pontualidade e aproveitamento geral:

OBS: Não se esqueça de justificar TODOS os itens.