

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

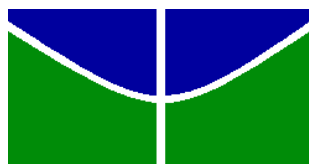
**A CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE EM
CONTEXTOS DE NEGOCIAÇÃO, AVALIAÇÃO E
AUTOAVALIAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DAS
CRIANÇAS DE TERCEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Autora: Rislá Lopes Miranda

Orientadora: Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília

2012



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

**A CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE EM CONTEXTOS DE NEGOCIAÇÃO,
AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS DE
TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Risla Lopes Miranda

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

Brasília
2012



Monografia de autoria de Rísla Lopes Miranda, intitulada “A CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE EM CONTEXTOS DE NEGOCIAÇÃO, AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS DE TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em 22/06/2012, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professora Dra. Cristina Massot Madeira Coelho – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Msc. Alia Maria Barrios González Nunes – Examinadora
Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília

Professora Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz – Suplente
Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília

Aos meus pais. Por serem minha base, meu tudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me proporcionado saúde, segurança e pessoas especiais para que eu pudesse construir o que eu tenho hoje. Gostaria de agradecer à minha família pelo apoio direto e indireto na construção desse trabalho. Em especial minha mãe, por todo amor que me deu e por estar comigo nos períodos mais estressantes desse semestre, e meu pai, pelo abraço mais gostoso do mundo.

Agradeço à minha amiga Rebeca, pelo apoio fraterno e pela presença forte em minha vida, tornando-se uma das pessoas mais especiais para mim. Agradeço também à Samara, por ser aquele sorriso calmo e compreensivo.

Agradeço à Laís e à Angélica que, mesmo não estando tão presentes, estiveram comigo em orações, lembranças e torcidas. Agradeço também ao Felipe, por ter me proporcionado um apoio sincero para que eu me organizasse nas coisas que eu pensei que não poderia alcançar.

Agradeço ao Matheus pelos anos de amizade, por estar hoje comigo para compartilhar essa minha grande conquista, sendo uma pessoa tão especial e essencial em minha vida. Ao Bruno, que apesar da distância física, esteve comigo, me animando sempre com a busca pelo diploma.

Agradeço ao Kaio e à Dayane, pelas noites em botecos para que pudéssemos nos divertir perante tudo que estava acontecendo, por serem amigos tão valiosos e presentes que guardo com carinho em meu coração.

Agradeço à minha tia Eliane, por ter me acolhido em sua casa durante uma semana tão difícil em minha vida. Agradeço ao meu grupo jovem da Paróquia São José, em especial o Kleiton, por ser um chão de fé e de apoio humano e espiritual.

Agradeço à professora Sandra, pelo apoio e por ter acreditado em meu trabalho, em minha capacidade de escrita e de organização. Agradeço às professoras da banca examinadora, por aceitarem o convite para participar de uma etapa tão importante em minha formação acadêmica.

Por fim, quero agradecer a todos que estiveram ao meu lado durante esse semestre tão decisivo para mim, em especial aos que dividiram lágrimas e sorrisos, aos que me acompanharam de perto nessa luta. Obrigada.

*Afinal, o que importavam as falhas das pessoas,
comparadas com o que havia de bom nelas?*

Virginia Woolf

RESUMO

A construção da moralidade faz parte do desenvolvimento complexo do sujeito mediante a formação de valores e significados negociados nas interações sociais desde o nascimento. Entretanto, como a escola e a sala de aula em particular, integram em seu trabalho pedagógico essas diferentes dimensões do desenvolvimento? O presente trabalho monográfico é mobilizado pelo objetivo de compreender a construção da moralidade no contexto de uma sala de aula de um terceiro ano do ensino fundamental a partir das interações sociais e das narrativas das crianças, priorizando as relações interpessoais, os processos comunicativos e os processos semióticos envolvidos na (re)significação de conceitos morais. De forma específica, objetiva-se caracterizar os momentos de negociação em sala de aula referente ao que é certo/errado, bom/mau, bem/mal, permitido/proibido; identificar e analisar os significados de conceitos morais a partir das narrativas das crianças; e estabelecer relações entre os significados dos conceitos morais para as crianças, suas ações nas interações com o outro e a constituição de si. A pesquisa empírica foi pensada em um viés qualitativo para discutir a narrativa das crianças perante conceitos morais pré-estabelecidos e seu cotidiano diante de momentos de negociação, avaliação e autoavaliação. Essas esferas do processo escolar foram escolhidas por permitirem um envolvimento ativo do sujeito diante de situações que envolvam questões morais. Foram realizadas observações do cotidiano com foco nas crianças da sala de aula em uma escola pública na Asa Norte, no período de 2011 e entrevistas individuais com três dessas crianças ao longo do período de observação. Os resultados destacam que a construção da moralidade está presente nas interações e nos conflitos que emergem das discussões entre as crianças; os conceitos morais são trabalhados na perspectiva de uma cultura específica da sala de aula e a avaliação informal, mais do que a avaliação formal, é uma ferramenta de grande falia formativa por ser a instância pedagógica de significação acerca de valores e comportamentos. A importância do presente estudo está na visibilidade dada às crianças e à sua compreensão do sentido de conceitos morais por meio de autorreflexões promovidas na negociação dos conflitos. Portanto, os valores partilhados na sala de aula são interessantes para se observar de que forma trabalhar as diferenças individuais, a negociação de sentido causada pelo conflito, e essenciais na construção de um contexto cooperativo de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Moralidade. Avaliação. Cultura escolar. Interações sociais.

ABSTRACT

Morality construction takes important role in person's complex development through values formation and meaning negotiation that occur in social interactions since one's born. However, how does school, and classrooms in particular, integrate these dimensions in pedagogical practices? The study aims at understanding morality construction in a classroom context of an Elementary School third grade based on children's narrative and social interaction by giving priority to interpersonal relations, communicative and semiotic processes involved in moral concepts meaning making. Specific objectives comprise to characterize in class negotiating moments concerning to what is right/wrong, good/bad, well/not-well, allowed/forbidden; to identify and to analyse moral concepts meaning through children's narratives; and to establish relations between children's perspectives on moral concepts meaning, their actions within social interactions and self development. Empirical research was based on a qualitative methodology in order to discuss children's narratives about moral concepts and daily issues during diverse group negotiating moments, evaluation and self-assessment practices. It counted with classroom routines observations and individual interviews with three children during the second semester of 2011. Results outline morality construction as part of interactions and conflicts among children; moral concepts are relative to specific culture perspectives established in the classroom, mainly by the teacher and adults. Finally, beyond formal evaluation practices, informal evaluation is a valuable formative tool due its pedagogical potential for meaning making concerning values and behavior. The study contribution draws on visibility given to children's narrative and their comprehension about the meaning of moral concepts through auto-reflection promoted by negotiation moments. Therefore, classroom shared values are powerful in order to deal pedagogically with individual differences, with the significance of conflict negotiation and, essential to the construction of a cooperative context for learning and development.

Key-words: Morality. Evaluation. School culture. Social interactions.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
MEMORIAL EDUCATIVO	2
INTRODUÇÃO	10
Capítulo I. Processos escolares	
1.1 A educação escolar e sua influência no desenvolvimento da criança	13
1.2 A avaliação como processo educativo e formador	15
1.2.1 Avaliação formal	16
1.2.2 Avaliação informal	18
1.2.3 A autoavaliação	19
1.3 Os processos comunicativos nas interações em sala de aula	22
Capítulo II. Os processos de desenvolvimento e construção da moralidade	
2.1 Perspectiva construtivista de Jean Piaget	26
2.1.1 O desenvolvimento cognitivo segundo Piaget.....	27
2.1.2 O julgamento moral para Piaget	28
2.1.3 A moralidade nas crianças de sete a onze anos	30
2.2 Perspectiva sociogenética de Lev S. Vygotsky	32
2.3 A teoria sociocultural construtivista.....	35
2.3.1 A abordagem sociocultural construtivista e a moralidade.....	37
2.4 Perspectiva histórico-cultural da subjetividade de Fernando González Rey	38
2.4.1 A moral na perspectiva da teoria da subjetividade	40
2.5 A construção da moralidade na escola	42
OBJETIVOS	44
Capítulo III. Metodologia	
3.1 Contexto da pesquisa.....	45
3.1.1 Estágio obrigatório do curso de Pedagogia	47
3.1.2 O mural de autoavaliação	48
3.1.3 O conselho de classe participativo	50
3.2 Os participantes da pesquisa	50
3.2.1 A professora.....	50

3.2.2 As crianças.....	51
3.3 Procedimentos	53
3.3.1 Observação participante	53
3.3.2 Entrevista.....	54
3.4 Instrumentos	55

Capítulo IV. Resultados e discussão

4.1 Entrevistas	56
4.1.1 A menina Fernanda.....	56
4.1.2 O menino Renato.....	60
4.1.3 A menina Daniela.....	64
4.2 Considerações gerais sobre os resultados de entrevistas.....	68
4.3 Observação participante	70
4.3.1 Episódios de negociação entre as crianças	71
4.3.2 Episódios sobre avaliação informal.....	78
4.3.3 Episódios sobre avaliação formal.....	87
4.4 Considerações gerais sobre as observações episódicas.....	91

CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
-----------------------------------	-----------

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	95
---	-----------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
---	-----------

ANEXOS	98
---------------------	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação dos alunos	51
Quadro 2 – Conceitos morais escolhidos pela Fernanda.....	56
Quadro 3 – Conceitos morais desenvolvidos com Fernanda a partir do roteiro da entrevista.	57
Quadro 4 – Significado de algumas instâncias pedagógicas para Fernanda	58
Quadro 5 – Conceitos morais escolhidos pelo Renato	60
Quadro 6 – Conceitos morais desenvolvidos com Renato a partir do roteiro da entrevista	61
Quadro 7 – Significado de algumas instâncias pedagógicas para Renato.....	62
Quadro 8 – Conceitos morais escolhidos pela Daniela	65
Quadro 9 – Significado de algumas instâncias pedagógicas para Daniela	66
Quadro 10 – Conceitos morais desenvolvidos com Daniela a partir do roteiro da entrevista .	67
Quadro 11 – Episódios de negociação 1 – O caso das varetas.....	71
Quadro 12 – Episódios de negociação 2 – Aspectos de dominação	73
Quadro 13 – Episódios de negociação 3 – Resoluções de impasses	76
Quadro 14 – Episódios de avaliação informal 1 – O aperto de mão	79
Quadro 15 – Episódios de avaliação informal 2 – A professora não mente	81
Quadro 16 – Episódios de avaliação informal 3 – A justiça	82
Quadro 17 – Episódios de avaliação informal 4 – Ruim x Bom.....	83
Quadro 18 – Episódios de avaliação informal 5 – Sobre as relações com os colegas	85
Quadro 19 – Episódios de avaliação informal 6 – Atenção às nossas regras.....	86
Quadro 20 – Episódios do mural de autoavaliação 1 – Alcancei o verde	87
Quadro 21 – Episódios do mural de autoavaliação 2 – Grave ou gravíssimo.....	88
Quadro 22 – Episódios do mural de autoavaliação 3 – A cor certa para cada atitude	89
Quadro 23 – Episódios do mural de autoavaliação 4 – Eu fiz, ele fez, nós fizemos.....	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação dos barbantes	28
Figura 2 – Mural de autoavaliação	48
Figura 3 – Combinados do 3º ano	49

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Questionário para a entrevista	99
Anexo 2 – Palavras utilizadas para a escolha dos sujeitos na entrevista.....	101

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de cumprir as exigências para obter o título de licenciado em Pedagogia da Universidade de Brasília. O tema escolhido compreende a construção da moralidade no contexto escolar. A importância do tema se dá mediante o desenvolvimento global considerado como aspecto principal da educação escolar, dessa forma, a moralidade será uma faceta indivisível da pessoa do aluno, entretanto, é importante perceber a moralidade como fundamental para compreender certas dimensões sociais que se fazem presente nesse processo.

Há três partes principais neste trabalho: o memorial educativo, a monografia e as perspectivas profissionais. O memorial educativo consiste em narrar a história pessoal da autora durante sua vida escolar, observando pontos que marcaram a vida acadêmica, com o intuito de pensar sua trajetória até o presente momento. As perspectivas profissionais focam os ideais futuros da pesquisadora que farão parte de sua vida profissional ou acadêmica. Essas duas partes complementam o trabalho de forma a compreender a decisão do tema e do que será feito a partir dessa etapa concluída.

A monografia, que seria o trabalho em específico, compreende o levantamento teórico do tema em questão e a pesquisa realizada para organizar informações visando basear-se em questões empíricas. Ela está dividida em três partes principais: levantamento teórico, metodologia e análise e discussão. O levantamento teórico engloba os capítulos um e dois, discutindo as principais bases e conceitos teóricos que servirão de base para a compreensão do tema. A metodologia será a descrição do contexto escolar da pesquisa e a organização das informações empíricas.

A análise e discussão será a grande base do trabalho por organizar as informações obtidas na pesquisa e o levantamento teórico feito nos capítulos um e dois. A ideia principal é analisar as informações a partir dos conceitos sobre o tema e organizar uma discussão visando os objetivos geral e específicos do trabalho. Em um momento final, serão discutidos os objetivos como uma forma de compreender o que foi alcançado em nível da pesquisa em torno da problematização.

MEMORIAL EDUCATIVO

Eu nasci em Teresina, capital do Piauí, no dia 13 de fevereiro de 1990. Morei em Parnaíba, cidade litorânea do Piauí, e também na capital Teresina. Meu pai veio para Brasília à procura de emprego na área de contabilidade. Como Brasília era vista como a capital das oportunidades, meu pai arranhou diversos trabalhos na área, porém assumiu-se como autônomo. Com a tentativa de estabilidade crescente do meu pai em Brasília, minha mãe veio em 1993 com os filhos: eu, minha irmã e meu irmão.

Em 1994, com as dificuldades que encontramos por aqui, minha mãe me matriculou em uma escola particular. Uma tia havia oferecido que pagasse a mensalidade da escola, meus pais, com muito pesar e agradecimento, aceitaram. Morávamos relativamente perto da escola e lembro que nos primeiros dias, eu com quatro anos de idade, chorava ao ser deixada na escola. A desculpa utilizada por minha mãe era que ficaria na casa das freiras, que fica acima da escola, esperando a aula acabar. Lembro que eu ficava bastante tranquila, pois conseguia enxergar o prédio das freiras, assim sendo, qualquer coisa que acontecesse, minha mãe estaria bem ali perto para me socorrer.

Eu estudei nessa escola até os meus cinco anos de idade. Lembro que gostava das atividades com a massa de modelar e de uma professora, da qual eu não me lembro do nome, mas que foi importante para a minha adaptação na escola, inclusive serviu como incentivo para que eu participasse dos eventos escolares, como as festas juninas. Há um episódio que aconteceu na escola que me lembro bastante: estávamos eu e uns colegas, durante uma chuva pesada, nas varandas que cercavam a escola. Digo a eles que podemos beber a água da chuva, pois ela é limpa. Todos então colocam a língua para fora para beber a água, entretanto uma das professoras nos avisa que estávamos bebendo água que vinha do telhado, dessa forma, ela não se encontrava limpa, pois teve contato com um objeto. Imediatamente os colegas me culparam e até hoje não vejo mais a água da chuva como uma água totalmente pura.

Com seis anos, nos mudamos da casa da minha tia e passamos a viver em um apartamento de dois quartos. O espaço era apertado, mas estávamos ali em nossa casa. Eu e meus irmãos conseguimos bolsa integral em outro colégio particular, então frequentei a pré-escola nessa instituição. Lembro-me das olimpíadas do colégio, onde eram feitas competições entre as turmas. Eu não queria participar e lembro-me de minha mãe torcendo para que eu fosse participar da competição de carrinho. Particpei, porém fiquei extremamente chateada com a situação.

Com sete anos, por questões financeiras, pois a bolsa não poderia prolongar-se por muito tempo, meus pais me matricularam na rede pública, em uma escola em Taguatinga

Norte. Nessa escola eu frequentei as séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, da 1ª a 4ª série. A escola tinha um espaço bem trabalhado, com quadras e lugares para os alunos brincarem. A biblioteca é o espaço que mais me lembro. Lá podíamos pegar emprestados os livros e ainda brincar com fantoches e fantasias. A 4ª série foi um ano muito especial para mim. Entre os primeiros amores e brincadeiras inocentes, encontrei amigos que fizeram parte de boa parte da minha vida.

As provas de matemática eram relativamente fáceis para mim e a professora Conceição sempre me elogiava. Entretanto, o que eu mais queria era ser reconhecida nas redações. Depois de alguma atividade envolvendo redação, a professora escolhia alguma de autoria de um aluno para ler para todos. Lembro que nunca fui escolhida para isso, o que me deixava extremamente chateada, pois, em minha mente, eu era ótima com o arranjo das palavras. Todos os anos tiravam-se fotos da turma para publicar em um livrinho que carregava histórias de autoria dos alunos, cada turma tinha sua própria publicação. Em um desses livros, meu desenho foi escolhido para ilustrar o livro. Senti-me muito especial e fui reconhecida pelos meus colegas de classe como “a desenhista”.

Com 11 anos, fui transferida para um Centro de Ensino Fundamental em Taguatinga Norte para começar as séries finais do ensino fundamental. A 5ª série foi um ano que trouxe dificuldades para mim. A organização curricular e o modo como as matérias eram lecionadas eram totalmente diferentes das que eu estava acostumada nas séries iniciais. Foi o ano que estávamos mudando de apartamento para outro com um maior espaço e aluguel mais barato. O apartamento era perto da escola, então nunca tive problema para ir e voltar sozinha.

Na 5ª série, minha grande dificuldade era em história. Não gostava de ler os intermináveis textos e tinha uma dificuldade enorme para me localizar no tempo, inclusive em recordar as datas. Minhas notas não eram suficientes para passar de ano e tive que frequentar as aulas de recuperação e, felizmente, consegui atingir a nota necessária para não ser retida. Durante os próximos anos do ensino fundamental, minhas notas não eram as melhores e tive dificuldades nas matérias que exigiam leitura. Entretanto, sempre estava com algum livro de literatura para ler. A matéria de matemática era a que eu tinha maior dificuldade. Entretanto, os anos foram passando e mesmo em recuperação ou notas baixas em alguma das matérias, eu passava de ano.

Com a vinda do ensino médio e meus irmãos já na faculdade ou trabalhando, meus pais decidiram buscar uma bolsa para mim em algum colégio particular. Com a ajuda de meu padrinho para pagar a mensalidade, minha mãe procurou uma bolsa no colégio que frequentei a pré-escola. O pedido foi aceito pela coordenação financeira do colégio. A sensação de estar vestindo um uniforme de uma escola particular foi muito boa para mim. O 1º ano começou

em uma turma com apenas quinze alunos, no turno vespertino. O período da tarde cobrava uma mensalidade menor do que no período da manhã, então somente havia aquele 1º ano à tarde.

De imediato, fiz amizade com a maior parte da turma, pois sentíamos que estávamos ali na mesma situação: bolsa de estudos em um colégio particular à procura de uma melhor educação. O maior desafio que eu tinha pela frente era a matemática. Ali em senti que o que havia aprendido ou não durante meus anos de escola pública estavam fazendo falta. Senti a diferença em relação aos professores.

O professor de matemática tinha uma paciência invejável e sempre estava pronto para responder minhas perguntas e explicar da maneira mais compreensível possível. A matéria de inglês era meu refúgio. Eu entrei no 7º ano do ensino fundamental no centro público de línguas para estudar inglês. O curso tem a duração de seis anos, portanto, enquanto eu estava no ensino médio eu estava frequentando o curso de inglês. Com isso, a matéria de inglês no colégio era relativamente fácil para o nível da língua que eu estava adquirindo.

Eu percebia que eu precisava estudar bastante e os professores contribuía para aumentar o gás e a vontade de estudar. Fui rotulada então, de “nerd”, pelos colegas de classe e por quem eu mal conhecia. Eu não tinha problemas com esse rótulo, mas durante as provas eu era bastante procurada para ser aquela que passa as respostas para os colegas. Como aquilo para mim não era certo fazer, pois cada um devia ser responsável pelas suas notas, relutava em “ajudar” os colegas durante as avaliações.

A matéria que eu mais me dedicava era a de inglês e história. Esta última eu havia mudado minha concepção de leitura. Os livros utilizados durante o ensino médio eram como templos e me faziam gastar muito tempo nas leituras e nas apreciações sem sentido que eu fazia deles. A dificuldade em comprar os livros era constante. Com a ajuda de uma tia que é professora, eu conseguia algum dos livros. Alguns livros eu ganhei de presente de familiares, outros eu comprei no sebo.

O 2º ano do ensino médio veio com novidades, como uma turma maior, novos amigos, novos desafios e assim por diante. O meu maior sofrimento, mais uma vez, foi com a matemática. O conteúdo do 2º ano foi dividido em matemática I e matemática II, com professores diferenciados. A matemática II abrangia a geometria e eu tive uma dificuldade enorme para compreender as fórmulas e observar as figuras de forma tridimensional. Minhas notas foram abaixando, inclusive em outras matérias.

Então eu fui chamada para mudar para a outra turma de 2º ano. Na época, eu considerei aquilo uma injustiça e fui com as outras colegas que foram cogitadas para a mudança conversar com a orientadora educacional do colégio. Na ausência desta, conversei

com a supervisora pedagógica, que explicou que a situação estava ocorrendo pelo fato de eu não estar me comportando devidamente, que eu era considerada mal-educada pelos professores e que eu estava influenciando outros colegas a terem a mesma atitude. Não consegui rebater o que ela havia falado para mim, pois eu sabia que não era aquela a verdade e provavelmente havia me confundido com as outras colegas. Isso me marcou intensamente e, desde então, não consigo aguentar uma injustiça sem favorecer meu lado dramático.

As notas obtidas durante o 2º ano em matemática II não estavam sendo suficientes para passar de ano. Com o meu desespero e a mudança de sala, minha mãe decidiu procurar uma aula particular de matemática. Fiz durante dois meses, porém não entendia o porquê de eu estar indo para a aula particular, pois continuava não entendendo. Na época, comecei a namorar uma pessoa que era muito boa em matemática. Como passávamos bastante tempo juntos, ele conseguia me explicar da melhor forma possível, fazendo com que eu entendesse o conteúdo e tivesse segurança durante as provas. Com essa ajuda imprevisível, consegui passar de ano.

O 3º ano começou de forma abalada em minha vida. Meu pai havia sido internado no começo do ano por conta de uma bactéria no sangue, correndo risco de morte. O abalo na minha família foi grande. Minha mãe dormiu no hospital durante os meses que ele ficou internado e eu fiquei em casa com meus irmãos. O medo era constante, influenciando no meu rendimento escolar. Não cheguei a conversar com a orientadora ou supervisora do colégio, mas conversei com a professora de inglês que eu a considerava uma grande amiga. Depois do susto passado, meu foco voltou para o estudo e a dúvida do vestibular. Eu havia feito as duas fases anteriores do PAS, entretanto eu não havia estudado como eu deveria.

Esse foi ano em que eu me apaixonei pela literatura por conta de um professor que conseguia fazer aquelas datas e escolas literárias se transformarem nos assuntos mais interessantes. Minha paixão pela literatura já era datado de antes, porém o conteúdo do 3º ano junto com esse professor, só fez aumentar minha dedicação pela leitura.

Como havia dito anteriormente, eu frequentava as aulas de inglês no centro de línguas. Já era o meu 5º ano de frequência. No último semestre do inglês, enquanto eu estava no 3º ano, fui matriculada em uma turma com uma caloura de pedagogia da UnB. Eu a conhecia do colégio, porém, como ela era um ano mais velha, não tivemos a oportunidade de nos falar durante o ensino médio. Conversei muito com ela sobre a profissão de pedagoga, que, até então, era desconhecida para mim. Ela disse coisas maravilhosas da profissão e das pesquisas, do que você pode fazer, como fazer e o que tem para ser feito e, particularmente, me lembro de que ela comentou sobre o trabalho com crianças com algum tipo de deficiência.

Com isso, meus olhos brilharam, já que eu não havia parado para pensar em uma profissão que abarcasse esse tipo de trabalho. Eu estava em pleno momento decisivo quanto ao curso que eu iria escolher no PAS, e eu já havia cogitado diversos cursos, incluindo letras-ingles. Mas decidi então optar por pedagogia, após ter olhado o currículo e pesquisado sobre a profissão.

Chegada a hora da escolha, percebi que eu precisava estudar bastante se eu quisesse entrar na UnB. Minha rotina então começava às 8 horas da manhã com estudos para o vestibular, à tarde eu frequentava as aulas do colégio e à noite eu voltava para os estudos. Foi uma dedicação cansativa durante três meses antes da prova do PAS. Inclusive participava de um cursinho pré-vestibular gratuito que acontecia aos sábados e, alguns dias na semana eu reunia alguns outros colegas para estudarmos na biblioteca do colégio.

Escolhi pedagogia e fiz a prova da 3ª etapa com bastante empenho. Senti-me orgulhosa, pois grande parte do que eu estudei havia sido cobrado na avaliação. O 3º ano acabou rapidamente e confesso que fiquei feliz com a situação. Não me sentia bem na turma e eu pensava já na faculdade. No começo do ano de 2008, portanto, recebi a notícia que eu havia passado no PAS para pedagogia. Foi um dos momentos mais felizes da minha vida. Passados os meses de férias e de preparação para a universidade, no 1º semestre de 2008 eu me matriculei na Universidade de Brasília.

O primeiro semestre foi repleto de descobertas e vontade de fazer vários projetos e disciplinas que eu considerava interessante. Porém eu fiquei doente em algumas semanas por estar cobrando demais de mim, ou seja, não conseguia ainda acompanhar o ritmo de universidade o que me prejudicou bastante, fazendo com que eu sentisse fisicamente toda a preocupação que me cercava. Acordar às 5:30 da manhã para pegar o ônibus e chegar cedo nas aulas e sair depois das 18:00 não era uma rotina da qual eu estava acostumada.

A disciplina de “oficina vivencial” me marcou bastante por conta de um trabalho final que foi feito, cujo tema era “minha vida de calouro” e podíamos utilizar qualquer material para contar essa história. Utilizei imagens de quadros e esculturas de artistas famosos para narrar episódios vividos durante o semestre. Consegui nota alta e o professor elogiou o meu trabalho.

No 2º semestre eu me envolvi com um projeto de extensão do curso de direito da UnB, chamado UVE (Universitários Vão à Escola). O projeto era composto, na sua maioria, pelos alunos de direito da universidade. Fui indicada para ser a coordenadora pedagógica do projeto. Com essa função, criei o projeto político pedagógico da UVE e organizei planejamentos e modelos avaliativos para os participantes, pois, na minha cabeça, não adiantava ter a intenção de dar aula para as crianças no Itapõa e sim saber organizar uma aula

e objetivar competências para os alunos. Entretanto, encontrei muita resistência por parte de alguns membros novos e antigos, e senti que havia feito minha parte, mas me senti bastante desapontada para continuar no projeto. Antes da virada para o ano de 2009, eu havia saído da UVE.

No 3º semestre, já no ano de 2009, participei de um processo seletivo para integrar um projeto de extensão na Rede Sarah de Hospitais. Eu me dediquei bastante para as etapas da seleção e consegui passar. O projeto consistia em acompanhar em brincadeiras e jogos crianças que estavam em processo de reabilitação. No meu caso, ia as segundas e quartas e lidava com crianças que sofreram traumatismo crânioencefálico. Após cada encontro com as crianças, as responsáveis pelo nosso grupo, que são as funcionárias do SARAH, reuniam-se com os participantes universitários para conversarmos sobre o dia, na maioria dos casos a reunião era abordada com um texto acadêmico previamente solicitado por elas. As responsáveis pelo meu grupo eram uma pedagoga e uma fonoaudióloga.

No SARAH fiz algumas amizades e gostei bastante da experiência por lá, ainda mais pelo fato de que as profissionais da instituição não conversavam sobre os diagnósticos das crianças, somente sobre nossas interações e nossas descobertas sobre elas. Lembro muito de uma criança que possuía uma grande dificuldade de fala e outras complicações devido a um acidente, as outras colegas não a buscavam para brincar com ela, dessa forma, essa criança sempre sobrava e eu me encarregava de acompanhá-la na maioria das vezes.

Dessa forma, sempre que ela me via abria um grande sorriso e conseguia falar o meu nome, aquilo era tão forte pra mim, que, desde então, vi o hospital SARAH como um grande lugar para se trabalhar na área de educação, tornando-se meu sonho profissional. Fiquei durante um semestre no projeto, pois, apesar de gostar, pretendia experimentar áreas diferentes e um estágio remunerado, já que era difícil para os meus pais pagarem tudo o que eu precisava durante minha vida universitária.

Foi ainda no 3º semestre que fiz a disciplina “introdução à classe hospitalar” com a professora Carla Castro. Interessei-me bastante pela área, ainda mais por estar em contato com uma área hospitalar, mesmo que essencialmente diferente. Havia entrado no projeto 3 na área de psicomotricidade, entretanto, não consegui organizar meus horários de estudos e recebi menção SR no projeto.

No 4º semestre resolvi fazer o projeto 3 na área do lúdico com a professora Carla Castro, porém recebi uma proposta de estágio e levei menção SR na disciplina. Fazendo com que eu entrasse em condição na UnB. Foi então que consegui meu primeiro estágio. O local de trabalho era em uma brinquedoteca, localizada em um shopping de Brasília. Não foi uma experiência muito boa, pois não havia uma referência ao meu curso, pois o estagiário naquela

empresa era mais uma mão de obra barata do que uma aprendizagem interessante. Como eu saía tarde da brinquedoteca, me arrisquei bastante e não conseguia organizar meus horários de estudos. No final de 2009, recebi uma proposta de estágio em uma escola bilíngue. Fiz o processo seletivo e fui chamada para começar a trabalhar a partir do começo de 2010.

No ano de 2010, durante o 5º semestre, comecei o meu estágio na escola bilíngüe, onde foi um dos maiores aprendizados que tive na área da educação. Eu era professora assistente em uma sala de crianças de dois anos e o propósito da escola era oferecer educação infantil em uma imersão na língua inglesa. A professora regente da minha sala me ensinou diversos métodos e confiamos muito uma na outra, foi uma amizade além do local do trabalho. Nesse semestre, como eu estava em condição, tive que fazer um projeto 3 fase 1, porém escolhi com cuidado a área: sujeito, linguagem e aprendizagem. Eu simplesmente me apaixonei pela área de linguagem e li alguns trabalhos sobre bilinguismo e desenvolvimento de linguagem. No projeto tive que ir até uma escola de educação infantil e observar as crianças nesses processos de constituição do sujeito e foquei nas interações comunicativas e na aprendizagem do alfabeto. Foi uma experiência incrível.

Depois de oito meses na escola bilíngue como estagiária, fiz o processo seletivo para um estágio no SENAI. Com a aprovação garantida, saí da escola e fui para o estágio na área administrativa de recursos didáticos. Portanto, no 6º semestre fiz meu projeto 3 fase 2 com a professora Carmenísia na área de administração. Foi uma grande experiência, já que pude entender melhor os processos de planejamento e criação do SENAI e referenciá-los com a literatura educacional de projetos e a importância do planejamento.

No 7º semestre, fiz “introdução a linguística” e foi um aprendizado muito interessante. Gostei muito da disciplina e consegui visualizar muitos temas que abordavam a linguagem nessa área mais restrita. Fiz o projeto 4 fase 1 com a professora Nara, relacionando-o com meu trabalho de planejamento e acompanhamento do projeto de recursos didáticos no SENAI. Foi um semestre bem tranquilo e com diversas mudanças pessoais, o que me fez amadurecer bastante, inclusive a chegada do fim da graduação.

Nesse mesmo semestre, fiz a disciplina “filosofia da educação” com o professor Bráulio e em um momento do curso, foi trabalhado o PCN de “Ética” dos temas transversais. A disciplina foi fundamental para que eu começasse a questionar pontos relacionados com a formação ética e moral do ser humano. Dessa forma, com diversos questionamentos, comecei a me interessar sobre o tema de desenvolvimento moral e questões éticas. Decidi procurar no próximo semestre o projeto 4 em uma área que abarcasse essas questões para que eu pudesse pesquisar esse tema em crianças.

Durante o 8º semestre, percebi que não era possível para eu me formar no ano de 2011. Devido as minhas escolhas profissionais em detrimento do foco acadêmico, atrasei uma disciplina obrigatória e não consegui alcançar a quantidade de créditos desejável. Fiz uma disciplina no serviço social que me fez surgir o interesse em economia e problemas sociais. Fiz também a disciplina “introdução a teoria da literatura” no departamento de letras, e que foi uma grande experiência, por ser uma apaixonada por literatura, conheci diversos aspectos da poesia, da prosa e do romance. Nesse semestre fiz o projeto 4 fase 2 com a professora Sandra, voltando a minha busca sobre desenvolvimento moral. Fiz o estágio em uma escola pública de ensino fundamental e a sala onde fui alocada contribui bastante para o meu tema. Participei como colaboradora do VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento e dei sorte por estar organizando a sala onde teve apresentações sobre desenvolvimento moral e teoria cognitivista, fazendo com que aumentasse meu interesse na área.

Com o projeto 4 fase 2, pude fazer um estágio em uma escola pública onde havia um mural de autoavaliação que muito me chamou a atenção. Com as observações, foquei nas interações das crianças e nos princípios da autoavaliação colocados pela professora regente da turma. Essa experiência foi de grande valia para que eu pudesse desenvolver uma base empírica para o meu tema de desenvolvimento moral. Com a parte da pesquisa já em mãos, o próximo objetivo era começar o projeto 5 para que eu pudesse começar minha monografia com esse tema.

No ano de 2012 fiz duas disciplinas no verão da UnB para que eu conseguisse me formar no 1º semestre de 2012. Fiz “latim 1” e “introdução a comunicação”, ambas as disciplinas foram experiências maravilhosas, inclusive voltei a ter contato com o tema de linguagem focada nos processos comunicativos na disciplina de introdução a comunicação.

Espero me formar no 1º semestre de 2012, pois, após um ano e sete meses no estágio do SENAI, pedi para que me desligassem da empresa para que eu pudesse focar nos estudos. Comecei a especialização “Teacher’s Development Course” na Casa Thomas Jefferson e espero conseguir me formar com uma grande bagagem da língua inglesa. Hoje não tenho grandes focos, apenas espero me graduar para que eu possa organizar melhor minha vida profissional. Vejo que aprendi muito tanto dentro da universidade como fora e não me arrependo das escolhas que eu fiz, pois elas me marcaram de forma que eu crescesse ou aprendesse.

INTRODUÇÃO

A sala de aula, a priori, é vista como um espaço para o aprendizado pautado em discussões e trocas entre os alunos e os professores. A riqueza das interações imbrica questões cognitivas, sociais, econômicas e etc. Diante dessa preciosa fonte de constituição do sujeito, a escola é um grande instrumento para abordar as diversas facetas do sujeito, visto que é possível observar a pessoa em seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem.

A escola é compreendida como o espaço de desenvolvimento global para o aluno. Dessa forma, a construção da moralidade está presente diante das interações e dos valores que circulam pela cultura da sala de aula. Crianças completamente diferentes devem se observar em uma sociedade onde se é esperado certas atitudes e comportamentos.

Visando compreender como se dá as perspectivas de valores, hábitos e comportamentos, a construção da moralidade é discutida no presente trabalho como base para se entender como se dá esta construção mediante o contexto de sala de aula a partir de interações e de narrativas das crianças. A questão de como perceber o sujeito complexo em sua construção da moral é um dos desafios a que se propõe.

As crianças possuem histórico de vida diferenciado e uma dinâmica própria em sua casa e em outros espaços que frequentam. Como então trabalhar essa diversidade de valores em sala de aula? A questão torna-se importante a partir do momento em que são necessários certos tipos de comportamento para o bom andamento das aulas e dos trabalhos. Assim como pensar em leis que regem a vida pública e civil, a sala de aula cumpre o papel de ser o local onde se faz a presença não só do currículo, mas também da relação em grupo.

A moralidade deve ser vista como uma área importante para se estudar à medida que está imbricada nas relações sociais e na necessidade de respeito com as diversas concepções morais existentes. Em sala de aula torna-se mais importante ao se pensar sobre o desenvolvimento da criança nas diversas facetas da realidade, ou seja, a criança está em processo de aprendizado, inclusive o social, cujo enfoque é no “aprender a conviver com o outro”, dessa forma, é de se esperar que haja o trabalho curricular, mas que também oportunize reflexões sobre as atitudes em sala de aula.

Noções como certo, errado, bom ou mau serão trabalhadas para discutir como estes conceitos são organizados pelas crianças. As propostas curriculares trabalhadas no viés da cooperação, das regras do jogo, da negociação e da avaliação, também serão analisadas. Esses vieses foram escolhidos por contemplarem processos escolares que abarcam oportunidades de observação e compreensão da construção da moralidade.

Questões como: o que é certo? O que é errado? Como a criança compreende uma regra? Como se dá a negociação diante de opiniões diversificadas? Como as crianças lidam com valores diferenciados?, surgiram como foco inicial para se pensar a construção da moralidade no contexto educacional. Observando a essência das perguntas, encontra-se a questão como a moral é organizada e observada no desenvolvimento da criança.

Dessa forma, o objetivo geral é compreender a construção da moralidade no contexto de uma sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental a partir das interações sociais e das narrativas das crianças, priorizando as relações interpessoais, os processos comunicativos e os processos semióticos envolvidos na (re)significação de conceitos morais.

Os objetivos específicos são: (1) caracterizar os momentos de negociação em sala de aula referente ao que é certo/errado, bom/mau, bem/mal, permitido/proibido; (2) identificar e analisar os significados de conceitos morais a partir das narrativas das crianças e (3) estabelecer relações entre os significados dos conceitos morais para as crianças, suas ações nas interações com o outro e a constituição de si.

Visando os objetivos citados acima, o tema foi desenvolvido por meio de capítulos teóricos que discutem as seguintes abordagens: a perspectiva construtivista de Jean Piaget, com o enfoque de seu trabalho sobre julgamento moral; a perspectiva sociogenética de Lev S. Vygotsky; a teoria sociocultural construtivista na área de desenvolvimento moral; e a perspectiva histórico-cultural da subjetividade de Fernando González Rey, primando a compreensão do sujeito e sua configuração subjetiva diante dos aspectos que envolvem a moral.

A parte empírica contou com observações de natureza participante de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental e entrevistas individuais com três crianças dessa turma. A metodologia qualitativa possibilitou uma análise interpretativa das informações que foram organizadas por meio de categorias e indicadores semióticos envolvidos nas significações de conceitos morais. Os principais resultados alcançados compreendem a noção de conceitos morais discutidos pelas crianças e a forma como elas estabelecem interações a partir da compreensão de valores e hábitos compartilhados.

A importância deste trabalho ao considerar o contexto escolar é fazer saber determinadas interações que são importantes para o desenvolvimento da criança, em geral e o desenvolvimento moral em específico. Para isso, a metodologia priorizou a inserção da pesquisadora na rotina do grupo pesquisado como forma de construção de vínculos da pesquisadora/autora com as crianças e a valorização das narrativas dos sujeitos tanto nas interações entre as crianças e com a pesquisadora.

Os desdobramentos do trabalho pressupõem uma visão da importância do conflito e do diálogo em sala de aula no desenvolvimento das crianças com efeitos significativos na aprendizagem escolar. As relações simétricas assumem posição importante nas interações que envolvem o desenvolvimento de aspectos da moralidade. O diferencial metodológico que aqui se propõe demonstra uma discussão que engloba teorias com pressupostos filosóficos diferentes, mas que contribuem para o enriquecimento da análise dos episódios e narrativas contemplados na parte empírica.

CAPÍTULO I

PROCESSOS ESCOLARES

Por se tratar do tema moralidade, é importante explicitar os elementos que fazem parte do lugar onde se desenvolve diversos aspectos do sujeito em seu conjunto escolar. Diz-se conjunto escolar pelo fato da moralidade aqui discutida ser aquela manifestada em situações ocorridas dentro de sala de aula. Dessa forma, os processos escolares fazem-se necessários para complementarem a discussão da construção da moralidade nesse contexto.

Com o grande contingente teórico que se pode encontrar sobre o assunto, haverá um limite para considerar alguns aspectos dos processos escolares envolvidos no ensino e aprendizagem para, logo depois, ser desenvolvido o assunto da construção da moralidade. A avaliação e a linguagem farão parte dos processos aqui descritos por serem intrínsecos aos processos constitutivos do sujeito em seu desenvolvimento escolar.

1.1 A educação escolar e sua influência no desenvolvimento da criança

A escola é conhecida por ser o local da aprendizagem. A escola deve cumprir certas expectativas de aprendizagem tanto pelo aluno, quanto pelas autoridades que prescrevem conhecimentos a serem adquiridos. Dessa forma, com o currículo e com objetivos científicos a fazer, a educação formal pede uma intencionalidade educativa, ou seja, requer planejamento e avaliação pautados em um intuito pedagógico. É importante pontuar que o ensino e aprendizagem não devem ser vistas como entidades separadas, e sim como unidade de desenvolvimento (COLL, 2004).

Dessa forma, a educação escolar é “(...) exercida ao longo do dilatado período da vida dos indivíduos, justamente aquele em que sua plasticidade e sua permeabilidade à influência social é maior” (COLL, 2004, p. 243). A escola é parte de um sujeito que a frequentou durante muitos anos. É de se esperar, portanto, que a escola tenha uma grande participação no desenvolvimento biopsicossocial do sujeito. Essa participação pode se dar de diversas maneiras, desde a aprendizagem científica até as interações corriqueiras entre os alunos para além das aprendizagens dos conteúdos.

Ao observar a heterogeneidade presente dentro de sala de aula podemos pensar em uma complexidade escolar. Complexidade esta que trava conflitos cognitivos e sociais nos alunos, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem ocorra em diversos níveis e formas com os alunos. A comunicação permeia as interações escolares e é parte formativa fundamental da experiência como um todo: “o diálogo será a base do momento comunicativo,

em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto de conhecimento” (TACCA, 2000, p. 25), interagindo na base do diálogo para trocas ricas de aprendizagem dentro de sala de aula.

Na escola, enfatiza-se a aprendizagem de conceitos científicos, como a abordagem proposta por Vygotsky, sendo os conceitos “adquiridos por meio do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos, particularmente relevantes nas sociedades letradas, onde as crianças são submetidas a processos deliberados de instrução escolar” (OLIVEIRA, 1992, p. 31). É importante considerar que os conceitos científicos seguem processos de mediação cada vez mais sofisticados na medida em que são incorporados ao pensamento e à ação. Novos conhecimentos que são trabalhados implicitamente nas ricas interações das crianças.

Essas interações na escola são de extrema importância, pois “o outro social é parte integrante dos processos de desenvolvimento mediados pela unidade cognição-afeto e a fonte do desenvolvimento, portanto, é a aprendizagem formal mais a comunicação e a cooperação com o adulto ou parceiro mais experiente” (MADEIRA-COELHO, s/d, p. 10). A aprendizagem formal, dita dessa maneira, é parte fundamental do desenvolvimento de uma criança.

Segundo Vygotsky (2007) “há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (p. 95), contribuindo ainda mais para entender a essência de que a aprendizagem escolar qualifica o desenvolvimento do ser humano. A intencionalidade dos processos pedagógicos é uma das maneiras para os objetivos, já que posiciona o planejamento em prol de determinadas interações e conhecimentos a serem adquiridos.

Porém, é necessário observar que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (VYGOTSKY, 1991, p. 8). Dessa forma, a aprendizagem escolar não parte de um ponto zero, pois há um conhecimento que foi formado antes mesmo do contato com a educação formal. Entretanto, a aprendizagem formal contribui para o desenvolvimento da criança em uma perspectiva de introdução aos aspectos científicos e sociais de uma determinada cultura (BRANCO & PINTO, 2009).

Com toda a riqueza que a aprendizagem formal possui, faz-se necessário explicar alguns aspectos que fazem parte dela, como os processos avaliativos, a formação da subjetividade e o papel da comunicação nas interações sociais dentro de sala de aula. Para assim compreender os aspectos que fazem parte da cultura escolar e da construção da moralidade nesse espaço.

1.2 A avaliação como processo educativo e formador

A avaliação é uma parte fundamental para o planejamento de intencionalidade educativa, pois é com ela que se adquire um conhecimento maior das aprendizagens e das necessidades dos alunos. Há diversos tipos de avaliações que são utilizados dentro de sala de aula com o objetivo de conhecer o processo e/ou o próprio desempenho obtido pelo aluno. Com a diversificação encontrada, o professor deve fazer uso daquela que abarca seus objetivos didáticos e pedagógicos. Porém, o mais importante, é o universo de significação que as práticas avaliativas desencadeiam mediadas pela qualidade e conteúdo da comunicação verbalizada e não-verbalizada.

Avaliar “consiste fundamentalmente em emitir um juízo de valor sobre as consequências de uma ação projetada ou realizada sobre uma parcela da realidade” (HADJI, 1992 citado por COLL, 2004, p. 371). Dessa forma, o juízo de valor está presente e fundamenta a avaliação por valorar o resultado ou processo de acordo com critérios e indicadores avaliativos. Os critérios devem ser desenvolvidos a partir da postura pedagógica do professor em relação às expectativas de aprendizagem e os indicadores funcionam como sinalizadores do processo a ser avaliado.

A medição servirá somente como referência da avaliação, pois não é somente com dados quantitativos e medidos simplificada e que baseiam o real progresso de determinada questão da aprendizagem do aluno. Apesar de a prática pedagógica do professor não ser neutra, é importante observar que a medição não abarcará a complexidade do desenvolvimento de aprendizagem do sujeito. A avaliação, portanto, deve ser visualizada e praticada “(...) como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1996, p. 69).

É necessário ultrapassar a ideia de que a compreensão de um determinado conteúdo seja verticalizada: o aluno aprende, o professor ensina (FONSECA, 2007). Dessa forma a instituição escolar precisa organizar seu trabalho pedagógico objetivando a autonomia do aluno. A escola precisa frisar na inovação e na emancipação do aluno. A autoavaliação, por exemplo, exige consciência da aprendizagem pelos próprios alunos, de acordo com os indicadores que são conversados dentro de sala de aula. Entretanto, antes de discorrer sobre esse tipo de avaliação, faz-se necessário explicitar a avaliação no contexto mais amplo da aprendizagem.

1.2.1 Avaliação formal

A avaliação presente na aprendizagem escolar deve assumir o seu caráter de ferramenta; não em um sentido utilitarista, mas como forma de compreender o processo de aprendizagem. Isto é, quando o educador e o próprio aluno utilizá-la como reflexão para sua prospecção e crescimento, a partir de seu planejamento pedagógico, pois “é a partir da elaboração do plano de ensino, com a definição dos objetivos que norteiam o processo ensino-aprendizagem, que se estabelece o que e como julgar os resultados de aprendizagem dos alunos” (FONSECA, 2007, p 43).

O juízo de qualidade descrito por Luckesi incide em qualificar o objeto em questão a partir das definições das informações relevantes, que são os objetivos previamente delineados baseados em uma não arbitrariedade do educador. Deve destacar a observação à conduta do aluno para o alcance desses objetivos através de indicadores externalizados pelo aluno. A tomada de decisão a qual o autor propõe, significa organizar os resultados para o avanço e crescimento do aluno, evitando uma base classificatória (LUCKESI, 1996).

Como propõe o autor:

(...) torna-se necessário que a avaliação educacional, no contexto de uma pedagogia preocupada com a transformação, seja efetivamente um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão. Os ‘dados relevantes’ não poderão ser tomados ao acaso, ao bel-prazer do professor, mas terão de ser relevantes de fato para aquilo que a propõem. (LUCKESI, 1996, p. 43).

O autor Romão (1998), propõe diferentes funções da avaliação: a função Prognóstica é a verificação de possíveis pré-requisitos dos alunos para determinado conhecimento. A função diagnóstica deve gerar perguntas como: “quais são as dificuldades? As facilidades? Qual o melhor *approach* a ser utilizado?”, devem ser respondidas por essa função da avaliação com o intuito de observar o conhecimento e propostas em sala de aula. Por fim, a função classificatória surge com o objetivo de estabelecer quem atingiu ou não os objetivos previstos, entretanto, emerge praticamente como uma disputa pelos melhores lugares.

A partir das funções da avaliação, tem-se a oportunidade de observar as diversas formas que se pode propor a avaliação durante o processo de aprendizagem do aluno, dependendo dos objetivos, concepções de aprendizagem e do momento do processo de aprendizagem (ROMÃO, 1998). Entretanto, o que se tem de maior importância é a oportunidade de crescimento que a ação de avaliar desperta no aluno e na mudança de planejamento que propõe para o professor.

Além das funções citadas anteriormente, é importante mencionar os tipos de avaliação: formativa e somativa. A formativa considera o nível de alcance dos objetivos propostos levando em consideração o rendimento da aprendizagem a partir da localização de incompletudes durante todo o ano letivo. A somativa pressupõe o grau de domínio em uma determinada área de aprendizagem percorrendo níveis de aproveitamento em uma perspectiva creditativa, aferindo resultados ao final de uma proposta de atividade (FONSECA, 2007).

Entretanto, há um vilão na avaliação que habita o imaginário de estudantes de todas as gerações: o erro. Ao se falar de avaliação de aprendizagem, o esquema de erro está, certamente, presente na concepção de essência avaliativa, mas é preciso compreender que “a ideia de erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto” (LUCKESI, 1996, p. 54), ou seja, a partir do momento que se constrói padrões estritamente corretos no planejamento de ensino, conseqüentemente na avaliação, surge a sensação de erro por parte do aluno.

O erro é de extrema importância para a aprendizagem do aluno a partir do momento que este torna-se parte do processo de construção de esquemas cognitivos com a tentativa de compreender determinado fenômeno. O erro serve para colocar em questão o conhecimento do aluno com o conhecimento científico, propondo uma quebra de paradigma cognitivo e social. A avaliação torna-se importante nesse processo à medida que é utilizada como proposta pedagógica de apoio aos saltos qualitativos feitos pelos alunos na base de sua aprendizagem. Dessa forma,

(...) o trabalho pedagógico possível não se relaciona com o binômio erro-acerto, mas visa a proporcionar um conjunto global de experiências que propiciem o desenvolvimento e a aquisição da estrutura cognitiva situada no tempo (cronologia) – na sequência (construtivismo) e no espaço (condições históricas presentes) (LIMA, 1994 citado por ROMÃO, 1998, p. 65).

Com isso, a avaliação está imbricada no processo de aprendizagem ao proporcionar uma visão do que está se desenvolvendo no aluno. O processo contínuo que deve ser feito, pois é o conjunto avaliativo do aluno em uma perspectiva global que organizará seu desenvolvimento de aprendizagem para o professor. A avaliação da aprendizagem precisa obter sua dimensão orientadora para o aluno e para o professor, como Fonseca (2007) pontua:

a avaliação não apenas fornece dados para que o professor possa aperfeiçoar seus procedimentos de ensino, como também oferece ao aluno informação sobre seu desempenho em decorrência da aprendizagem. É nesse sentido que a avaliação assume sua dimensão orientadora, criando condições para o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos propostos (p. 44).

Dessa forma, os diversos tipos de avaliação da aprendizagem podem apoiar esse processo, dependendo dos objetivos e da essência de cada uma delas. Observando, entretanto, todos os aspectos em comum, como o erro e os critérios de avaliação que devem ser bem delineados e expostos aos alunos.

Portanto, a avaliação escolar deve ser vista como parte do processo educacional e não mero instrumento de medição. É através dela que se torna possível um direcionamento do que se pretende aprender, a compreensão do que realmente foi aprendido. As informações e o conhecimento que se constrói a partir de processos avaliativos bem elaborados e utilizados, distanciando da prática tradicional tão linear e determinista. Avaliação e aprendizagem são referência de participação no processo educacional como forma de ilustração e descoberta da aprendizagem e de revalidação e questionamento do ensino.

Além das práticas formais de avaliação, aquelas intencionalmente preparadas a partir de um conjunto de ações e conteúdos contemplados no desenvolvimento e sequenciamento de aprendizagens, há outras dimensões da avaliação. A avaliação informal refere-se às práticas de significação espontâneas, que ocorrem nas interações sociais dentro e fora da escola, mas que tem como objeto o sujeito e sua aprendizagem escolar.

1.2.2 Avaliação informal

Os aspectos da avaliação informal fazem-se importantes neste trabalho por considerar interações e aprendizagem não explícitas no planejamento avaliativo do professor. Essas interações podem ser entre os alunos e com os professores e demais educadores e trabalhadores da escola, envolvendo o espaço educativo e escolar.

Segundo Villas Boas (2007),

ela [a avaliação informal] é importante porque dá chances ao professor de conhecer mais amplamente cada aluno: suas necessidades, seus interesses, suas capacidades. Quando um aluno mostra ao professor como está realizando uma tarefa ou lhe pede ajuda, a interação que ocorre nesse momento é uma prática avaliativa informal, isto é, o professor tem a oportunidade de acompanhar e conhecer o que ele já aprendeu e o que ainda não aprendeu (p. 11).

Dessa forma, exige-se responsabilidade por parte do professor e também de sua atenção para o julgamento que está fazendo perante as interações envolvidas: “ela [a avaliação informal] acontece em ambiente natural e revela situações nem sempre previstas, o que pode

ser altamente positivo, se soubermos tirar proveito dela e se não a usarmos de forma punitiva” (VILLAS BOAS, 2007, p. 11).

Para diferenciá-la da avaliação formal descrita no tópico anterior, é necessário explicar sua utilidade como organização de informação, ou seja, não é só porque não há um planejamento prévio, como na avaliação formal, que a informal não exigirá que se faça anotações e observações sobre as interações espontâneas ocorridas que sejam importantes para avaliar a aprendizagem do aluno (VILLAS BOAS, 2007).

Para evitar que a avaliação informal seja instrumento de punição para o aluno, é importante frisar a preocupação que o educador deve ter perante o que ele irá considerar daquele determinado aluno. Dessa forma, o respeito, orientação, interesse, elogios e acompanhamento são importantes aspectos que o educador utiliza para fazer da avaliação informal de uma forma mais holística da aprendizagem do aluno (VILLAS BOAS, 2007), já que considera diversas situações inesperadas e a potencialidade do aluno com os colegas.

A carga valorativa que os comentários do professor têm mediante avaliação informal “tem uma estreita relação com crenças, valores, preconceitos, estereótipos, relações de poder, moral e ética” (FREIRE, 2008). Com isso, é de extremo valor estudá-la e compreendê-la em seu papel moralizante e valorativo que supõe os alunos em suas interações imprevisíveis.

1.2.3 A autoavaliação

Após os elementos que compreendem a avaliação em si e sua utilização no processo escolar e de aprendizagem, a autoavaliação será discutida como um dos eixos principais desse trabalho, pois é um dos tipos de avaliação que compreende um grande aliado na construção da moralidade, a partir do momento que a utiliza como instrumento reflexivo para o aluno.

Objetiva-se a autoavaliação a partir do momento em que se pressupõe uma sala de aula coesa e inovadora, atentando-se para as relações intrassubjetivas e intersubjetivas. Ou seja, criando um espaço de autonomia e de respeito ao pessoal, oportuniza-se processos comunicativos orientados para a reflexão dos conteúdos e relações de confiança entre o professor e o aluno (FONSECA, 2007). Este último, visto como de grande importância para que a autoavaliação alcance seus reais objetivos avaliativos.

A função motivadora que existe na autoavaliação imbrica o reconhecimento do aluno diante do seu próprio percurso de aprendizagem e de desenvolvimento. Para isso, é necessário que o professor possua uma posição não autoritária no sentido de que envolve os alunos na construção dos critérios dos processos avaliativos e crie uma cultura de socialização de questionamentos e de mudança didática (FONSECA, 2007). O aluno é bem capaz de refletir

sobre sua própria aprendizagem, valorando e percebendo a si mesmo se alcançou os objetivos e como foi o seu processo. Daí a importância da coconstrução e da clarificação dos objetivos de aprendizagem.

É importante observar o seguinte:

a auto-avaliação não vai ser, apenas, aquela baseada em relatórios estruturados onde os alunos são orientados para responderem sobre seu comportamento durante as aulas, trabalhos individuais e de grupos, ou sobre o seu interesse pelo assunto estudado. A auto-avaliação do aluno deve proporcionar uma reflexão mais profunda, um momento de parada e de encontro do aluno com o objeto de conhecimento, uma análise das alterações ocorridas durante as interações existentes entre eles, sujeito da aprendizagem, e o novo saber (KENSKI, 1995 citado por FONSECA, 2007, p. 62).

Para que isso ocorra, é necessário o trabalho de autoavaliação desde o começo do relacionamento pedagógico entre professor o aluno. Essa avaliação não deve envolver somente o aspecto comportamental, mas contribuir para um julgamento mais profundo e interconectado de si mesmo (FONSECA, 2007). Essa parceria contribui bastante para a relação de confiança necessária para a abertura do aluno diante do professor e dele mesmo.

A relação professor-aluno deve estar imbricada no trabalho pedagógico em conjunto, onde há a abertura para tomada de decisões por parte do aluno. Ter o aluno em uma posição de decidir faz com que ele construa mecanismos de reflexão e de pertencimento àquela relação em sala de aula, tornando mais viável e fácil o aluno obter sua verdadeira valoração permitindo o seu ser subjetivo transparecer na autoavaliação.

Utilizar essa avaliação com objetivos definidos requer não apreender o aluno em roteiros estritamente estipulados, como dito anteriormente, pois não há momento de reflexão intrassubjetiva verdadeira e sim um direcionamento de um simples “sim” ou “não”. Com essa posição do aluno como o próprio a julgar seu desenvolvimento, melhora a aprendizagem no sentido em que ele toma consciência do que fez e do que quer fazer (FONSECA, 2007).

Dessa forma, organizando e desenvolvendo uma atitude madura e essencial para o conhecimento do aluno, o professor pode obter opiniões e informações intrassubjetivas das quais não tem acesso. Informações estas que são de extrema importância para entender o aluno e seu desenvolvimento e aprendizagem. Como Fonseca (2007) aponta:

a auto-avaliação contribui para regulação do processo de aprendizagem, uma vez que permite identificar e compreender as etapas que a constituem, analisar e compreender o porquê de possíveis insucessos e os êxitos alcançados, comparar a ação desenvolvida com o plano pensado, confrontar os produtos obtidos com os produtos esperados e as operações realizadas com as concepções que delas tinha no início e planificar as tarefas da

aprendizagem a desenvolver, buscando a antecipação das operações a realizar para que determinada aprendizagem se verifique, a identificação dos erros de percurso cometidos e a procura de soluções alternativas (p. 64).

Fica esclarecido, portanto, a primazia que esse tipo de avaliação pode ter na concepção de erro e de aprendizagem do aluno pelo professor, assim como uma documentação de valor profundo para o aluno, já que foi o próprio a fazê-lo, construção de seu ser sujeito a partir da sua compreensão do que se quer verificar. Depreende-se a importância dos objetivos a serem esclarecidos pelo professor e a posição do aluno diante dos objetivos (FONSECA, 2007), contribuindo para sua sistematização e sua compreensão. De nada adianta pedir uma autoavaliação com objetivos restritos e pouco palpáveis, reduzindo a capacidade de reflexão do aluno.

Dessa forma, o qualitativo deve se sobrepor ao aspecto quantitativo, já que a essência de “autoavaliação profunda, reflexiva e subjetiva” se perde ao atribuir uma nota ao que se é, ao que se vive e ao que se aprende (FONSECA, 2007). Não excluindo o trabalho do professor de observar se o que está sendo valorado é realmente uma tomada de consciência, que será construído por meio da linguagem, assim:

a auto-avaliação opera-se em um diálogo interno alimentado pela linguagem de outro. Todo o trabalho de tomada de consciência, de distanciamento, de apreciação opera-se internamente: é o próprio sentido de uma avaliação em primeira pessoa. Mas esse trabalho não exclui o terceiro. Para que o sujeito possa ‘desprender-se’ do objeto que constrói, e observá-lo lucidamente, ele precisa do olhar e da fala do outro, que vão lhe trazer uma ajuda decisiva no sentido da lucidez metacognitiva. Com a condição, todavia, de que essa fala venha apoiar o trabalho de auto-regulação, e não imobilizá-lo. A fala dos outros (dos pares, dos professores) deve ser uma oportunidade dada ao aluno para estender e diversificar suas competências espontâneas de auto-regulação; e não a causa de um sofrimento, como pode acontecer, por exemplo, quando o aluno é obrigado a uma autocrítica desestabilizante (HADJI, 2001 citado por FONSECA, 2007, p. 68).

Vê-se a importância da linguagem na construção e a do professor como sujeito participante de uma organização psíquica que se fará no aluno, observando o diálogo baseado no respeito, onde é necessária uma contribuição e não uma opressão pela fala. Para isso, a autoavaliação deve estar integrada no projeto e plano pedagógico do professor e ser realmente praticado como avaliação válida para o conhecimento do desenvolvimento da aprendizagem.

Além da relação de confiança a ser construída e o desenvolvimento de uma aprendizagem dialógica, é fundamental uma construção de uma cultura de avaliação, ou seja, construir valores positivos e sociais em cima dos processos avaliativos, abarcando suas concepções de mudança e de valorização subjetiva, compreendendo que o trabalho pedagógico,

constituído do planejamento, desenvolvimento e avaliação, deve posicionar o aluno como sujeito ativo nesse processo em constante mudança e criação. Dessa forma, é possível incitar processos avaliativos que pressupõem a reconstrução do saber e o respeito ao subjetivo do aluno.

Essa cultura de avaliação é de extrema importância, e, ao ser desenvolvida em conjunto com o trabalho pedagógico, a autoavaliação deve estabelecer princípios de autonomia e reflexão. Entretanto, essa avaliação não deve somente atender as expectativas dos alunos, mas também dos professores em seu processo de mudança e de compromisso pedagógico e educativo. A apreciação crítica, portanto, estará presente no professor e no aluno, para que ambos compreendam os acertos e os erros.

Martinez (2003), citada por Fonseca (2007), compreende que “(...) podemos e devemos possibilitar que o educando seja capaz de valorar a si mesmo como está cumprindo ou cumpriu seus objetivos de aprendizagem” (p. 61). Dessa forma, o aluno se considera em uma forma de meta-aprendizagem ao se fazer pensar sobre seu processo de aprendizagem em uma dimensão subjetiva e segundo critérios estabelecidos em conjunto com seu professor. A autoavaliação assume uma dimensão orientadora (FONSECA, 2007), no sentido de reflexão e de orientação às formas de boas práticas de ensino e de aprendizagem.

Com os aspectos de reflexão, de reconhecimento da aprendizagem e de prospecções, a autoavaliação torna-se uma forma avaliativa com dimensões diversificadas e que servem de apoio para o professor no conhecimento de seu aluno. As oportunidades advindas dessa avaliação conquista espaço no trabalho pedagógico do professor que se compromete com diversos aspectos do desenvolvimento escolar e subjetivo dos seus alunos. É importante acrescentar que a autoavaliação deve possuir critérios definidos em conjunto com os alunos, para tudo isso que está imbricado faça parte das expectativas avaliativas dos alunos.

1.3 Os processos comunicativos nas interações em sala de aula

Como ponte fundamental para a aprendizagem e para o ensino, as relações e interações que ocorrem dentro de sala de aula ilustram a troca de extrema importância para o desenvolvimento do sujeito em seu âmbito social e científico. Nada mais necessário do que pontuar essas interações por intermédio dos ricos processos comunicativos que estão presentes em sala de aula.

O contexto relacional presente em sala de aula é extremamente ilustrativo para se entender os processos comunicativos e sua relação com o ambiente educacional. A interação social compreende tanto a comunicação verbal como a não verbal, utilizando-se de diversas

estruturas comunicativas dos sujeitos em questão. Professores e alunos estão imersos em um ambiente onde suas posições devem ser ativas, expressando os aspectos afetivos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

A partir do momento que se considera a sala de aula como ambiente sociocultural na qual as crianças estão inseridas, faz-se necessário considerar a comunicação como presente nesse ambiente interacional. Nesse contexto é possível encontrar diversas formas de comunicação, mas todas envolvem algum tipo de interação entre os alunos e/ou entre professor e aluno.

Segundo Tacca (2000), o evento comunicativo possui um nível de natureza linguística e outro nível de comunicação nãoverbal e paralinguística ou metacomunicativa como denomina Branco & Salomão (1998). Dessa forma,

existem, portanto, dois níveis comunicativos, um se referindo ao plano da informação ou conteúdo e o outro ao plano da metacomunicação, onde ocorre uma comunicação a respeito de como a própria comunicação deve ser interpretada e compreendida (BRANCO & SALOMÃO, 1998 citado por TACCA, 2000, p. 21).

Com isso, os processos comunicativos possuem níveis diversificados que compõem uma interação multifacetada de objetivos intersubjetivos. Isso pressupõe que o sujeito ativo em sua composição de fazer-se entender também procura utilizar-se de gestos e componentes simbólicos que fazem parte de seu ambiente social. O outro também se faz necessário a partir do momento que está interessado em todo o evento comunicativo que está em andamento.

Os processos de socialização estão permeados pela comunicação, pois as relações sociais baseadas na interatividade são essencialmente comunicativas. Entendem-se esses processos em dois âmbitos: o unidirecional e o bidirecional (TACCA, 2000). A presença de pessoas mais velhas que impõem regras e competências para a inserção social do sujeito compreende o âmbito do unidirecional. O bidirecional pressupõe a ressignificação ativa por parte do sujeito dos padrões culturais na qual está inserido, conferindo a singularidade da pessoa (VALSINER, 1994 citado por TACCA, 2000).

Para isso, é necessário um ambiente interativo aberto à comunicação, fazendo com que os processos de socialização intermediados sejam cunhados de respeito e vínculo entre as pessoas de determinado círculo comunicativo e social. Ou seja, “a criação de uma atmosfera participativa solicita a ocorrência e estimula os processos de comunicação, que têm no diálogo sua principal expressão” (TACCA, 2000, p. 20). É necessária a abertura do diálogo dentro de sala de aula para que a socialização se faça presente de maneira mais natural e compreensiva possível.

Criar um ambiente social onde a comunicação faça parte juntamente com a participação de todos é um dos objetivos para uma construção qualitativa de interações, envolvendo respeito e pertencimento social àquela cultura. Ou seja, vínculos são criados a partir de processos interativos permeados pela linguagem (TACCA, 2000). Esse sendo um constructo simbólico compartilhado por uma determinada cultura que se faz presente em sala de aula, constituindo o sujeito. Pois, “o movimento relacional cria múltiplas possibilidades de significação, construídas no momento próprio da relação, com caráter intersubjetivo” (JÚNIOR, TACCA & TUNES, 2005, p. 690).

A sala de aula se torna uma cultura, a partir do momento que possui signos compartilhados e na qual os alunos interagem entre si, promovendo singularidades na diversidade de sala de aula. A comunicação, se bem trabalhada e sendo sinônimo de participação, torna-se uma grande aliada para que essas interações estejam presentes em um fundamento de reciprocidade e de socialização:

a comunicação poderá levar ao desenvolvimento do sujeito e, para isto, será aberta e estará a serviço do enriquecimento mútuo, sem favorecer relações de submissão, subordinação ou de domínio autoritário, que excluem a reciprocidade básica para a edificação do sujeito. O diálogo, um momento específico da comunicação que pressupõe a troca de pontos de vistas sobre determinado assunto, envolve oportunidades e possibilidades das pessoas nele envolvidas expressarem-se igualmente nas negociações dentro da situação vivenciada (TACCA, 200, p. 23).

O aspecto motivacional no âmbito do pensamento do sujeito em seu processo de aprendizagem deve ser considerado. Para isso, os processos comunicativos efetivos são aqueles nos quais se possa entender e compreender mais a fundo os aspectos motivacionais do sujeito que está ali em sala de aula. O ambiente de sala de aula deve oferecer um contexto relacional baseado em processos comunicativos que favoreçam o desenvolvimento do sujeito a partir de resolução de conflitos cognitivos e sociais. E a motivação torna-se extremamente importante para se pensar o sujeito em sala de aula, assim como a presença do outro:

no desenvolvimento da criança e em seu processo de socialização, o constante contato social vai permitindo que sentidos e significados sejam construídos. Assim, a ‘síntese’ cultural que a criança deve fazer é um processo que entra em funcionamento na interação da criança com um outro social mais experiente que participa com ela de um mesmo contexto (TACCA, 2000, p. 50).

Ou seja, a socialização permeia por excelência o desenvolvimento do sujeito, este feito através da linguagem, tendo o diálogo como a sua expressão mais visível de interação. A

linguagem, considerada como sistema simbólico de uma comunidade humana, pressupõe o compartilhamento dos signos. A sala de aula converge as mais diversas culturas em uma cultura escolar, precisamente a da turma.

Com isso, os processos comunicativos tornam-se essenciais para entender a própria cultura e para facilitar todo o processo de socialização que se faz presentes nos conflitos, sejam cognitivos ou sociais. Assim como os pressupostos avaliativos mediados pela própria linguagem e a intencionalidade do ato pedagógico. Os aspectos encontrados dentro de sala de aula fazem-se primordiais para compreender a construção da moralidade no espaço escolar.

CAPÍTULO II

OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE

Como parte base da construção da moralidade, o desenvolvimento é visto como processo essencial para se entender a criança em seu sentido sistêmico e processual para daí depreender a construção de sua moralidade e sua expressão no meio escolar. Dessa forma, três teorias foram escolhidas para basear os questionamentos e a pesquisa do presente trabalho.

A primeira perspectiva considera os estudos de Jean Piaget (1896-1980) sobre o julgamento moral na criança através de seus experimentos com jogos e com entrevistas sobre conflitos morais e regras. A segunda será a de Lev S. Vygotsky (1896-1934) com o foco em seus principais conceitos, como a internalização.

A terceira terá como foco a abordagem sociocultural construtivista através dos aspectos culturais do desenvolvimento de significados culturais. Por último alguns aspectos da teoria da subjetividade de Fernando González Rey serão base para compreender a legitimação das diferenças entre os sujeitos.

2.1 Perspectiva construtivista de Jean Piaget

Ao considerar em sua obra “Biologie et connaissance” de 1967 que o homem é um ser que é social por essência, Piaget não desconsidera por completo o papel das interações sociais no desenvolvimento do ser humano, porém não se deteve sobre esse assunto (LA TAILLE, 1992). Entretanto, desenvolveu obras significativas sobre o desenvolvimento cognitivo e sua relação com as mudanças qualitativas que acontece durante a vida de uma criança.

De acordo com Piaget o “desenvolvimento intelectual é, simultaneamente, obra da sociedade e do indivíduo” (PIAGET, 1977 citado por LA TAILLE, 1992, p. 12). Dessa forma, o cognitivo está imbricado na dimensão social. O sentido de ser social de um ser humano, nesse caso, é dado a partir da qualidade de interação intelectual, que é medido pelo grau de socialização entre os dois sujeitos, objetivando um equilíbrio.

Para compreender essa correlação entre o social e o cognitivo, é necessário observar os estágios de desenvolvimento intelectual descritos por Piaget para corresponder ao grau de socialização e, conseqüentemente, a forma equilibrada que é atingida pelos indivíduos em determinada fase de seu desenvolvimento. Dessa forma, segundo o teórico, há estágios correlativos entre o desenvolvimento intelectual e o social.

2.1.1 *O desenvolvimento cognitivo segundo Piaget*

Piaget descreve seis estágios de desenvolvimento intelectual, afirmando que “o desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 1975, p. 11). Para melhor compreensão, os estágios, assim como feito na obra de Piaget, foram englobados em blocos de idade.

Nos três primeiros estágios, classificados como do recém-nascido até a aquisição de linguagem, envolvem o conhecimento do mundo através dos movimentos e da percepção, sendo uma progressão dos reflexos instintivos até a inteligência sensório-motora. Essa inteligência é essencialmente prática e manipulativa dos objetos. A criança nessas fases utiliza-se do seu corpo e dos objetos para obter os esquemas de ação (PIAGET, 1975), ou seja, utilizando de seu movimento e percepção consegue manipular um objeto para praticar uma determinada ação.

Dos dois aos sete anos de idade é caracterizado pela aquisição de linguagem. Atribui-se a capacidade de rememorar ações acontecidas por meio de representações linguísticas. Ações são socializadas por meio de narrativas e representações verbais (PIAGET, 1975). Há uma centralização em si mesmo, conferindo uma indistinção do eu da realidade externa a criança.

Essa fase caracterizada dois pensamentos: o egocêntrico puro e o intuitivo. O primeiro pode ser observado no que Piaget chama de jogo simbólico, onde a atividade do pensamento ali trabalhada tem a função de “satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos” (PIAGET, 1975, p. 29). Utilizando-se da brincadeira, o sujeito é capaz de assimilar-se em uma realidade deformada de seu eu. Dessa forma, a criança caracteriza seu próprio ponto de vista como sendo absoluto (LA TAILLE, 1992).

O pensamento intuitivo marca a lógica dessa fase de desenvolvimento. Mas, qual é a lógica do pensamento intuitivo? Por exemplo, apresenta-se à criança dois barbantes do mesmo tamanho em cima de uma superfície plana. Sob sua vista, coloca-se um deles totalmente esticado e o outro, em forma de onda (figura 1). A criança, utilizando-se de sua intuição, afirmará que o barbante mais longo é aquele que está esticado, respondendo pelo fato de aparentar ser maior que o barbante disposto em formato de onda. Com isso, a lógica intuitiva está na utilização de uma correspondência visual para julgar a característica do objeto (PIAGET, 1975).

Figura 1 – Representação dos barbantes

No estágio de sete a doze anos, diferente do pensamento intuitivo, a criança demonstra um processo dedutivo e uma assimilação racional bem mais complexa do que a anterior (PIAGET, 1975). No exemplo dado para explicitar o pensamento intuitivo no parágrafo anterior, também serve para exemplificar as noções de permanência de substância, peso e volume. No caso dos barbantes citados, a criança que se encontre nesse período de racionalidade, é capaz de conservar a noção do comprimento do barbante que foi formatado em onda à sua frente.

A noção de conservação indica a capacidade de retorno ao início, ou seja, a capacidade de reversibilidade, e é essa significação que qualifica o pensamento racional durante essa fase, diferenciando-o do pensamento intuitivo. De acordo com Piaget (1975): “Com efeito, a verdadeira razão, que leva as crianças deste período a admitir a conservação de uma substância, ou de um peso etc, não é a identidade (os menores veem tão bem quanto os grandes que ‘não se tirou nem acrescentou nada’) mas, sim, a possibilidade de retorno vigoroso ao ponto de partida” (p. 49).

Durante a adolescência, classificada por Piaget a partir dos doze anos de idade, constitui-se um egocentrismo intelectual que é manifestado pela onipotência da reflexão (PIAGET, 1975). O adolescente põe-se em igualdade aos adultos, mas força sua diferenciação através de sua personalidade. Sendo esta considerada como “organização autônoma das regras, dos valores e a afirmação da vontade com a regularização e hierarquização moral das tendências” (PIAGET, 1975, p. 66). Segundo Piaget, a personalidade começa a se construir por volta dos oito a doze anos, estendendo-se até a adolescência.

2.1.2 *O julgamento moral para Piaget*

Jean Piaget em sua obra “O julgamento moral da criança” contribui para os estudos sobre a moralidade durante a infância. A moral, ou moralidade como preferimos denominar, se desenvolve a partir da relação do sujeito com regras socialmente estabelecidas. Segundo Piaget (1977), “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” (p. 11). Essa relação

pode ser de dois tipos: a moral da coação ou da heteronomia e a moral da cooperação ou da autonomia.

As proposições acerca da relação entre moralidade e o desenvolvimento cognitivo foram construídas a partir do estudo e análise de crianças e jovens em situação de jogo. Observou as regras envolvidas em um jogo de bolinhas e relacionou como as práticas empreendidas entre os jogadores estavam relacionados à consciência dessas regras. Assim, concluiu que a prática e a consciência das regras ocorrem mediante estágios desenvolvimento ao longo da infância até a idade adulta.

O primeiro estágio da prática de regras é motor e individual, não há coletividade das regras. No segundo estágio, entre dois e cinco anos, as crianças jogam juntas, mas não há um caráter de coletividade dentro do jogo, caracterizando um jogo individualizado. No terceiro estágio da prática das regras, entre sete e dez anos, há uma cooperação emergente. A procura por ganhar o jogo, faz com que as crianças padronizem as regras, apesar de haver uma variação grande entre essas regras. O quarto estágio, que se dá entre onze e doze anos, foi denominado de codificação das regras. Nesse estágio, há extrema concordância das regras entre os envolvidos no jogo e uma significativa estabilidade no que se refere à manutenção da regra no desenvolvimento do jogo.

Quanto à consciência das regras, Piaget define três estágios básicos de desenvolvimento, a saber: anomia, heteronomia e autonomia. No primeiro estágio a regra não é base de coerção, pois não fundamenta uma plena consciência de regra. O segundo estágio envolve parte do segundo estágio e o terceiro estágio da prática de regras, portanto entre quatro e dez anos aproximadamente, considerando as possíveis variações. É um estágio em que regra é inquestionável por estar totalmente vinculada com uma figura de autoridade, geralmente um adulto, como pais e professores. No terceiro estágio há uma compreensão de que a regra pode ser acordada por um consentimento mútuo. A regra é compreendida como uma lei obrigatória e sua prática é um bem extensivo à todos, mas é possível mudá-la se as partes envolvidas assim o desejarem (PIAGET, 1977).

La Taille (2006) explica os estágios de consciência de regra de Piaget. Os estágios são pautados no desenvolvimento da consciência de acordo com a compreensão do que é certo e errado. No primeiro estágio, anomia, a criança ainda não penetrou no universo moral. As regras ainda não estão ligadas aos valores como certo e errado. No segundo, heteronomia, a regra é compreendida a partir da imposição de uma autoridade. Há um respeito unilateral, porque a regra só é compreendida mediante os benefícios ou punições vindas dessa figura de autoridade. Inicialmente, a compreensão da regra se atém no campo individual, da relação direta entre a criança e o adulto. Aos poucos, especialmente em espaços coletivos como a sala

de aula, há uma compreensão de que a essa figura de autoridade também estende a regra para outros (ou não). Então emerge as primeiras noções de justiça. O terceiro estágio corresponde à autonomia, onde a fonte de legitimação da regra vem “do princípio moral em si” (LA TAILLE, 2006, p. 98).

É interessante notar que as fases de desenvolvimento da consciência de regras propostas por Piaget levam em consideração a descontinuidade. Isto é, uma mesma pode demonstrar fases de heteronomia e autonomia concomitantemente:

portanto, não há estágios globais que definam o conjunto da vida psicológica de um indivíduo, num dado momento de sua evolução: os estágios devem ser concebidos como as fases sucessivas de processos regulares, os quais se reproduzem como ritmos, nos planos superpostos do comportamento e da consciência (PIAGET, 1977, p. 74).

Isso se dá devido à tendência dominante em que a criança pensa a regra (LA TAILLE, 2006), ou seja, uma criança pode tender a heteronomia em determinadas regras e tender a autonomia em outras, concomitantemente. Em suma,

o que Piaget vai defender, e provar, é que, longe de a moralidade infantil resumir-se a uma interiorização passiva dos valores, dos princípios e das regras, ela é o produto de construções endógenas, ou seja, o produto de uma atividade da criança que, em contato com o meio social, re-significa os valores, os princípios e as regras que lhe são apresentadas. Tal re-significação possui características que dependem das estruturas mentais já construídas (LA TAILLE, 2006, p. 96).

De acordo com os objetivos do presente trabalho, serão priorizadas as fases do desenvolvimento da moralidade compreendidas entre sete e onze anos, por ser o período correspondente aos participantes da pesquisa empírica. Com isso, a consciência da regra torna-se importante e referência para a discussão da moralidade nas obras de Piaget.

2.1.3 A moralidade nas crianças de sete a onze anos

Compreendendo a prática das regras, as crianças nessa etapa de desenvolvimento jogam da forma como raciocinam. Durante o processo de desenvolvimento, a criança vai afirmando sua capacidade de generalização. É nessa etapa de construção da racionalidade através da generalização que é possível a consciência da regra no sentido de aplicá-la em qualquer situação. (PIAGET, 1977).

Observa-se que “(...) o ingresso da criança no universo moral certamente se dá pela aprendizagem de diversos deveres a ela impostos pelos pais e adultos em geral: não mentir, não pegar as coisas dos outros, não falar palavrão etc” (LA TAILLE, 1992, p. 51). Essas

regras são obedecidas de acordo com um sentimento de obrigatoriedade, ou seja, pressupõe seu cumprimento mediante figuras de respeito, como afirma Piaget citando a obra de Bovet.

Essa fase heterônoma compreende regras inquestionáveis pelo fato de a criança compreendê-las em sua origem unilateral. É comum, portanto, observar que a regra é considerada sagrada, mas não é praticada pela criança. Isso se origina do aspecto da coação adulta, compreendendo o respeito e a intervenção unilateral (PIAGET, 1977):

no tocante às regras morais, a criança intencionalmente se submete, mais ou menos por completo, às regras prescritas. Mas estas, permanecendo, de qualquer forma, exteriores à consciência do indivíduo, não transformam verdadeiramente seu comportamento. (p. 53).

O que qualifica a fase de autonomia é o aspecto da cooperação, pois a regra é compreendida como “resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida” (PIAGET, 1977, p. 56). Ou seja, a regra será obedecida porque ela é boa em sua essência (LA TAILLE, 2006). Segundo Piaget (1977), a regra poderá ser modificada, desde que conclua as adesões de todos os envolvidos. Dessa forma, a regra não é vista como inquestionável ou imutável, como era caracterizada na fase heterônoma.

O respeito mútuo, característica da autonomia, atua no sentido em que “a regra é respeitada, não mais enquanto produto de uma vontade exterior, mas como resultado de acordo explícito ou tácito” (PIAGET, 1975, p 58). A personalidade, considerada a partir dos onze anos no desenvolvimento intelectual, consolida a cooperação. Dessa forma, o respeito mútuo e a cooperação marcam o caráter autônomo da consciência da moralidade. Segundo Piaget (1977),

a grande diferença entre a coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, para serem adotadas em bloco, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral (p. 84).

Piaget compreendeu a justiça como sendo um sentimento que requer o respeito mútuo e a solidariedade (1977), ou seja, a fase de autonomia moral apoia a compreensão de todo o aparato de igualdade e de sanção que é conferido a esse sentimento. Descreve dois tipos de justiça: a justiça distributiva que compreende a definição de igualdade entre as pessoas e a justiça retributiva definida pela proporção entre ato e sanção. Sobre esta última, “todo ato julgado culpado por um dado grupo social consiste numa violação das regras reconhecidas pelo grupo, portanto, numa espécie de ruptura do próprio elo social” (PIAGET, 1977, p. 179).

Compreendendo a correlação entre o desenvolvimento intelectual e o social e moral, é interessante citar La Taille (2006) discutindo sobre os preceitos de Piaget:

o desenvolvimento moral é fruto de construções endógenas (por auto-regulação) desencadeadas pelas interações com o meio social. Se as relações sociais forem essencialmente assimétricas, nas quais mandam uns e outros obedecem, a moral heterônoma prevalece. Em compensação, se as relações forem simétricas, baseadas na reciprocidade e na cooperação, a moral autônoma pode nascer e desabrochar. É por essa razão que Piaget sempre deu muita importância às relações sociais entre as crianças: o fato de elas serem iguais entre si favorece a construção da moral autônoma, enquanto a relação adulto/criança, assimétrica por natureza, faz nascer e fortalecer-se a moral autônoma. Para Piaget, cooperação é condição imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e moral (p. 99).

Pode-se considerar que, entre as crianças de sete a dez anos, que corresponde às séries iniciais de escolarização, o desenvolvimento da moralidade segundo Piaget envolve os seguintes pressupostos: consciência autônoma de regra a partir da capacidade de generalização e a contribuição das relações simétricas para a construção das regras. Piaget desenvolve sua teoria a partir de uma ideia de coerção como característica da moral heterônoma e o respeito mútuo como base para a moral autônoma, observando a possibilidade de concomitância entre as duas morais.

2.2 Perspectiva sociogenética de Lev S. Vygotsky

Observando o objetivo do trabalho que envolve “compreender a construção da moralidade no contexto de uma sala de aula priorizando as relações interpessoais, os processos comunicativos e os processos semióticos envolvidos na (re)significação de conceitos morais”, a perspectiva de Vygotsky pode ser produtiva para entender os processos semióticos a partir de uma percepção da cultura como base para o desenvolvimento do ser humano. As relações que são estabelecidas no meio cultural são ponte para compreender a moralidade e os constructos que são criados.

Os estudos de Vygotsky, junto à Luria e Leontiev, foram baseados em pressupostos marxistas e comprometidos em explicar os processos de desenvolvimento humano sob a ótica de uma epistemologia dialética, materialista e histórica. Defende a tese de que todos os processos eminentemente humanos — “superiores/complexas” à inteligência compartilhada com os demais animais — tem origem social. Daí sua teoria sociogenética do desenvolvimento humano, que considera o desenvolvimento das funções psicológicas mais complexas em relação aos processos determinados pela cultura na qual o sujeito está inserido.

A cultura, portanto, é foco principal para observar as interações e atividades sociais que estruturam o sujeito, onde o outro é essencial na constituição ativa das linhas de seu desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

A dimensão social proposta nos estudos de Vygotsky considera que as funções psicológicas superiores são ativamente construídas no decorrer da história social do sujeito, reconhecendo que há funções elementares no início desse desenvolvimento. A relação desse sujeito com o mundo é mediada pelos instrumentos e símbolos construídos culturalmente (OLIVEIRA, 1992).

Um conceito importante proposto por Vygotsky para se compreender o desenvolvimento é o da mediação. Oliveira (1992) explicita que “enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe” (p. 26). Ou seja, há a representação mental da realidade do sujeito em seu psicológico, ultrapassando os limites físicos e temporais do mundo real.

Compreendendo o conceito de mediação, passa-se para o de internalização, este sendo base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois

a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividade internas, intrapsicológicas (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Dessa forma, esse universo de significações e representações tem como instrumento a linguagem. Essa é expressão de um salto qualitativo que a aquisição da linguagem do sujeito proporciona a ele: “o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (VYGOTSKY, 2007, p. 11).

O desenvolvimento da linguagem se dá pela progressiva vinculação entre fala e pensamento. No desenvolvimento da criança, a fala funciona como organização mental da ação, esta sendo intrínseca aquela (VYGOTSKY, 2007), formando todo um complexo de resoluções para diversas situações. No caso da fala egocêntrica descrita por Vygotsky (2007), há a demonstração da regulação do próprio comportamento através da fala. A fala, quando é internalizada, cumpre mais do que uma função social: “em vez de apelar para o adulto, as

crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal” (VYGOTSKY, 2007, p. 16).

A relação semiótica e sobre o pensamento verbal, Vygotsky propõe os conceitos de significado e sentido, sendo o primeiro relacionado a aspectos culturais e de singularidade do sujeito e o segundo em relação aos aspectos culturais divididos por um determinado grupo social (BRANCO & MARTINS, 2001). Como dito anteriormente, o signo linguístico servirá como mediador para a reorganização mental do sujeito, operando em aspectos de internalização em sua relação com a linguagem: “ao mediar semioticamente a resolução do problema, o indivíduo reelabora mentalmente a realidade externa” (BRANCO & MARTINS, 2001, p. 172).

Sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky formula uma proposição teórica com base na zona de desenvolvimento proximal. As situações de aprendizagem acontecidas na escola pressupõe uma histórica intelectual e social prévia da criança (VYGOTSKY, 2007). Para ele, há frutos de desenvolvimento que estão para germinar ou maturar, definindo a zona de desenvolvimento proximal:

ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal pressupõe uma visão dinâmica do desenvolvimento mental da criança, ou seja, pode-se compreender sua visão futura, mas também do que já está compreendido por ela. Segundo Vygotsky (2007), a imitação é uma grande aliada para a mudança mental da criança no sentido da zona de desenvolvimento potencial.

A teoria sociogenética do desenvolvimento humano de Vygotsky não contempla o desenvolvimento da moralidade explicitamente, pois esse não foi um objeto de estudo específico do seu trabalho em vida. Entretanto, suas proposições são muito úteis a este trabalho pela posição que ele dá (1) à experiência social, (2) à noção de como a cultura, por meio de ferramentas mediadoras da ação e do pensamento, configura significados e sentidos às práticas sociais, (3) ao desenvolvimento da linguagem e sua posição fundamental nas funções psicológicas superiores, e (4) à zona de desenvolvimento proximal, cujo conceito reconhece a complexidade e dinâmica do contexto de aprendizagem e desenvolvimento.

A teoria sociocultural construtivista será discutida na perspectiva do desenvolvimento moral, baseada em alguns pressupostos da própria teoria sociogenética de Vygotsky, com o

objetivo de contribuir mais especificamente com os objetivos deste trabalho. Portanto, os próximos tópicos serão de discussão da teoria sociocultural construtivista e de seus estudos sobre a área da moralidade.

2.3 A teoria sociocultural construtivista

Essa teoria pressupõe a base da dinamicidade e de constituição recíproca que caracteriza a relação entre o ambiente e o sujeito. Portanto, conversando com os pressupostos de Vygotsky, a teoria sociocultural construtivista qualifica o ambiente como cultural e constituído através do sujeito (BRANCO & MARTINS, 2001). Opondo-se ao desenvolvimento ideal que o sujeito deve atingir para ter sua qualificação intelectual e social.

Partindo do pressuposto que o ambiente é constituído pelos sujeitos, em uma interação, o modelo de transmissão bidirecional faz-se presente. Este modelo identifica que todos os participantes transformam ativamente as mensagens culturais no processo de transmissão cultural (BRANCO & MARTINS, 2001). Ou seja, não há uma unidirecionalidade na transmissão de valores culturais em um determinado grupo social, objetivando a constante mudança e dinamicidade que é própria do ambiente cultural.

Valsiner, citado por Branco & Martins (2001), considera dois conceitos de cultura: a cultura pessoal é identificada através da originalidade e a singularidade de cada sujeito que se transforma em contato com a cultura coletiva, esta sendo conjunto de significados que foram construídos socialmente e historicamente e são partilhados por um determinado grupo social. A relação entre as duas culturas é dinâmica e dialética, constituindo um ao outro, concomitantemente.

Na perspectiva sociocultural construtivista, o conceito de internalização “refere-se ao processo através do qual sugestões ou conteúdos externos ao indivíduo apresentados por um ‘outro social’ são trazidos para o domínio intra-psicológico (do pensar e do sentir subjetivos), passando a incorporar-se à subjetividade do indivíduo” (BRANCO & MARTINS, 2001, p. 172). A sistematicidade compreendida no conceito de desenvolvimento dessa perspectiva caracteriza o processo relacional e ativo através dessa definição de internalização.

Na perspectiva da internalização, a abordagem sociocultural construtivista utiliza do conceito de canalização cultural, partindo do pressuposto que os “valores culturais e padrões sociais compartilhados no contexto de uma cultura específica tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento pessoal, mas não devem ser vistos como determinantes no mesmo, em função da autonomia do sujeito” (NUNES, 2009, p. 22). Abrindo-se a ideia de originalidade do sujeito.

A conversa entre internalização e a relação entre cultura pessoal e cultura coletiva baseia-se na introdução de conceitos externos ao sujeito em seu nível interno psicológico, transformando-os e inovando em significados para a sua cultura coletiva. Ou seja,

o indivíduo, ao construir sua ‘cultura pessoal’, se encontra em um processo de internalização ativa de valores, crenças, hábitos e informações. Estes vão sendo em maior ou menor grau por ele externalizados, também de forma ativa, em diferentes contextos, isto é, sua ‘cultura pessoal’ vai se transformando à medida que o sujeito se expõe através de suas ações e verbalizações em tais contextos. Ao agir dessa forma, vai introduzindo na ‘cultura coletiva’ novos elementos. A emergência do novo, bem como o grau ou intensidade do caráter transformacional potencialmente presente nos processos de internalização/externalização está, de certa forma, subordinado a aspectos históricos, institucionais, temporais, contextuais e subjetivos que sistematicamente atuam como mediadores da transformação cultural (BRANCO & MARTINS, 2001, p. 172).

Dessa forma, há uma relação profunda entre os significados compartilhados pelo grupo social e a constituição pessoal de cada um dos sujeitos que nele convivem. Para a internalização dos significados culturais, há elementos motivacionais e afetivos que atribuem peculiaridade aos priorizados pelo sujeito (BRANCO & MARTINS, 2001). Nessa perspectiva, as contribuições subjetivas são imbuídas de oposição, inovação e aceitação. Por esse fato, a cultura não é imutável e nem uma mera adição de valores e crenças de todas as pessoas e sim uma reconstrução coletiva:

a cultura não deve ser vista como um conjunto de regras e valores imutáveis. A cultura é um produto do cotidiano. Ela é constantemente construída a partir das diversas experiências compartilhadas socialmente. Ao mesmo tempo em que a cultura tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento e socialização da pessoa, ela é modificada (NUNES, 2009, p. 21).

O processo ativo do sujeito na internalização/externalização pressupõe um sistema motivacional, ou seja, “os conteúdos socioculturais são internalizados em função dos significados afetivo-cognitivos que o indivíduo atribui aos mesmos, envolvendo uma multiplicidade de sentidos pessoais, o mesmo ocorrendo durante os processos de externalização” (NUNES, 2009, p. 25). Com isso, o sistema motivacional é compreendido pelos significados culturais ressignificados pelo sujeito.

Outro conceito importante que é trabalhado nessa abordagem teórica é o de metacomunicação que tem como “principal objetivo ou função a construção mútua de significados, por parte dos participantes, acerca de sua própria interação e/ou relação”

(NUNES, 2009, p. 27). As mensagens metacomunicativas estão envolvidas com as atividades e os contextos em que os sujeitos estão relacionados, considerando um específico momento.

Considerando essa abordagem, percebe-se a criança como ativa em seu processo de desenvolvimento social e cultural, permitindo novos padrões de funcionamento psicológicos através de todo o processo interrelacional que é marcado pelo outro na constituição de si e do meio: “ênfatisa a natureza inerentemente social do desenvolvimento da pessoa, ressaltando a interdependência, ou a relação dialética, entre indivíduo e sociedade” (NUNES, 2009, p. 19).

2.3.1 A abordagem sociocultural construtivista e a moralidade

De acordo com Branco & Martins (2001), a moralidade é “entendida como a manifestação de juízos éticos que expressam opiniões sobre o valor moral de pessoas e/ou ações” (p. 173). Baseando-se na mediação semiótica, a abordagem sociocultural construtivista aborda o desenvolvimento moral em sua relação complexa e inter-relacional entre a cultura pessoal e a cultura coletiva.

A relação de significado e significante demonstra uma percepção do novo na cultura. É possível compreender a originalidade de reorganização e reelaboração de conteúdos morais a partir daqueles compartilhados pelo grupo social. Dessa forma, “a idéia básica é a de que o indivíduo em desenvolvimento apoiado pelas sugestões morais presentes em sua cultura, reconstrói suas noções de certo e errado a partir de suas experiências cotidianas” (BRANCO & MARTINS, 2001, p. 173).

Branco & Martins (2001) e Mark Tappan (1992) compreendem a narrativa das crianças como grande expressão dos valores morais na cultura, sendo esta parte da configuração da própria realidade moral. Propondo, dessa forma, uma análise contextual para se estudar o desenvolvimento moral (TAPPAN, 1992). Ou seja, “o estudo da narrativa do indivíduo nos permite compreender como a linguagem configura o universo moral, constituindo seu perfil e funcionamento” (BRANCO & MARTINS, 2001, p. 173).

A socialização é de extrema importância na aprendizagem da perspectiva da moralidade, pois confere participação da criança nas práticas de sua cultura coletiva, baseadas em valores compartilhados: “esta participação orientada inclui esforços tanto dos parceiros sociais como das próprias crianças, que cumprem papéis ativamente centrais no seu processo de socialização” (NUNES, 2009, p. 34).

Dessa forma, a moralidade é construída a partir da participação ativa e ressignificada do sujeito. Através da transmissão dos elementos culturais, a criança internaliza e modifica os

próprios valores, depreende-se, portanto, a necessidade de qualidade dessas interações (NUNES, 2009).

2.4 Perspectiva histórico-cultural da subjetividade de Fernando González Rey

A perspectiva de González Rey será trabalhada com o objetivo de trazer seu conceito de subjetividade, visto que há uma maior profundidade nesse conceito tão importante para se entender as disparidades no contexto escolar. Esse conceito traz as dimensões sociais e individuais da subjetividade do sujeito, fazendo com que se compreenda a dimensão da moralidade no estudo empírico do trabalho. Dessa forma, há um diálogo interessante com conceitos que oferecem uma visualização mais profunda do sujeito.

Com isso, a teoria histórico-cultural pode ser vista como uma inovação no campo da psicologia do desenvolvimento. González Rey aborda em sua teoria da subjetividade a complexidade dos sujeitos e busca compreender sua multiplicidade através das produções subjetivas da pessoa em questão, englobando sua individualidade e os aspectos sociais que a circundam.

A teoria organizada por González Rey demanda uma grande proporção de compreensão a partir de seus conceitos de subjetividade e de sentido subjetivo. De forma a não se estender sobre sua base conceitual da complexidade do sujeito, faz-se necessário pontuar os conceitos que proporcionem uma visão para uma construção da moralidade no viés dessa teoria, objetivando o tema do presente trabalho.

A subjetividade não é um conceito restrito e não é inata, sua construção se dá pelo social. Dessa forma, as dimensões internas e externas são inter-relacionadas mediante a subjetividade. Esta sendo “a organização dos processos de sentido e significado que aparecem e se organizam em diferentes formas e níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua” (GONZÁLEZ REY, 1999 citado por FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 60).

Para González Rey, há duas subjetividades envolvidas: a subjetividade individual e a subjetividade social. A primeira é considerada como um resultado qualitativo das experiências do sujeito mediante relações sociais, estas não dependendo dos aspectos intencionais e conscientes do sujeito (FORTES-LUSTOSA, 2004). A subjetividade social está em constante construção e “simboliza os processos subjetivos que ocorrem em uma sociedade, nas suas diferentes instituições” (FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 65), ou seja, é uma realidade social subjetivada.

A subjetividade individual é “a categoria responsável que busca explicar como se expressam as diferentes formas de organização e de expressão da subjetividade” (CAMPOLINA, 2012, p. 95). Para se compreender os aspectos da subjetividade social, é necessário observar a interação entre os sujeitos que partilham determinado contexto social, pois esta é a integração complexa entre os sujeitos e a sociedade (CAMPOLINA, 2012).

Considerando as realidades subjetivas, a noção de subjetividade compõe processo e organização, possuindo o caráter histórico que caracteriza a não anulação de estados anteriores pelos novos, pois os dois se relacionam para inserir uma qualificação no estado atual. Dessa forma, a subjetividade é considerada,

por um lado, como processo, constitui e é constituída pelo indivíduo e pelos diferentes espaços sociais nos quais este atua. Por outro lado, seu caráter organizador advém do fato de que, à medida que os processos vão se constituindo, surgem outros que necessitam ser, por sua vez, elaborados, organizados e integrados na personalidade, numa construção contínua e permanente que não se esgota (GONZÁLEZ REY, 1998 citado por LUSTOSA-FORTES, 2004, p. 65).

Para se compreender a subjetividade individual é necessário discutir a noção de personalidade. Sua função principal é de regulação do sujeito, baseada na unicidade e inseparabilidade de cognição e afeto, pois “é na personalidade que se integram os motivos, as emoções e as necessidades, o que indica o caráter processual da relação personalidade-sujeito, a qual, por sua vez, se integra na processualidade sujeito-subjetividade social” (FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 68).

A personalidade, portanto, seria “o sistema de configurações subjetivas, dinâmicas, que integram o sentido subjetivo das distintas atividades e relações que são relevantes para o indivíduo ao longo de sua história pessoal” (GONZÁLEZ REY, 1998 citado por FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 66). As configurações subjetivas dependem da historicidade do sujeito, pois as “experiências cotidianas do sujeito e os significados, emoções e reflexões que estas produzem são subjetivadas nas configurações subjetivas” (FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 67).

Dessa forma, sujeito e personalidade são elementos constituintes da subjetividade. A motivação, os interesses, a autonomia, a criatividade, o projeto dos sujeitos, são exemplos de configurações subjetivas, já os traços, atitudes, hábitos cotidianos são as unidades psicológicas primárias que fazem parte da personalidade do sujeito, em configurações dispersas, ou seja, integram-se de maneiras diversas (FORTES-LUSTOSA, 2004).

É necessário explicitar que as configurações da personalidade não são formadas através da intencionalidade do sujeito, apesar do sujeito ser considerado ativo a partir do momento que suas atitudes são consideradas de cunho intencional. Entretanto, “compreende-

se que sujeito e personalidade são os elementos que constituem a subjetividade, de forma que o sujeito é a parte atuante da subjetividade” (FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 68).

Compreendendo a personalidade, é necessário entender a noção de sujeito proposta nessa teoria. De acordo com González Rey, o sujeito é essencialmente e fundamentalmente emocional e é um ser ativo, sendo expressão da subjetividade individual, pois “de forma intencional, organiza as experiências que vivencia, construindo um conjunto de representações sobre si mesmo, sobre o ambiente no qual está inserido e sobre as relações sociais que estabelece” (FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 72).

O sujeito, essencialmente intencional, faz-se base através da autodeterminação, pois esta é constituição efetiva para ser sujeito, pois terá a capacidade de traçar metas e objetivos e, através da criatividade, formular meios para alcançá-los. O sujeito produz emoção à medida que se vê em diferentes atividades em que participa, fundamentando-se como essência de emoção (GONZÁLEZ REY, 1999 citado por FORTES-LUSTOSA, 2004).

2.4.1 A moral na perspectiva da teoria da subjetividade

Na perspectiva histórico-cultural da subjetividade a moral adquire um sentido subjetivo, pois é um aspecto complexo da personalidade do sujeito. Faz parte das unidades psicológicas complexas, por esse fato não é acessível apenas ao considerar o comportamento observável. Entretanto, apresenta-se de “modo potencial nos ideais morais e na capacidade de autovalorização dos indivíduos, os quais representam motivos significativos da personalidade” (FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 74).

De acordo com a perspectiva teórica, os ideais são componentes da elaboração ativa do sujeito baseando-se em suas necessidades e motivos, através dos requisitos da sociedade em que vive, possuindo uma forte carga emocional. Segundo González Rey: “no ideal, as reflexões e elaborações adquirem caráter emocional e as necessidades se expressam em forma de conceitos e juízos” (GONZÁLEZ REY, 1983 citado por FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 75).

A autovalorização, citada anteriormente, possui a principal função de regular, em específico, a conduta pessoal,

para tal, faz-se necessário que o conteúdo da autovalorização atue em conjunto com um elemento essencial ao funcionamento dessa função, a adequação, que pode ser percebida a partir dos seguintes elementos: a) o indivíduo apresenta flexibilidade e integridade no sentido de poder assimilar elementos e resultados dissonantes que não correspondam às suas expectativas e b) riqueza de conteúdo que permita que o sujeito aja de forma

consciente em todas as esferas da sua vida (FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 75).

Portanto, há um dinamismo na motivação do sujeito para alcançar objetivos individuais e objetivos coletivos. Os valores morais, quando integrados, convertem-se em necessidades individuais, há, dessa forma, uma dinâmica constante em relação com a motivação da personalidade (FORTES-LUSTOSA, 2004). Com isso, os modelos são importantes para haver uma abertura do sujeito às mensagens morais, pois quando são obstáculos, há uma contradição percebida pelo sujeito dos comportamentos dos outros que lhe são significativos e o que estes determinam para ser feito.

A personalidade na perspectiva da teoria da subjetividade, como discutido anteriormente, compõe um sistema de configurações que participam da regulação da ação do sujeito. Há configurações subjetivas complexas e integradas que constituem a personalidade do sujeito, de forma que a moral também é constituída por esses elementos que estão interligados na personalidade, participando da regulação do sujeito, como os valores, os sentimentos morais, as virtudes, os ideais, os motivos, e as emoções morais (FORTES-LUSTOSA, 2004).

Há espaço para conflitos morais em um grupo social, devido a princípios diferentes dos pautados que são defendidos por determinado sujeito:

normas, expectativas, princípios e valores existentes na sociedade se expressam, de formas singulares, na subjetividade individual, contudo, somente aqueles valores que são assimilados como essenciais pelo indivíduo é que se tornarão reguladores do seu comportamento e, integrado na sua personalidade, passam a ser conteúdo reflexivo-valorativos (FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 74).

Em suma, na perspectiva histórico-cultural da subjetividade a moral é um “sólido sistema de motivos e necessidades internas, que formadas socialmente, ocupam uma importante posição na tendência determinante da personalidade e orientam o estabelecimento de muitos de seus objetivos futuros na vida” (GONZÁLEZ REY, 1995 citado por FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 76).

Entre os pressupostos teóricos aqui apresentados, apresentam especial contribuição à este trabalho a noção de sistema de configurações subjetivos, que é dinâmico e carregado de emocionalidade; por isso mesmo, apesar de ativa, a subjetividade não é integralmente intencional; relativo à organização dos processos de sentido originados nos contextos concretos em que o sujeito está inserido e resultantes de sua historicidade. A moralidade para Rey é referida como ideais morais que estão relacionados aos motivos significativos da

personalidade e possuem forte carga emocional. Os ideais morais não devem ser distanciados do dinamismo da motivação, da autovalorização e da autodeterminação.

2.5 A construção da moralidade na escola

A escola é o espaço coletivo onde a criança passa um longo período da sua vida e é rica em interações sociais, dessa forma, é o contexto onde os significados culturais interagem com os sujeitos, estes sendo ressignificados e inovados nos grupos sociais, diferenciando-os uns dos outros. Partindo de uma abordagem sociocultural construtivista, a escola é um local de aprendizagem dos conhecimentos científicos e dos que proporcionam o desenvolvimento global do sujeito.

O desenvolvimento e a educação moral do sujeito estão intrínsecos ao processo de socialização da criança (BRANCO, 1989 citado por NUNES, 2009). Nunes (2009) discute sobre o currículo oculto e sua relação com a educação moral. De uma forma simplificada, pode-se definir currículo oculto como questões vinculadas a conteúdos “que são ensinados e aprendidos de forma não explícita nas relações interpessoais que se constroem na escola” (IAVELBERG, 2009).

O currículo oculto dá margem para discutir conteúdos de importância para o desenvolvimento moral da criança, envolvida no grupo social que se forma dentro da sala de aula. Na escola, é comum observar a criação de regras:

a regra, como constructo sociocultural, é internalizada no contexto das interações concretas. Em função disso, participar do estabelecimento de regras pode representar uma clara oportunidade para que as crianças compreendam e re-signifiquem as regras sócio-morais, de forma criativa e singular, a partir de sua experiência subjetiva e única (NUNES, 2009, p. 40).

A construção dessas regras deve ser feitas na perspectiva coletiva e de possibilidade de internalização pelo sujeito e de sua potencial inovação no grupo social. De forma similar, Piaget (1975) pressupõe que a regra somente será respeitada se houver o que ele considera de respeito mútuo, ou seja, a presença da cooperação e compreensão em momentos de acordo entre as crianças seja dito explicitamente ou não.

Segundo a perspectiva histórico-cultural da subjetividade, é importante considerar modelos coerentes para a moralidade e para as subjetivações que vão ser construídas pelo sujeito em seu aspecto ativo e emotivo. A moral, dessa forma, é complexa, cognição e afeto, fazendo com que na escola seja necessário um trabalho de compreensão do sujeito e de sua personalidade, integrados nos aspectos da subjetividade social.

Compreendendo as perspectivas teóricas discutidas neste capítulo e visando o contexto escolar, o conceito de moralidade adotado no presente trabalho é de autoria de Fortes-Lustosa (2004). Dessa forma, moral é

um aspecto essencial do funcionamento subjetivo humano que se expressa no domínio interpessoal através da regulação das relações existentes entre os indivíduos. Ao mesmo tempo, diz respeito ao domínio intrapessoal, ou seja, refere-se à forma como elementos psíquicos, como os valores, os sentimentos, as necessidades e os motivos, atuam de modo a provocar implicações diretas sobre como são desenvolvidas as relações com os outros e consigo mesmo (p. 52).

As ideias principais das abordagens citadas nos itens anteriores pressupõem visões diferenciadas de como a criança organiza e desenvolve sua moral. A perspectiva construtivista discutirá sobre a prática e a consciência das regras, organizando uma visão para se entender como as crianças percebem as regras. A abordagem sociocultural construtivista utiliza-se do papel da cultura e do funcionamento de ressignificação de valores e hábitos por parte do sujeito. A teoria da subjetividade compreende o sujeito como ativo e complexo, pois somente os aspectos morais que lhe são essenciais serão responsáveis pela regulação de seu comportamento.

Observando os principais focos trabalhados nas abordagens, é possível construir uma base teórica para entender como as crianças conceituam e trabalham certos aspectos e conceitos morais, através de sua narrativa e de seus momentos de interação com os outros. As ações das crianças serão de extrema importância para visualizar os aspectos que as abordagens teóricas trazem.

OBJETIVOS

Visando compreender a interpretação e ação das crianças perante conteúdos que trabalhem sua moralidade, o presente trabalho contou com um estudo minucioso de episódios interativos que ocorrem na sala de aula. O olhar analítico contempla especialmente o sentido dessas experiências no desenvolvimento da subjetividade, passando pela co-construção da moralidade no contexto da escola. O objetivo geral e os específicos se apresentam da seguinte forma:

Objetivo Geral:

Compreender a construção da moralidade no contexto de uma sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental a partir das interações sociais e das narrativas das crianças, priorizando as relações interpessoais, os processos comunicativos e os processos semióticos envolvidos na (re)significação de conceitos morais.

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar os momentos de negociação em sala de aula referente ao que é certo/errado, bom/mau, bem/mal, permitido/proibido.
2. Identificar e analisar os significados de conceitos morais a partir das narrativas das crianças.
3. Estabelecer relações entre os significados dos conceitos morais para as crianças, suas ações nas interações com o outro e a constituição de si.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado tem como objetivo a análise de conceitos morais em um determinado contexto escolar de uma instituição pública de ensino. Como fonte de informações, a abordagem qualitativa foi escolhida para compreender e levantar os dados que estão contidos no trabalho, admitindo-se que “a pesquisa qualitativa preocupou-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno” (GONSALVES, 2007, p. 68).

Dessa forma, a construção da pesquisa aqui descrita considera instrumentos e procedimentos que oportunizaram uma melhor compreensão dos objetivos propostos neste trabalho. Este capítulo apresentará o contexto do estudo empírico, os sujeitos participantes da entrevista, os procedimentos realizados, os detalhes dos instrumentos, a organização das informações empíricas e toda a dinâmica do processo de investigação que propiciou uma imersão na realidade, importante para o diálogo teórico.

No tópico referente ao contexto da pesquisa é apresentada uma breve caracterização do estágio supervisionado obrigatório e de duas práticas pedagógicas onde são previstos momentos de negociação e de avaliação formal: mural de autoavaliação e conselho de classe participativo. É importante destacar que também foram focos de observação momentos informais de interação e negociação livre entre as crianças, como em trabalhos de grupo, brincadeiras e etc.

3.1 Contexto da pesquisa

Na escola foram feitas observações participantes com o intuito de organizar informações sobre as interações e narrativas das crianças e entrevista estruturada (GIL, 2008) com três crianças do 3º ano do ensino fundamental. A pesquisa empírica foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental, localizada na Asa Norte no segundo semestre de 2011.

A escola possui turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e funciona nos períodos matutino e vespertino. Há uma sala de informática, um pátio externo e um interno, sala de recursos especiais e biblioteca. O espaço interno possui um pátio e as salas de aula, enquanto o externo possui uma quadra de futebol e outra pequena de basquete, um parquinho e bancos.

A sala de informática não é utilizada pelas crianças, pois estão aumentando o espaço, dessa forma há diversas construções em andamento. Durante o recreio as crianças utilizam os pátios interno e externo e são liberadas para jogar bola na quadra esportiva. O pátio interno possui um piano aberto para as crianças poderem tocá-lo à vontade. A biblioteca conta com

diversos títulos e com uma professora especializada. As turmas da escola fazem parte de um rodízio semanal onde cada uma participava de aulas esportivas ou artísticas na escola parque, localizada na mesma quadra.

Há seis salas que são utilizadas para os diversos níveis que a escola oferece e há um número suficiente de bons professores para as atividades escolares. A sala de recursos especiais é utilizada por uma professora ou por uma psicóloga para fazer acompanhamentos com os alunos considerados com alguma dificuldade de aprendizagem ou comportamental. Esse trabalho é feito durante o horário de aula da própria criança e a professora da sala autoriza ou não a saída do(s) aluno(s).

Além da sala de recursos especiais, há duas outras salas que servem de apoio para a realização de acompanhamento pedagógico e eventuais reuniões. Os banheiros que são de uso das crianças estão localizados no fundo da escola, com a diferenciação de menino e de menina. A sala dos professores possui três grandes mesas, dois computadores, sofá, televisão, uma pequena copa, armários de uso dos professores e dois banheiros.

A escola possui uma cantina que está aberta para que todas possam olhar onde os dois servidores responsáveis trabalham. A biblioteca é localizada perto da secretaria e possui oito estantes com os mais variados livros infantis, juvenis e acadêmicos. Há uma televisão e aparelho de DVD, assim como um stereo. Ela possui duas mesas em formato circular, perto das janelas. O chão é coberto de tapetes de EVA e há puffs e almofadas dispersas pelo piso.

A escola possui o sistema de educação integral, entretanto adequou-o de uma forma diferente, pois não possui estrutura física para suportar todos os alunos, dessa forma, somente algumas crianças participam da “escola integral”. As crianças que são escolhidas, geralmente foram retidas ou possuem algum tipo de dificuldade, seja de aprendizagem ou de comportamento. Há diversas atividades, desde exercício até outras mais diversificadas feitas pelas professoras responsáveis.

A sala de aula onde a parte empírica foi realizada possui quatro armários ao fundo, sendo um deles do programa “Ciência em Foco”. É um espaço particularmente grande e a mesa da professora está localizada na parte de trás da sala. Há um quadro negro e um branco e um mural de recados que preenche o espaço lateral da sala. Nesse mural, há cartazes, trabalhos e aniversariantes do ano e do mês. A sala tem 18 crianças, sendo 9 do sexo feminino e 9 do sexo masculino.

A professora dispõe as cadeiras dos alunos de acordo com o objetivo da atividade a ser feita no dia, por exemplo, caso seja trabalho em grupo, as cadeiras já estão juntas, caso o trabalho a ser feito prime pelo individual, a professora dispõe de fileiras. Percebeu-se que é comum as cadeiras estarem dispostas em grupos, abrindo espaço no meio da sala para as

crianças sentarem em roda. As crianças, nessa dinâmica de sala de aula, possui autonomia para escolher com quem quer sentar.

Durante o semestre, houve quinze encontros com a turma, contribuindo para as observações participativas e para as entrevistas individuais com três crianças da turma em questão. Acompanhamento da rotina, apoio à professora, participação no planejamento, presença no recreio e apoio aos alunos foram alguns dos eventos escolares contemplados nesses encontros.

3.1.1 Estágio obrigatório do curso de pedagogia

Todo o processo de formulação das questões de pesquisa foi realizado durante a segunda fase do estágio obrigatório do curso de pedagogia da Universidade de Brasília, denominado Projeto 4. Consiste na “vivência concreta das "situações educativas", entendidas como espaço/tempo da atuação interativa com alunos, inclusive em sala de aula. É o momento do planejamento, da execução e da avaliação do trabalho formativo didaticamente experienciado num "grupo-classe", em sintonia com o "projeto político pedagógico" de cada estabelecimento ou instituição onde venha a exercer sua prática”. Uma das propostas do estágio, além das observações e de apoio à professora, é planejar uma intervenção que configure uma conversa entre o planejamento feito pela professora. Ao longo da realização do estágio, emergiram algumas questões que foram fundamentais para a escolha do tema e construção do “objeto” empírico.

Dessa forma podia-se escolher qualquer assunto desde que fizesse parte do planejamento e do currículo da turma em questão, nesse caso, do 3º ano do ensino fundamental. A intervenção escolhida teve como tema cadeia alimentar, mas objetivava a cooperação e a atitude das crianças diante do grupo escolhido pela pesquisadora. No final da atividade proposta no estágio, as crianças confeccionaram cartazes em grupo sobre o tema proposto. O planejamento dessa aula foi feita com a professora regente, esta permitindo os diversos momentos descritos. A professora orientadora do estágio estava presente no dia escolhido.

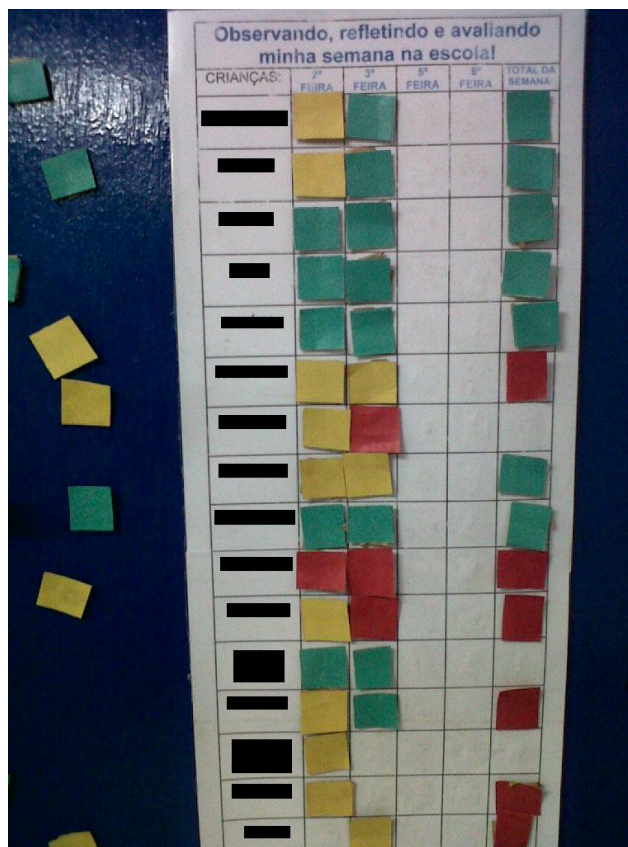
No total foram quinze encontros com as crianças, entre apoio às práticas da professora e acompanhamento nas atividades durante o recreio ou em outros eventos. O estágio culminou em um relatório final, que serviu de base para os questionamentos iniciais e de organização dos diários de bordo que foram feitos para cada encontro com a turma. O diário de bordo serviu de importante ferramenta de registro e de análise das informações empíricas.

3.1.2 O mural de autoavaliação

Esse item faz-se necessário pelo fato de que a maior parte das observações centravam nas interações das crianças em momentos de negociação e no período de autoavaliação que se dá no final da aula, geralmente por volta de 11h50min. Como a autoavaliação faz parte do planejamento de aula da professora, é importante pontuá-la como sendo avaliação formal.

A professora da sala é a única da escola que aderiu esse procedimento e este permite que todas as crianças se avaliem naquele dia, em uma escala de classificação: verde, amarelo e vermelho. Sendo o verde correspondente ao bom, o amarelo ao eu preciso melhorar e o vermelho ao eu preciso muito melhorar. Dessa forma, as crianças podem se avaliar, alocando-se, no dia, a umas dessas classificações. Como mostra a figura a seguir:

Figura 2 – Mural de autoavaliação

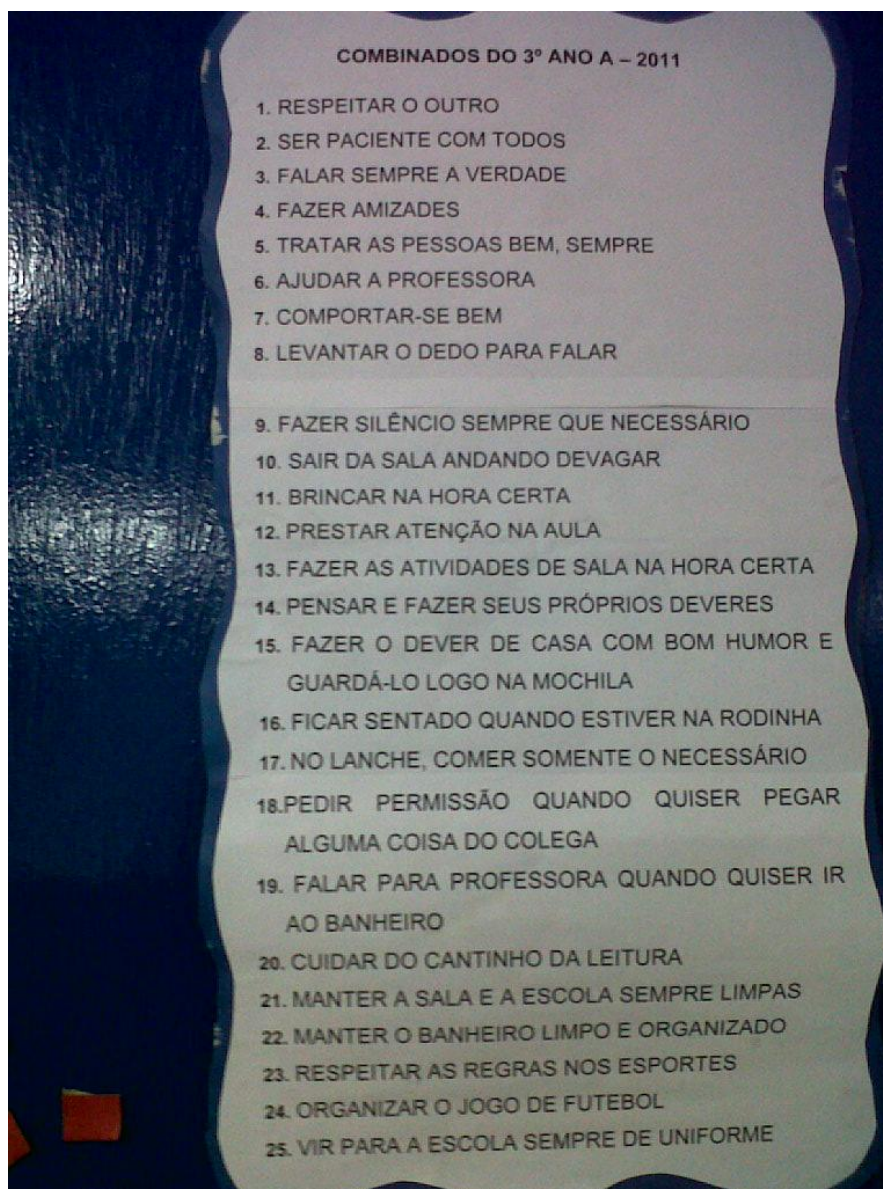


No momento da autoavaliação, as crianças sentam-se no chão e a professora sorteia uma por uma para ir à frente do mural e escolher a sua cor e explicar o porquê. As outras crianças podem concordar ou discordar da cor escolhida pelo colega, abrindo a uma discussão entre o avaliado e o restante da turma. A professora aparece como mediadora das discussões,

assim como apaziguadora de possíveis desentendimentos que possam vir a ocorrer entre os alunos.

Algumas das regras de sala foram construídas pelos alunos no início do ano letivo, observando atitudes positivas, ou seja, sem frisar o “não desrespeitar”, “não mentir” e etc. Portanto, criaram os combinados do 3º ano:

Figura 3 – Combinados do 3º ano



É interessante comentar que há uma frequência de situações em que as crianças aludem aos combinados do terceiro ano, já que é algo que foi previamente concordado entre todos da turma, inclusive com a professora. As observações se deram nesse contexto de autoavaliação pautado em discussões referentes à conduta social dos colegas.

3.1.3 O conselho de classe participativo

O conselho de classe participativo está previsto no calendário escolar e faz parte de todo o planejamento da escola. O objetivo é fazer com que todos os participantes façam acordos do que precisam melhorar em aspectos comportamentais ou do currículo. A professora da sala, os alunos, a coordenadora pedagógica e a supervisora pedagógica estão como os participantes.

Esse conselho acontece três vezes durante o ano, fazendo com que haja combinados diferentes para cada vez que é feito. A dinâmica consiste em ler o combinado escrito no conselho anterior para o participante, este terá que dizer o que já conseguiu melhorar e o que ainda não foi cumprido. O conselho é baseado na conversa e com comentários da professora para cada aluno que participa.

3.2 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são os 18 alunos da turma do 3º ano do ensino fundamental, a professora regente e a autora deste trabalho, por participar de diversas situações e interações durante o dia de encontro e, em outro momento, como entrevistadora dos sujeitos. Para a preservação da identidade dos atores envolvidos foram utilizadas letras maiúsculas para nomear os envolvidos nas observações participativas e nomes fictícios para referência aos sujeitos da pesquisa.

3.2.1 A professora

A professora regente da turma em questão possui uma carreira de mais de 15 anos na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE-DF). Esteve em outras escolas em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal e depois de cinco anos como professora na escola pública referida neste trabalho, está na coordenação pedagógica. Para fins dessa pesquisa, a professora regente será referida pela letra maiúscula “P”. Sua prática pedagógica é bastante elogiada pelas colegas da escola, assim como é respeitada pelas crianças. Ela prefere um planejamento bem detalhado de todas as atividades e conteúdos que serão trabalhados durante o ano letivo. Sempre que pode, a professora leva formas diferenciadas de apresentação de conteúdos escolares.

É comum observar brincadeiras entre ela e as crianças. Com aspectos sistemáticos, tanto em relação ao planejamento quanto ao desenvolver os conteúdos durante a aula, a

professora mostra-se bastante organizada com as atividades. Ela costuma explicar o porquê das avaliações aplicadas dentro de sala de aula e impõe respeito perante desentendimentos entre as crianças.

De forma geral, a professora é bastante organizada, o que transparece um trabalho pedagógico firme e bem trabalhado. Ela contribui bastante para compreender e apoiar os alunos em suas dúvidas e sempre está fazendo algo para as crianças em seu tempo livre. A sua relação com elas é de respeito e de carinho, fazendo com que seus alunos sintam-se bastante à vontade para participar e inovar durante as atividades e explicações movimentadas pela professora.

3.2.2 As crianças

A turma possui 18 alunos entre oito e nove anos de idade e a maioria mora em regiões administrativas perto do Plano Piloto, como o Paranoá e São Sebastião. Grande parte dos pais trabalha na região da escola, fazendo com que muitas das crianças cheguem cedo à escola, para que às 07h30 comecem a aula. O horário de saída é às 12h15, mas é comum observar que as crianças continuam na escola por um período de tempo esperando os responsáveis para irem embora.

Como dito anteriormente, as crianças da sala de aula participaram nos dados empíricos, pois aparecem nos episódios de interação analisados, dessa forma, são parte do contexto da pesquisa. A referência a elas será mediante letras maiúsculas. Com relação às crianças que foram sujeitos da pesquisa, ou seja, participaram das entrevistas, a referência será por nomes fictícios.

Quadro 1 – Identificação dos alunos

Crianças do sexo feminino	Crianças do sexo masculino
Fernanda	U
L	Renato
C	H
V	I
S	J
M	Y
B	T
Daniela	G
N	Z

A menina Daniela é uma criança carinhosa e considerada divertida pelas outras crianças. A professora considera-a como uma “figura”. Ela participa das atividades de uma maneira cautelosa e gosta de ler durante seu tempo livre. A menina L é considerada pela professora como um problema por não se adequar a certas regras e noções dentro de sala de aula. Ela foi mudada de turno e de sala no começo do ano, o que ocasionou uma adaptação dela à turma e vice e versa. Segundo a professora, ela foi mudada pela organização dos pais da outra turma em que ela estava.

U é um menino se sempre se prontifica a ajudar a professora e a mesma já o considerou como um grande ajudante. U demonstra comprometimento nas atividades e possui uma boa memória do que acontece durante a semana em sala de aula. O menino R é retido do ano passado e tem 10 anos de idade. Foi detectado problemas na visão este ano, que segundo a professora, fez com que o rendimento dele melhorasse a partir do momento que começou a usar óculos. O menino H, assim como R, é retido do ano passado e é colocado pela professora como um aluno inquieto e preguiçoso.

A menina C é a filha da professora da biblioteca da escola e mostra frequente participação nas discussões em grupo. O menino I demonstra participação nas discussões e criações de hipóteses, gosta de brincar com os brinquedos de montar e tem um gosto por caveiras. V é uma menina que, geralmente, não participa das discussões e possui um tom de voz baixo, fazendo com que nos trabalhos de apresentação para a turma, os alunos não a escutem. S é uma menina que possui uma leitura fluente e gosta de brincadeiras de memória e de conversar sobre maquiagens e beleza.

A menina M é considerada divertida pelos colegas, entretanto era frequente observar que não aceita facilmente as brincadeiras dos colegas. J é um menino que pratica basquete no horário contrário e possui uma rapidez para terminar as atividades propostas. Ele, junto com I, gosta de brincar com os brinquedos de montar. Y é um menino, considerado pela professora, como um aluno com dificuldades na escrita e nas operações matemáticas. Ele sorri bastante dentro de sala de aula e a professora chama sua atenção constantemente enquanto estão corrigindo ou elaborando as atividades.

B é uma menina que demonstra pequenas dificuldades na leitura, mas compreende muito bem as operações matemáticas e é alvo romântico de alguns meninos da classe. T é um menino calado e gosta de desenhar e construir com as pecinhas de montar. Ele demonstra responsabilidade quando trabalha em grupo e divide algumas preferências com I. D é uma menina carinhosa e com um tom de voz alto, fazendo com que algumas pessoas considerem sua fala como gritos. D possui vários desentendimentos com L, afirmando que não gosta dela

e que L sempre a machuca fisicamente. D possui um discurso sexual aparente e gosta de conversar sobre garotos e beleza.

G é um menino que demonstra interesse em diversas atividades e possui uma dificuldade para a leitura e operações matemáticas. O menino Z é interessado nas atividades individuais e possui uma curiosidade quanto a diversos tipos de conhecimentos diferentes. Ele é um aluno que sempre manifesta sua opinião e questiona sempre que considerar necessário, inclusive a professora. N é uma menina que foi diagnosticada com DPAC (Distúrbio do Processamento Auditivo Central). Ela faz visitas regulares ao psicólogo e ao apoio da escola e possui uma dificuldade para compreensão de leitura oral e escrita.

As crianças R, H, Y, B, D, G e N estão no grupo de contemplados da educação integral e permanecem na escola no horário contrário em dias determinados pela coordenação pedagógica com o acompanhamento dos pais das respectivas crianças. Elas recebem almoço e lanche no período em que estão presentes na aula integral.

3.3 Procedimentos

3.3.1 Observação participante

Partindo do pressuposto de que “observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança – incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar e o modo preferido de expressão da criança” (JABLON, DOMBRO e DICHTTELMILLER, 2009, p. 23), a observação foi uma das medidas metodológicas escolhidas para compreender as crianças e seu contexto. Foram realizadas 15 observações em sala de aula no segundo semestre de 2011. A pesquisadora acompanhou a rotina escolar, apoiou à professora, participou do planejamento, esteve presente no recreio e nos eventos institucionais. Como o tema do trabalho envolve o contexto escolar, o foco das observações tentava abordar a maior quantidade de crianças e diversificadas interações.

Para efeito de análise, os registros das observações foram organizados em episódios de interação e selecionados de acordo com os objetivos de pesquisa. Foram feitos quadros resumos os quais permitiram identificar os indicadores envolvidos em cada situação. Depois foram criadas as seguintes categorias: episódios de negociação entre as crianças, episódios sobre avaliação informal e episódios sobre avaliação formal. Dentro de cada categoria houve subdivisões de acordo com os diferentes temas que caracterizaram os episódios.

3.3.2 *Entrevista*

A entrevista foi escolhida para analisar as narrativas das crianças frente a um questionário previamente estabelecido (anexo 1). O termo de compromisso foi enviado para que os pais assinassem para que a participação dos sujeitos fosse formalizada. Percebe-se, dessa forma, a entrevista estruturada que “desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados” (GIL, 2008, p. 1123). O roteiro é primado durante a entrevista, mas não há uma ordem imutável das perguntas.

Na primeira parte da entrevista, pediu-se que os sujeitos escolhessem três palavras que foram espalhadas na mesa (anexo 2) para então discutir o conceito e o sentimento deles diante das escolhas. O processo de seleção das palavras contou com a ideia de conceitos morais positivos e negativos que são discutidos em sala de aula pela professora do 3º ano, como é o caso da amizade e da cooperação. As demais palavras foram escolhidas com base em conceitos que são considerados como sentimentos e atitudes humanas que aparecem nas interações.

Na segunda parte, foram discutidos conceitos de mau/bom, certo/errado, bem/mal, assim como aspectos da autoavaliação. Como dito anteriormente, a entrevista seguiu um roteiro, mas houve uma particularização e flexibilização da ordem em que os temas foram abordados, dessa forma, a partir das respostas das crianças, um ou outro assunto era abordado de forma mais especial ou um tema era discutido antes do outro que estava estabelecido.

A escolha das crianças para a entrevista foi previamente discutida, primando por aqueles que possuíam algum tipo de demonstração mais aparente relacionada com o tema, como maior atuação nas negociações e se o sujeito é considerado pelos colegas ou pela professora como tendo explicitamente um bom ou mau comportamento para assim questioná-lo perante os conceitos morais.

A entrevista com cada criança foi feita individualmente, durante o horário de aula em uma sala diferenciada, disponibilizada pela escola. Os sujeitos escolhidos para a entrevista foram as crianças D, R e F. Sendo D e F do sexo feminino, ambas com 9 anos de idade e R do sexo masculino, com 10 anos de idade. As narrativas das crianças foram gravadas pelo celular, guardado o áudio para posterior transcrição.

Após a transcrição foram feitos quadros para cada uma das crianças entrevistadas de acordo com o roteiro. A construção dos quadros para a organização das narrativas dos sujeitos seguiu a ordem de tempo da entrevista. Alguns conceitos morais contidos no quadro são comuns a todos os entrevistados; outros foram escolhidos por ele para que explicasse e

exemplificasse. Foram escolhidos outros aspectos na entrevista para serem colocados no quadro a partir de uma significação maior diante da conversa e do discurso da criança. A construção dos quadros segundo os referentes aspectos segue a ordem de tempo da entrevista.

3.4 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para apoio aos procedimentos metodológicos foram os diários de campo anotados durante o estágio obrigatório e o roteiro de entrevista. As anotações foram feitas durante as aulas e o roteiro de entrevista foi utilizado como guia para construir as informações das narrativas.

As anotações das observações não cumpriam uma forma de organização pré-estabelecida. A pesquisadora escrevia a descrição do evento em que estava observando ou até mesmo participando. A ideia principal era anotar as falas, os envolvidos e a situação que estava acontecendo no momento. Toda a rotina durante a observação foi anotada nos diários de observações, com o intuito de compreender a dinâmica daquela sala de aula.

O roteiro de entrevista foi escrito e revisado pela orientadora deste trabalho com o intuito de obter o maior número de informações a partir de eixos. A primeira parte consiste em uma aproximação com a criança a partir da discussão sobre as palavras a serem escolhidas. Os eixos dividem-se em avaliação e julgamento, primando os objetivos específicos deste trabalho.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo tem o objetivo de demonstrar a análise das entrevistas e identificar momentos de negociação referentes aos conceitos morais trabalhados no roteiro da entrevista, como bom/mau, bem/mal, permitido/proibido. Assim como os discursos envolvidos nos momentos de avaliação e autoavaliação.

4.1 Entrevistas

Para uma identificação mais íntima, serão utilizados nomes fictícios para cada uma das crianças, como dito no capítulo sobre a metodologia. As entrevistas serão analisadas mediante um quadro e a posição da criança durante a conversa, assim como comentários perante todo o processo.

4.1.1 A menina Fernanda

Fernanda é uma criança que demonstra timidez em alguns assuntos trazidos pela entrevista. No primeiro momento, foi explicado como seria a primeira parte da entrevista, avisando-a que não há um critério estabelecido para a escolha da palavra. Fernanda demora alguns segundos para escolher, mas demonstra facilidade quando vai explicar cada uma delas.

Ao falar sobre o mural de autoavaliação, Fernanda consegue trazer exemplos de mudança trazidos por esse instrumento e mostra-se orgulhosa perante sua própria mudança, dizendo exatamente no que mudou. Em algumas falas, Fernanda sorria e demonstrava muita atenção no que eu estava pedindo ou perguntando. A conversa durou um pouco mais do que 15 minutos e foi o suficiente para conversar sobre diversos aspectos do roteiro da entrevista.

Os conceitos morais escolhidos pela Fernanda foram respeito, carinho e amizade. Ela consegue explicar esses conceitos morais de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 2 – Conceitos morais escolhidos pela Fernanda

Conceito Moral	Definição	Situações e (Inter)ações Representativas	Sentimento Pessoal
Respeito	Respeita quem a respeita e o respeito é para ser educado	Se não tiver respeito, a pessoa não será educada	Sente-se bem quando a respeitam
Carinho	Respeitar e dar carinho às pessoas, não brigar e	Tem carinho com a mãe e com as pessoas	Sente-se acariciada

	carinho é para não maltratar as pessoas	da escola, com todo mundo	
Amizade	Ter muitos amigos		Sente-se bem por ter amigos por perto

Na segunda parte da entrevista, foram feitas algumas perguntas em relação ao entrevistado em determinados contextos, como o escolar e o familiar. Fernanda diz que gosta de si por ter diversos amigos e que conversa em sala de aula, mas objetiva o respeito pela professora. Fernanda diz que ajuda com certas tarefas dentro de sua família relacionadas à irmã mais nova, que ainda é um bebê.

Fernanda, ao ser questionada sobre seu relacionamento com os colegas, diz um exemplo que demonstra seu apoio em relação aos colegas, mas que também não deixa de fazer aquilo que estava fazendo antes de ir até o colega para ajudá-lo. Ela exemplifica uma mudança em relação à colega N, afirmando que inclusive essa aluna mudou desde o começo do ano até o presente momento da entrevista. Ao falar sobre sua própria mudança, Fernanda diz que trocava as letras durante a escrita, mas que percebeu que durante o bimestre não faz mais essa troca.

Fernanda diz que se sente bem dentro de sala de aula, pois está aprendendo tudo o que precisa para si e diz gostar muito da professora por ela ser engraçada e fazer piadas com os colegas. No eixo de perguntas sobre julgamento, encontram-se os principais aspectos relacionados às perguntas feitas para Fernanda no quadro abaixo:

Quadro 3 – Conceitos morais desenvolvidos com Fernanda a partir do roteiro da entrevista

Conceito Moral	Definição	Situações e (Inter)ações Representativas	Sentimento Pessoal
Certo	Brigar com a criança por um motivo grande e não por um pequeno		
Errado	A criança fazer algo que não deve e que foi pedido pelos pais para não fazê-lo	Ficar mexendo na tomada e brincar com o fogo	
Regras	É ter limites	Quando as crianças da turma terminam o dever vão para o chão, mas não podem atrapalhar os colegas que ainda estão finalizando	Acha que não tem regras na escola, pois os alunos podem ir com qualquer tipo de blusa. E diz não ter na família, pois ninguém se compromete, mas conversam às vezes
Bom aluno /	Bom aluno é aquele		

comportamento	que presta atenção e não faz coisa errada; bom comportamento é não falar “coisa feia”, se comportar, respeitar e ter amigos		
Mau aluno / comportamento	Mau aluno é aquele que nunca traz o dever de casa, esquece os trabalhos em casa; mau comportamento é falar “palavra feia”, não respeitar e não ter amigos		

Em diversos momentos da entrevista, foi possível aprofundar em determinados contextos de atividades pedagógicas que demonstram clara relação com a construção da moralidade e a percepção de julgamento dentro da sala de aula, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 4 – Significado de algumas instâncias pedagógicas para Fernanda

Instância Pedagógica Significativa	Diálogo
Mural de autoavaliação	<p>05:48 Entrevistadora: Verde. Por quê você é verde? Quais as coisas que vocês fazem que a professora considera verde, seus amigos consideram verde?</p> <p>05:44 Fernanda: Hm... A gente não bater na pessoa, é... Não falar palavrão e... Se comportar e não conversar.</p> <p>09:37 Fernanda: Hm... A autoavaliação... Eu acho interessante que a gente tem que... A gente tem que falar o que a gente acha, a gente tem que ouvir os que os colegas falam.</p> <p>09:52 Entrevistadora: E serviu pra alguma coisa até hoje aquele mural? Que que você vê de mudança... Em alguns colegas... Você... Na relação com você...</p> <p>10:01 Fernanda: Tinha vezes que o H, ele ficava falando muito alto, aí agora ele já baixou o tom de voz, porque sempre que ele falava alto lá na... Lá na autoavaliação ele ficava vermelho, porque ele brigava com as pessoas e batia... Agora ele não faz mais isso.</p> <p>10:15 Entrevistadora: Então... Então do H, né? E você? Você mudou alguma coisa também?</p> <p>10:20 Fernanda: Mudei, porque antes eu ficava estressada porque as pessoas viviam falando um montão de coisas aí me deixava estressada, aí eu gritava. Aí eu parei de gritar agora.</p>
Conselho de classe participativo	<p>10:50 Fernanda: Eu acho importante porque a gente tem que cumprir os nossos combinados.</p> <p>11:07 Entrevistadora: Ah é? Você acha importante porquê?</p> <p>11:09 Fernanda: Porque... Elas [a coordenadora pedagógica e a orientadora da escola] tem que ir lá pra elas saberem o que a gente fez e o que a gente tem que se comprometer a fazer.</p>

Trabalhos individuais e em grupo	09:01 Fernanda: No [trabalho] individual a gente aprende com a nossa própria cabeça e em grupo a gente aprende com os pensamentos dos outros e até o nosso mesmo.
---	---

Para Fernanda, o respeito é sinônimo de ter educação, mas diz que somente respeita àqueles que a respeitam. Os questionamentos sobre mudanças trouxeram o exemplo da colega de Fernanda, a N, comentando sobre a transformação que houve nela desde a inserção do mural de autoavaliação. Entretanto, quando Fernanda explica sobre mudança em si própria, comenta em questão do currículo formal da sala de aula, mas não compreende uma mudança em si de comportamento.

Ao falar sobre o mural de autoavaliação, Fernanda aponta a mudança do amigo H em relação às constantes vezes que ele era considerado vermelho, pois no presente momento, o colega não faz mais o que o colocava com essa cor no mural. Nesse momento, Fernanda explica sua mudança, mas não deixa claro se foi determinado pelo mural de autoavaliação, entretanto explica como ocorreu a mudança desse seu comportamento em específico. Percebe-se que Fernanda explicou sua mudança de comportamento somente ao discutir sobre o mural de autoavaliação, o que pode indicar que esta avaliação está sendo objetivada somente como mudanças comportamentais.

Ao falar sobre o mural de autoavaliação e explicar como recebe o verde, Fernanda explica de maneira similar ao que foi considerado por ela como bom comportamento. Fernanda explicita a dinâmica de falar e ouvir que está envolvida na autoavaliação. O que está imbricado, certamente, em uma autoavaliação formal coesa, contribuindo para a autonomia e o respeito à fala do outro.

Entretanto, compreende-se que Fernanda conseguiu esclarecer suas mudanças, tanto pelo mural de autoavaliação quanto pelo conselho de classe participativo, pois são as duas instâncias pedagógicas formais que contribuem para reconhecer etapas e o desenvolvimento de si mesmo, mesmo que seja de comportamentos observáveis e envolvidos no currículo formal, como Fernanda afirma sobre o conselho de classe participativo: *“Porque... Elas [a coordenadora pedagógica e a orientadora da escola] tem que ir lá pra elas saberem o que a gente fez e o que a gente tem que se comprometer a fazer”*.

Fernanda, como colocado acima, conclui a importância deste mediante o cumprimento dos combinados. Os combinados do terceiro ano são base para as atitudes permitidas dentro de sala de aula e também do que os alunos haviam falado anteriormente como promessa de melhorar. É muito interessante a diferenciação feita por Fernanda em relação ao trabalho individual e em grupo, pois ela conclui que em grupo há a inter-relação entre os pensamentos dos colegas, mas explica que também utiliza o seu próprio pensamento.

Para Fernanda, os pais brigarem com as crianças é algo certo, mas que seja somente por algo grande, questionando a ação com a sanção dada pelos pais, em quesito de garantir o equilíbrio, ou seja, em termos da moralidade piagetiana, há uma compreensão da justiça retributiva (PIAGET, 1977), pois há a busca de proporção entre o que foi feito e a repreensão dada pelos pais. Para ela, regra é ter limites e explicita comentando sobre não fazer barulho quando outros ainda estão fazendo o dever de casa. Ao explicar o mau comportamento e o bom comportamento, Fernanda utiliza-se do respeito e de falar ou fazer “coisa feia”.

4.1.2 O menino Renato

Renato é um aluno retido do ano passado e é considerado pela professora como um “brincalhão” dentro de sala de aula. Durante a entrevista Renato demonstrou-se aberto às perguntas, mas em determinados momentos mostrou cansaço diante de questionamentos para aprofundar suas respostas, e também pedia para que eu explicasse novamente diversas perguntas.

No momento da escolha das palavras, Renato demonstrou facilidade para escolher o que queria, mas depois demonstrou que não sabia a diferença entre as palavras escolhidas “colaboração” e “cooperação”. Essas palavras foram colocadas propositalmente, para caso alguma criança escolhesse se conseguiria apontar diferenças e semelhanças entre os dois conceitos.

A entrevistadora explica os conceitos de colaboração e cooperação através de situações ocorridas dentro de sala de aula e Renato aparenta entender a diferença, mas comenta mais sobre cooperação e o uso das duas palavras nos trabalhos em grupo. O quadro abaixo demonstra a construção em torno das três palavras escolhidas pelo entrevistado:

Quadro 5 – Conceitos morais escolhidos pelo Renato

Conceito Moral	Definição	Situações e (Inter)ações Representativas	Sentimento Pessoal
Cooperação	Ajudar e cooperar durante os trabalhos	Cooperou com o grupo em sala de aula	Às vezes tem preguiça na hora cooperar e colaborar
Colaboração	Usa para ajudar alguém	Quando for fazer trabalhos em grupo	Acha que é bom, porque quando ajuda, se diverte com os amigos
Atenção	É atender as pessoas, ouvir e as pessoas também ouvirem		Sente-se muito bem, pois sem atenção a pessoa não é “boa”

Renato se considera “bem” por gostar dos amigos e, ao ser perguntado como ele é dentro de sala de aula, ele não termina a palavra “bagunceiro”. A entrevistadora pergunta se é esta a palavra e ele balança a cabeça, abaixando-a e depois Renato explica que em algumas vezes não quer fazer o dever proposto, pois prefere brincar, dessa forma, faz a atividade rapidamente para ser liberado para a brincadeira.

Ao chegar o ponto da conversa sobre relacionamento com os colegas, Renato cita o nome de três colegas e afirma que não dá para brincar com os outros porque estes já estão ocupados com outras crianças. E diz que ele gosta dos colegas e que os colegas gostam dele, fazendo com que a relação seja “ótima”. Ele elogia constantemente a professora de sua sala, dizendo que foi ela quem o ajudou a aprender e a se comportar. Renato afirma que no começo do ano somente gostava de brincar, não se comportava e não fazia os deveres, mas que agora havia mudado bastante. A entrevistadora pergunta qual foi o papel dele nessa mudança, Renato disse que foi a posição de ouvir.

As posições perante os conceitos morais estruturados na entrevista foram trabalhadas após uma conversa sobre autoavaliação. Os principais aspectos da narrativa de Renato encontram-se no quadro a seguir:

Quadro 6 – Conceitos morais desenvolvidos com Renato a partir do roteiro da entrevista

Conceito Moral	Definição	Situações e (Inter)ações Representativas	Sentimento Pessoal
Certo	Dizer para a pessoa se a questão está de acordo com a resposta da professora	Um colega pergunta a resposta de uma atividade, ele deixa-o fazer e depois confere se está certo	
Errado	Olhar para o dever e uma resposta estiver errada	Após terminar a atividade, olha no caderno para ver quais respostas estão erradas para refazê-las	
Regras	Devem ser cumpridas para não acontecer algo	Caso não cumpra a regra, “perde-se a cabeça”; na escola tem a regra de não xingar e na sala de aula tem que fazer os deveres e se comportar	As regras são boas e feitas para se comportar e não ficar atrapalhando os outros
Bom aluno / comportamento	Bom aluno é aquele que sabe de muitas coisas, se comporta, lê, escreve e é quieto; bom	Prestar atenção enquanto a professora escreve no quadro é um bom comportamento	Renato se considera bom aluno

	comportamento é ficar quieto em seu canto		
Mau aluno / comportamento	Mau aluno é quem não faz nada, pois tem preguiça de fazer todas as coisas; mau comportamento é quando a pessoa faz coisas erradas, sendo xingar, quebrar o brinquedo alheio e não cumprir as regras	Quando a professora pede para fazer algo, o mau aluno diz que vai fazer, mas acaba não realizando a atividade; quebrar as cadeiras e bater em todo mundo são exemplos de mau comportamento	

Os pontos importantes advindos da perspectiva de construção da moralidade estão descritos de forma a aludir a narrativa de Renato em relação aos aspectos pedagógicos da escola:

Quadro 7 – Significado de algumas instâncias pedagógicas para Renato

Instância Pedagógica Significativa	Diálogo
Mural de autoavaliação	<p>05:42 Entrevistadora: Ah tá... E como é que você na, naquele muralzinho de autoavaliação? Geralmente? Como é que você é naquele mural de autoavaliação?</p> <p>05:49 Renato: Amarelo</p> <p>05:50 Entrevistadora: Amarelo? Por quê?</p> <p>05:51 Renato: Porque eu não me comporto muito bem.</p> <p>05:55 Entrevistadora: Hm... Mas você recebeu uns verdes, não é?</p> <p>05:57 Renato: Já.</p> <p>05:58 Entrevistadora: E o que você fez pra ganhar o verde?</p> <p>06:00 Renato: Me comportei, fiz os deveres, não fiz muito rápido, não bati, não brinquei.</p> <p>06:07 Entrevistadora: E como é que você se sentiu com o amarelo?</p> <p>06:11 Renato: Um pouquinho ruim.</p> <p>06:13 Entrevistadora: Como é que é um pouquinho ruim? Se sente assim?</p> <p>06:17 Renato: Porque todo mundo quer ganhar verde.</p> <p>06:19 Entrevistadora: Hm...</p> <p>06:30 Renato: Porque no fim do ano a Tia P pode falar... Se eu levar três verde, vermelhos, não... Se eu levar cinco vermelho, não, é quatro mesmo. Quatro vermelho aí a Tia P vai falar com a minha mãe, com meu pai e eu não gosto.</p> <p>09:17 Entrevistadora: Fica mais fácil. E o que que você acha do mural de avaliação, lá dentro de sala de aula?</p> <p>09:21 Renato: É bom, pra ver do jeito que você... Que você tá se comportando, do jeito que os seus colegas tá se comportando, você vê, aí se um colega seu tá verde por isso, isso e isso, você tenta fazer. Pra ser verde também.</p>
Conselho de classe	09:54 Entrevistadora: Hm... E o conselho de classe participativo?

participativo	Sabe aquele que vem a orientadora, vem a coordenadora. Que que você acha dele? 10:03 Renato: Ahn... Bom. 10:04 Entrevistadora: Bom? 10:04 Renato: Porque você fala as coisas que você fez de bom, pelo, do ano, e as coisas que você fez de ruim. 10:11 Entrevistadora: E o que que isso serve pra você? 10:13 Renato: Que que serve? 10:15 Entrevistadora: É. Que que isso vai te servir? 10:21 Renato: Não sei.
Trabalhos individuais e em grupo	09:09 Entrevistadora: [Atividade] Em grupo? Por quê você gosta? 09:10 Renato: Porque em grupo todo mundo tá ajudando todos. Aí fica mais... Fácil.

A entrevista de Renato durou menos que 16 minutos e demonstra aspectos de coação adulta e de como o mural de autoavaliação é uma avaliação formal que possui grande carga significativa e valorativa em questão de mudança de comportamento para evitar certas consequências.

A má vontade de colaborar ou cooperar advém da preguiça e diz que uma boa pessoa é aquela que dá atenção aos outros. Por não terminar a palavra “bagunceiro” em sua fala sobre como é dentro de sala de aula, compreende-se um afastamento de assumir um rótulo que lhe é marcado, já que explica que não faz as atividades como devem ser feitas. Ele se coloca na posição somente de ouvir para que mudasse suas atitudes que não eram bem-vindas na sala de aula pela professora.

Ao conversar sobre o que é certo ou errado, Renato conceitua através de respostas corretas ou incorretas nos exercícios em sala de aula. Para ele, as regras são cumpridas com o objetivo de não haver punição, o que vem a ser um exemplo de posição heterônoma da moralidade segundo Piaget, pois compreende as regras como algo externo ao sujeito Renato e são feitas para não atrapalhar os outros.

Para Renato, o bom aluno é o estereótipo do “sabe-tudo”, o mau aluno é aquele que não faz as atividades pedidas dentro de sala de aula. Essa visão concorda com o comentário proferido pela professora em uma das aulas observadas pela pesquisadora:

“Tem gente que é bom aluno... Cumpre suas obrigações e acompanha em sala de aula... O contrário do bom aluno está fazendo outra coisa”.

Dessa forma, as regras e os estereótipos encontrados em sala de aula, são basicamente advindos de um respeito unilateral (PIAGET, 1977). A busca pelo verde no mural de autoavaliação exemplifica o medo das punições através da coação adulta, como Renato descreve:

Porque no fim do ano a Tia P pode falar... Se eu levar três verme, vermelhos, não... Se eu levar cinco vermelho, não, é quatro mesmo. Quatro vermelho aí a Tia P vai falar com a minha mãe, com meu pai e eu não gosto.

Percebe-se que ao atingir um número máximo estipulado de vermelhos, a professora irá conversar com os responsáveis da criança. Diante da importância da autoavaliação em um momento de reflexão do dia na escola, Renato explica que através do que o outro fez para receber a cor verde, pode-se tentar fazer da mesma forma para alcançar essa cor: *“É bom, pra ver do jeito que você... Que você tá se comportando, do jeito que os seus colegas tá se comportando, você vê, aí se um colega seu tá verde por isso, isso e isso, você tenta fazer. Pra ser verde também”*.

Com isso, o mural de autoavaliação torna exemplo de bom os alunos que alcançam o verde e de ruim aqueles que receberam o amarelo ou o vermelho. Comentando sobre o conselho de classe participativo, Renato expõe a importância deste pelo fato de ser o momento para falar o que fez de bom e de ruim durante o semestre, mas não consegue responder o que essa reflexão irá adicionar para si.

4.1.3 A menina Daniela

Daniela é uma criança que possui uma vaidade em relação aos seus cabelos e seu modo de vestir. Possui um relacionamento bastante conturbado com a menina L em sala, afirmando que não são amigas e que não gosta dela. No entanto que em diversas partes da entrevista, Daniela comenta sobre L de forma incoerente às perguntas feitas. A conversa foi longa e durou cerca de 30 minutos.

Durante as perguntas que envolviam se os conceitos morais estavam presentes em sua família, Daniela mostra-se retraída em responder algumas perguntas e reduz seu tom de voz ao falar da forma com que seu irmão se porta dentro de casa, com xingamentos e brigas. Sua voz praticamente some nesses momentos e a entrevistadora percebe sua inquietação e muda as questões, pois Daniela afirma não se sentir bem para falar sobre o assunto.

Pela sua narrativa, depreende-se uma visão de amor como um sentimento romântico e também erótico. Quando é questionada sobre a felicidade, Daniela afirma que esta é capaz de dar tudo o que uma pessoa quer e depois diz que o que ela quer é um namorado. Os demais conceitos morais pré-estabelecidos são conceituados de forma parecida ao discurso amoroso, como está contemplado a seguir:

Quadro 8 – Conceitos morais escolhidos pela Daniela

Conceito Moral	Definição	Situações e (Inter)ações Representativas	Sentimento Pessoal
Amor	É felicidade e namorar alguém	A criança L dizia que estava namorando o H; L recebeu uma cartinha de amor e disse que foi de autoria de H	Sente-se feliz e diz que ama a mãe
Felicidade	É ter um namorado	A mãe de Daniela ficou feliz ao ter um namorado	Acha legal e sente-se feliz brincando e sorrindo
Cuidado	É não ter perigo e não morrer	Daniela conta sobre como o irmão dela morreu por não ter “olhado para os lados” e em sala somente ela e outros três colegas (R, B e C) que tem cuidado com os amigos	Tem que ter mais atenção nos lados da rua

Daniela, ao ser questionada se há amor entre seus amigos, responde que não, quando a entrevistadora pergunta para reafirmar sua resposta, ela a muda, afirmando que há amor pelo fato dos colegas nunca terem brigado. A pergunta sobre o que ela acha de si mesma, vem com a resposta de ser um coração de Deus e afirma que quando algo acontece, ela reza para não fazer aquilo novamente.

Ao conversar sobre uma situação envolvendo os colegas em relação ao amor, Daniela explica quem estava participando e todo o movimento em torno de uma carta de amor e criações de histórias de paixão entre quatro colegas. Ela explica que a confusão foi partilhada e discutida durante a autoavaliação e ao ser questionada se a professora não gostou do que ocorreu, Daniela imediatamente diz que não estava envolvida e justifica dizendo que é uma menina educada.

Durante as perguntas sobre sua posição durante as autoavaliações, Daniela explica de forma confusa qual dos níveis de classificação ela mais se encaixou durante o ano. E disse que recebeu a cor vermelha somente uma vez e quando é pedido para justificar a classificação, Daniela conta a história de outro dia, acusando L de lhe bater constantemente. Entretanto, afirma que no presente L parou com essa atitude. Os diálogos mais importantes que envolvem a autoavaliação e a percepção de outras instâncias encontram-se destacados a seguir:

Quadro 9 – Significado de algumas instâncias pedagógicas para Daniela

Instância Pedagógica Significativa	Diálogo
Mural de autoavaliação	<p>13:10 Entrevistadora: Verde e amarelo, né? Tá. Por quê isso? Quais as coisas que você faz, por exemplo, pra receber amarelo?</p> <p>13:16 Daniela: Hm... Às vezes eu... O, o... Eu tô entre essa fofuquinha de namorado. Mas eu não tô. Aí ele falou que eu tava aí... Às vezes eu pego, às vezes os meninos. Eu peço, mas eles nem ouvem, eles diz: “Tá bom”. Aí eu pego, aí eles: “Você pegou... Sem pedir, Daniela”. Eu tinha pedido, ela, ele: “Não, você não pediu, não”.</p> <p>13:51 Entrevistadora: Hm... Mas você tenta, você insiste em pedir? Fica lá pedindo e tal, pra não pegar?</p> <p>14:00 Daniela: Tia, eu não sou assim não.</p> <p>14:01 Entrevistadora: Não, não é, né? Eu acredito... Eu acredito. E verde? Quais são as coisas que você faz pra merecer verde?</p> <p>14:10 Daniela: Fico calada, sentada, na minha.</p> <p>20:40 Entrevistadora: (...) E daquele mural de autoavaliação? Que que você acha dele? Você acha que ele...</p> <p>20:45 Daniela: Legal.</p> <p>20:48 Entrevistadora: Você acha legal? Que que mudanças que ele trouxe?</p> <p>20:49 Daniela: Hm... Respeito... Sabedoria... O compor... O corpo... Ai! O comportamento.</p>
Conselho de classe participativo	<p>21:25 Entrevistadora: É. Aquele conselho de classe que vai a coordenadora e todo mundo. Que que você acha dele? O que você acha?</p> <p>21:31 Daniela: Legal.</p> <p>21:31 Entrevistadora: Legal, né? E que que serviu?</p> <p>21:34 Daniela: Bom.</p> <p>21:25 Entrevistadora: Bom?</p> <p>21:35 Daniela: Eu parei de xingar (...) Mas eu nem xingava.</p>
Trabalhos individuais e em grupo	<p>20:20 Entrevistadora: E individual ou em grupo? Qual que você mais gosta?</p> <p>20:24 Daniela: É... Todos.</p> <p>20:24 Entrevistadora: Todos? Por quê todos?</p> <p>20:25 Daniela: É melhor, você termina mais rápido e... Você não fica de bra... Bra... Bra...</p> <p>20:36 Entrevistadora: Braço? Não é isso que você ia falar?</p> <p>20:38 Daniela: Par de conversa.</p>

Quando é perguntando sobre mudança, Daniela afirma que mudou muito em relação aos xingamentos que pronunciava em sala de aula e diz que o quer mudar é a menina L, afirmando que este tinha uma atitude agressiva, como aludido acima, e diz que não são amigas, somente colegas. Ela diz que a diferença entre amiga e colega é que esta última não é

inimiga e que para ser sua amiga é necessário ser gentil, legal e não gostar de namorar. Daniela explica que L é a causa de não se sentir bem dentro de sala de aula.

Daniela diz que há respeito e amizade dentro de sala, mas exclui a menina N desse grupo, explicando uma situação que ocorrera em sua casa, acusando N de não deixá-la dormir na noite anterior. A entrevistadora pergunta se não disse como havia se sentido para N, mas ela explica que não é dessa forma e que vai haver desculpas no momento da autoavaliação.

As respostas e as construções em torno da problemática trabalhada sobre os conceitos morais pré-estabelecidos, encontram-se organizados no quadro a seguir:

Quadro 10 – Conceitos morais desenvolvidos com Daniela a partir do roteiro da entrevista

Conceito Moral	Definição	Situações e (Inter)ações Representativas	Sentimento Pessoal
Certo	Nunca brigar com alguém, pois é “feio”		Ninguém disse a ela que é feio brigar, mas ela assim o considera
Errado			
Regras	Comportamento e sabedoria	Contribuir para o banheiro continuar limpo, limpar a sala, sentar em rodinha, não sujar a carteira, não jogar lixo no chão; não acha que os combinados são regras	Aprende mais, limpa mais e quando crescer já vai saber de tudo
Bom aluno / comportamento	Bom aluno é aquele inteligente, pois sabe de tudo, é quieto, sabe ler e tem cuidado com os amigos; bom comportamento é ser quieto, fazer silêncio e ouvir		
Mau aluno / comportamento	Mau aluno é aquele que belisca e morde, não sabe ler e não tem cuidado com os amigos; mau comportamento é fazer bagunça e barulho		

Daniela, ao responder sobre o que gostaria de mudar em si mesma, diz que ano que vem quer ser mais inteligente, saber de tudo e responder todas as perguntas feitas durante as aulas. A entrevistadora pergunta se ela não se considera inteligente e Daniela justifica que ela

conversa em determinados momentos e que ganhará um celular de sua mãe quando souber ler, explicando que é a única de sua casa que não possui um.

Daniela considera que não participa de certas situações repreendidas pela professora em sala de aula por ser educada, significação a educação como comportamentos que são bem vistos pela professora. Para conseguir a cor verde no mural da autoavaliação, por exemplo, diz que permanece calada e sentada. Daniela expõe que a colega L é o único motivo para não se sentir bem dentro da sala de aula e deseja mudá-la, apesar de reconhecer que a colega melhorou bastante desde o começo do ano.

Ao falar sobre o conselho de classe participativo, Daniela diz sobre ter parado de xingar, mas de uma maneira confusa, afirma que não xingava anteriormente. Percebe-se um conflito entre o que ela compreende estar fazendo e o que os outros possam ter falado a ela. Essa emoção moral pode ter diferenciação a partir de sua subjetividade, regulando-se de forma a estar na configuração subjetiva de Daniela.

Para Daniela, brigar é feio. Ela diz que não houve alguém para considerar dessa forma, mas não consegue explicar o porquê de ser feio. Apesar da clara intenção de que não há uma pessoa dizendo a ela que é feio, Daniela expõe que vê dessa forma, sem explicações ou razões, observando um aspecto heterônomo em relação a brigar ser feio. Ela também expõe o fato das regras serem um objetivo para se saber tudo quando for mais velho. O interessante dessa fala é a demonstração da importância das regras no desenvolvimento de uma pessoa, pois é através dela que se aprende a limpar e a aprender.

Entretanto, ao comentar sobre os combinados, Daniela não os considera como regra, apesar de alguns dos exemplos dados por ela como regras (sentar na rodinha, por exemplo) estão listadas nos combinados da sala de aula, conforme figura 3 na página 50. Para ela, há uma diferenciação entre as regras e os combinados, certamente pelo fato de o primeiro ser algo externo e imposto e o segundo ter sido produto de reuniões com os próprios alunos e feitos por ele, como é o caso da autonomia da moral descrita por Piaget, onde a regra não é imutável pelo fato de ter sido compreendida em sua essência, produto do acordo em conjunto dos alunos da sala.

4.2 Considerações gerais sobre os resultados de entrevistas

Os resultados e comentários expostos nos itens acima pressupõem uma visão de conceitos morais dos sujeitos da pesquisa, além de expressar divergências e sentimentos em relação às narrativas durante a entrevista. Os três sujeitos compreendem crianças que não são

consideradas alunos excelentes pela professora. Comentário importante para que se conheçam os rótulos utilizados em relação ao comportamento requerido a eles pela professora.

Similarmente, Fernanda, Daniela e Renato comentam sobre o bom aluno de forma com que se compreenda um aluno inteligente e que se “comporta”, no sentido de ser quieto e prestar atenção nas aulas. É interessante compreender essa máxima de comportamento como algo oferecido pela professora, como demonstra alguns comentários colhidos durante os dias de observação. A cultura do que é bom e do que é “feio” é simbolicamente forte.

O mural de autoavaliação foi algo bastante discutido por ser referência para expressar o que se pode ou não fazer, alusão aos combinados e a interação entre as crianças. Como comenta Fernanda: *“Hm... A autoavaliação... Eu acho interessante que a gente tem que... A gente tem que falar o que a gente acha, a gente tem que ouvir os que os colegas falam”*.

No caso da turma do terceiro ano, a autoavaliação é uma avaliação formal por fazer parte do cotidiano das atividades da sala de aula. A importância está exatamente na essência da autoavaliação, ou seja, espaço para processos comunicativos que objetivam a reflexão autônoma por parte da criança diante dos critérios avaliativos. O mural pressupõe a criança pensar sobre seu comportamento e sua interação com o outro.

Dessa forma, “a auto-avaliação opera-se em um diálogo interno alimentado pela linguagem de outro. Todo o trabalho de tomada de consciência, de distanciamento, de apreciação opera-se internamente: é o próprio sentido de uma avaliação em primeira pessoa” (HADJI, 2001 citado por FONSECA, 2007, p. 68). Ou seja, o diálogo é interno, mas pressupõe os eventos comunicativos, aqui visto no sentido trabalhado por Tacca (2000), como sendo a utilização de gestos e componentes simbólicos partilhados pela cultura coletiva (BRANCO & MARTINS, 2001).

Para se fazer entender, é necessário uma organização interna. Renato explicita que observar o outro fazendo algo certo é um modelo para que consiga alcançar a cor verde no mural de autoavaliação. Essa compreensão de observar o outro para trazer para si aspectos considerados aceitáveis da cultura coletiva, pode exemplificar a relação dinâmica entre a cultura pessoal, representando a originalidade e a cultura coletiva, que abarca o conjunto dos significados que circulam nesse meio.

Os conceitos morais pré-estabelecidos trabalhados na entrevista compreendem diferentes formas de organização daquilo que foi perguntado. Apesar do bom/mau aluno e comportamento se assimilarem em determinados momentos, os sujeitos compreendem de maneira diferente o certo e o errado. Fernanda foca nas relações com os pais, Renato compreende no aspecto de correção de atividades e Daniela trabalha os conceitos na situação de brigar com alguma pessoa, considerando essa atitude “feia”.

Essa diferenciação pode explicitar os ideais morais, pois há elaboração ativa do sujeito a partir da base de seus próprios motivos e necessidades, observando os requisitos do ambiente em que vive. Cada sujeito comentou de uma forma, conferindo sua subjetividade individual diante de conceitos morais que são trabalhados pela cultura coletiva.

Segundo Piaget (1977), o sujeito pode apresentar as fases de heteronomia e autonomia, dependendo das relações concebidas com as crianças e a maneira pela qual ela compreende a regra. Dessa forma, podem-se visualizar ambas as fases nos sujeitos das pesquisas, a partir do momento que se percebe a coação adulta agindo de maneira a respeitar a regra somente pela ideia de autoridade e de sendo algo externo. Entretanto, observa-se a autonomia no comentário de Daniela sobre os combinados e as regras, como expressão de respeito mútuo.

O conselho de classe participativo compreende outra avaliação formal que objetiva a reflexão e acordos feitos pela própria criança para alcançar objetivos comportamentais e/ou nas áreas de conhecimento. Essa reflexão compreende a intencionalidade e a essência de ser ativo que o sujeito possui (GONZÁLEZ REY, 1999 citado por FORTES-LUSTOSA, 2004), abrindo espaço para sua capacidade criativa para alcançar os objetivos morais individuais ou coletivos. Como diz Fernanda: *“porque... Elas [a coordenadora pedagógica e a orientadora da escola] tem que ir lá pra elas saberem o que a gente fez e o que a gente tem que se comprometer a fazer”*.

4.3 Observação participante

O presente item tem o objetivo de dispor os episódios de negociação, de avaliação e de autoavaliação identificados nas narrativas presentes no diário de campo utilizado como registro dos encontros durante o estágio do projeto 4. As práticas pedagógicas observadas como o mural de autoavaliação, trabalhos em grupo e momentos de brincadeira, serviram de base para as narrativas das crianças aqui consideradas.

Diante do apresentado, três categorias emergiram para o efeito de visualização das narrativas que ilustram as interações das crianças em um sentido de construção moral. A primeira categoria abarca os episódios que envolvem negociação entre as crianças, seja em momentos de brincadeira ou em trabalhos grupais, com ou sem intervenção. A segunda categoria compreende os discursos das crianças e/ou da professora sobre avaliação informal durante os trabalhos em grupo e julgamento sobre determinadas situações. A terceira organiza somente os envolvidos no mural de autoavaliação, ou seja, os episódios referentes à avaliação formal. Os episódios organizados de acordo com as categorias destacadas acima estão

dispostos em quadros para melhor visualização dos envolvidos e da situação, assim como a descrição dos indicadores de cada um dos episódios.

4.3.1 Episódios de negociação entre as crianças

O caso das varetas ocorreu durante uma manhã em que a professora dividiu a turma em dois grupos. Um grupo ficou na biblioteca e outro em sala de aula com a professora. Em sala, a professora propôs uma atividade lúdica a partir do qual discutiriam regras de grupo. O objetivo era jogar cinco partidas do jogo de varetas para depois escrever um texto sobre as regras e sobre as dificuldades e o divertimento que o grupo teve. Foram selecionados cinco episódios ocorridos no mesmo evento com um dos grupos que ficou com a professora. As crianças formaram três grupos pequenos para o jogo. Entre elas, estava o sujeito de pesquisa Renato. As outras crianças serão identificadas pelas iniciais.

Quadro 11 – Episódios de negociação 1 – O caso das varetas

Episódio	Envolvidos	Situação	Indicador
1	L e Z	No grupo de jogo de varetas, L diz para Z: “Se um jogador disse que mexeu, mexeu, não pode negar”. L afirma que Z havia mexido uma das varetas, porém ele negava e acrescentou para o grupo: “Fala para L sobre seguir sua ideia. Você vai preferir a sua ou a dos outros?”. L permanece calada e continua a jogar.	O aluno discute sobre a pessoa não abdicar de sua opinião por causa dos outros.
2	S, Renato e P	Durante os jogos de varetas, S vai até P para reclamar que somente Renato está sendo o primeiro a começar a partida. P pergunta ao grupo: “Vocês estão sorteando para quem vai começar primeiro?”. Renato explica que estão sorteando, mas S nega. Eles começam novamente, agora com outra sequência.	Aluna percebe que é necessária outra abordagem para que todos tenham sua vez de começar a partida.
3	L, Z, T e P	L levanta de seu grupo das varetas e vai até a P para perguntar se pode ajudá-la. P responde que não e diz que o grupo que ela está no momento é o das varetas, junto com o T, Z e C. L diz: “Mas o Z tá roubando”. Ela explica uma situação em que ele havia ganhado uma vareta mesmo tendo esbarrado nela. P pergunta o que o restante do grupo disse quando ocorreu a situação descrita pela L. T diz que Z aceitou quando o grupo dizia que ele havia mexido a vareta, com isso ele a devolvia para o chão. P reafirma a regra de que se um do grupo disser que viu o colega mexer outra vareta, sem ser aquela que	Apesar das acusações e das discussões, o trabalho deve ser feito em grupo.

		está tentando pegar, ele deve passar a vez para o próximo colega. Z explica que a perna de L tocou em seu braço, fazendo-o errar. L se defende dizendo: “Ele que ‘tava’ indo pra perto de mim”. A professora diz para L sentar no chão com o seu grupo.	
4	L, T e Z	Depois de alguns minutos passados desde seu afastamento do grupo, L volta para o jogo e pega duas varetas, como se ela estivesse jogando em sua vez. Z diz: “Você chega do nada!”. L responde: “Mas eu sou depois do T”. T diz para L: “Você pegou de uma vez, como a gente vai saber se mexeu?”. L simula o que ela havia feito e, depois, devolve as varetas que havia pegado. Após a vez de Z, L pede para que ele repita o que havia feito, pois, segundo ela, as varetas estavam em uma disposição diferente. Os outros integrantes do grupo a repreende e dizem que o jogo pode continuar. L diz: “Z, desculpa”.	Assumir o erro depois de sucessivas discussões.
5	T, L e Z	Em outra jogada no grupo de varetas, T diz para L que ela mexeu as outras varetas. Z fala que ela pode repetir a jogada. L coloca de volta as varetas e pergunta: “Fica melhor assim?”. Ela comenta que T pode repetir duas vezes, enquanto Z pode somente repetir uma vez. Z comenta: “Não é por nada, L, mas eu errei porque você tocou no meu braço”. Ele se referia a uma jogada anterior. L pergunta a ele: “Foi? Desculpa então. Então você repete duas vezes”. Z responde: “Não precisa, não”.	Posição de conceder ao outro a razão.

É interessante observar como é a dinâmica que está presente nas discussões dos episódios apresentados acima. A discussão em torno das regras compreende a tentativa de negociar a participação no jogo e do que pode ser ou não feito. As negociações revelam discussões de quem está com a razão, baseando-se nas regras do jogo. As concessões feitas são resultados de discussões no momento do conflito de regra ou de poder. É importante pontuar as reações dos envolvidos frente ao conflito: concessão da razão, assumir o erro e conversa sobre a igualdade entre as jogadas.

De acordo com Piaget (1977), a moral seria um sistema de regras, sendo a essência da moralidade o respeito que os sujeitos tem perante elas. Dessa forma, as regras aparentes no jogo de varetas podem ilustrar um sistema moral utilizado pelos participantes. A regra de aceitar passar sua vez caso mexa em uma vareta fora aquela que está tentando pegar, deve ser

respeitada e exercida por todos os envolvidos nas partidas. O conflito aparente entre L e Z demonstra a divergência entre o querer ganhar e o respeitar as regras, característico da fase de heteronomia.

A fase da heteronomia supõe seguir regras cegamente, entretanto, Z comenta para o grupo, discutindo sobre o fato de defender a si mesmo, abarcando as regras colocadas e questionando que as pessoas preferem suas ideias, algo certamente óbvio para ele: “*Fala para L sobre seguir sua ideia. Você vai preferir a sua ou a dos outros?*”.

As questões e discussões envolvidas no caso das varetas compreendem uma riqueza de ideias sobre quem joga primeiro, quem atrapalhou quem e etc. Isso reflete na possibilidade de autonomia crescente em relação a esses eventos morais para criar ambientes mais agradáveis, baseada nas relações entre as crianças, como afirma La Taille (2006): “em compensação, se as relações forem simétricas, baseadas na reciprocidade e na cooperação, a moral autônoma pode nascer e desabrochar (p. 99).”

Ou seja, discussões que objetivam conflitos e resoluções abrem espaço para a consciência moral autônoma, onde o respeito mútuo e a colaboração são marcas expressivas. O quadro exposto sobre o caso das varetas ordena os episódios de forma cronológica, o que após sucessivas discussões e desentendimentos os alunos L e Z conseguiram compreender um ao outro em prol do jogo, observando as regras e objetivando a honestidade.

O quadro 12 relaciona episódios de seis à 11. São episódios selecionados de diferentes momentos de observação notórios pela dominação de uma das alunas sobre os colegas em trabalhos de grupo. Contam com a participação da Fernanda e Daniela, sujeitos de pesquisa.

Quadro 12 – Episódios de negociação 2 – Aspectos de dominação

Episódio	Envolvidos	Situação	Indicador
6	L, Fernanda e P	L volta e pede o cartaz para Fernanda que se levanta e fica em pé, perto da carteira, para desenhar sua parte da margem do cartaz. L reclama: “Eu te esperei sentada!... Que saco!”. L diz que quer que Fernanda fique esperando-a terminar seu desenho para depois terminar o que quiser. L comenta: “Eu esperei sua vez”. Fernanda diz: “Você tava fazendo dever de casa”. L pede para que Fernanda sente no chão, como todos os outros alunos que terminaram. Fernanda se recusa e diz: “Você só tava esperando só porque tava fazendo dever de casa!”. P interrompe a discussão e pergunta o que aconteceu. Fernanda diz: “Ela tava fazendo o dever de casa”, ela começa a chorar e diz: “Arrancando o trabalho de mim”. L diz	Foi necessária a intervenção da professora para que as alunas se entendessem.

		que elas combinaram um horário, mas Fernanda nega e continua a puxar o cartaz. P diz para Fernanda: “É a vez dela. Calma, não precisa chorar”. Fernanda diz: “Se eu soubesse que era pra fazer a margem, eu tinha feito”. P pede calma para Fernanda e diz que L deixará que ela desenhe sua margem assim que acabar de fazer sua parte.	
7	Fernanda, L e P	De acordo com o combinado, L deixaria Fernanda pintar a margem quando acabasse sua parte. Mas, L mostra o cartaz para P que diz: “Você pintou a moldura toda? Cadê a parte dela? É falta de respeito! Provavelmente ela não vai mais querer trabalhar com você... Eu disse que assim que você terminasse, ela ia pintar a parte dela. E agora? O que eu vou dizer pra ela? É falta de respeito! Não respeitou o espaço do colega. O que você vai dizer pra ela?... Ela tá chegando aí, você vai ter que dizer alguma coisa pra ela!”. Quando Fernanda volta para sala, P diz: “Fernanda, a L precisa falar com você”. Fernanda vai até L que explica o que aconteceu, com uma voz bem baixa. P diz para Fernanda: “Se você escolher para ficar com ela no grupo, você gosta de sofrer... Você sempre fica chateada, chora. Se depender de mim você não fica mais no grupo dela, a não ser que você queira”. Fernanda diz: “Mas eu não escolhi”. P libera as meninas para o recreio.	Exigência de explicação da colega para a outra; a professora reconhecimento explícito da dominação de L sobre as colegas e a qualifica como algo indesejável, ou seja, dirigindo-se à Fernanda.
8	I, L, P e Fernanda	Durante a atividade em grupo sobre o sapo, I pede a folha emprestada e L recusa duas vezes. Ela pergunta para o colega o que ele quer fazer com a folha e o repreende. Após alguns minutos, L escreve o título da história. Fernanda diz a ela que precisa ser em grupo e que ela e nem o I haviam concordado com o título. L discute e apaga da folha o nome dos colegas. I vai até P e conta o ocorrido. P pede para que ele e Fernanda passem para o grupo de Daniela e do H, deixando L sozinha com o trabalho.	A aluna não consegue dividir com o grupo, expulsando-os através da retirada dos nomes.
9	S, M, L, Daniela e Fernanda	S, M, Fernanda, Daniela e L se juntam para brincarem no chão. Elas discutem quem vai entregar as cartas do baralho, S pega o baralho e L pede: “Deixa eu dar?”. S diz que quem entrega é a primeira a jogar, L diz que é a primeira da última a jogar. S pede para que dêem o baralho para L. Daniela diz que é a Fernanda, S concorda, pois Fernanda é a última a jogar. L pergunta para Fernanda: “Você quer dar?”. Fernanda balança a cabeça	Mudança de regra pela aluna L com o objetivo de tentar ser a primeira a jogar.

		afirmativamente. L diz: “Então vamos tirar zerinho ou um” e todas as meninas aceitam.	
10	L, Daniela, P, C e pesquisadora	Na avaliação do seu grupo sobre a confecção do cartaz sobre cadeia alimentar, L afirma: “Não quero trabalhar com a Daniela nunca mais”. Daniela disse que a L não ajudou durante a escolha do nome do grupo e depois quis colocar “rebeldes rosas selvagens”. P pergunta se L havia perguntado para as colegas. C e Daniela dizem que não foi uma escolha do grupo. A pesquisadora diz que L havia dito para ela que foi uma decisão do grupo, por isso apagou “borboletas” do quadro e colocou “rebeldes rosas selvagens”. A pesquisadora frisou que o nome do grupo era para ser uma decisão do grupo e não somente de um integrante.	A aluna L criou uma situação para que o nome fosse decisão dela, para que participasse no grupo.
11	L e C	Durante a atividade do passeio à escola natureza, L pega a cartolina e diz que vai desenhar, C diz que também vai desenhar. L exclama: “Ah!...”. C responde a colega: “Mas você não vai desenhar tudo”. Alguns minutos depois, C diz que quer escrever. L diz para a colega: “Ah, não”. C responde: “Mas você já ‘tá’ desenhando”. L sorri e pega a caneta para escrever, enquanto C desenha.	A aluna deseja e assume todas as funções no grupo, apesar dos contrapontos da colega.

É interessante observar a frequência com que a aluna L em situações em que impõe sua decisão aos demais. Ora há resistência, ora há uma conivência por parte dos colegas para que L consiga burlar certas regras. Em geral, são regras que objetivam certa cooperação e funções, importantes no caso dos trabalhos em grupos. Observa-se que seus maiores atritos são com as colegas Fernanda e Daniela, pois L tem atitudes de autoridade sobre Fernanda, como o episódio seis ilustra; e Daniela questiona L na situação oito, afirmando que não é a colega que deve jogar pela regra do “primeiro do último a jogar”.

Nos episódios acima, L demonstra o acúmulo de funções nos trabalhos em grupo. Entretanto, a ideia de grupo é primar pela colaboração, onde cada um é responsável por algo em específico, como é colocado pela aluna C, ao repreender L pelo fato de ela querer fazer as funções de desenhar e de escrever.

No episódio 7, observa-se Fernanda chegando ao ponto de chorar pelo fato de a colega não ter respeitado sua função no trabalho em grupo, inclusive afirma que o trabalho foi

arrancado de suas mãos, um comentário tão forte que induz a uma forte tentativa de marcar sua vontade por aquilo que queria e foi indicado a fazer.

A questão da cooperação aparece nos trabalhos de Piaget como marca para a autonomia no quesito de consciência das regras morais. Entretanto, observar a autovalorização na perspectiva histórico-cultural da subjetividade, pode demonstrar uma dimensão da regulação do sujeito em relação a sua adequação onde

a) o indivíduo apresenta flexibilidade e integridade no sentido de poder assimilar elementos e resultados dissonantes que não correspondam às suas expectativas e b) riqueza de conteúdo que permita que o sujeito aja de forma consciente em todas as esferas da sua vida (FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 75).

A partir desses elementos para se perceber a adequação, pode-se discutir em cima da marcação do sujeito Fernanda em sua posição de defesa de sua função e a atitude de L em relação ao acúmulo de funções. São duas subjetividades que se encontram e se expressam de maneira com que haja um conflito de adequação no sentido de corresponder às expectativas. L se organiza de forma a acumular as funções e Fernanda compreende a divisão dessas, com isso, a expressão dos seus sujeitos faz com que haja um conflito, pois a adequação citada anteriormente faz parte do constructo das configurações subjetivas. Essas configurações são necessidades individuais e a personalidade do sujeito possui uma dinâmica própria para motivação do sujeito quanto a alcançar objetivos individuais ou coletivos (FORTES-LUSTOSA, 2004).

Os episódios de 12 a 15 apresentados no quadro 13 ilustram a interação de crianças envolvidas em momentos de resolução de conflitos que envolvam autoritarismo, jogo e divisão de tarefas. Os episódios relacionam momentos de trabalhos em grupo (12, 13 e 15) e em situação de jogo (14). A importância desses episódios está na compreensão da criança diante do outro, como é o caso do episódio 13, onde a colega M demonstra-se paciente diante da atitude autoritária e ríspida da colega N.

Quadro 13 – Episódios de negociação 3 – Resoluções de impasses

Episódio	Envolvidos	Situação	Indicador
12	J, L e T	Em seu grupo sobre as aves, T diz para J que ele irá pintar os desenhos, logo depois, L diz: “Ah, eu queria pintar”. T diz: “Até agora ele não fez nada. Se não você não lê”. L diz para J: “Eu pinto e você lê, não é?”. J balança a cabeça positivamente. L pega o lápis de cor e começa a pintar os desenhos.	Um aluno demonstra autoridade durante a negociação.
13	N e M	P pede para os alunos se reunirem e	A aluna mostra-

		preparam a apresentação do grupo. N queria mostrar os desenhos das outras colegas fazendo com que houvesse uma argumentação em torno de que cada uma iria apresentar em sua figura. Entretanto, M pediu para N se acalmar e explicou a dinâmica de apresentação, afirmando que seria N a responsável por mostrar todos os desenhos. N aceitou a divisão.	se extremamente paciente para lidar com as demonstrações de autoritarismo da colega.
14	L, S e M	Durante o jogo de cartas, L fala com S e M, reafirmando que haviam combinado uma sequência de quem iria jogar primeiro. S comenta: “Eu sempre sou a última”. Sem sucesso de mudança da sequência das jogadas, S e M saem do jogo.	Na tentativa frustrada de negociação, as colegas saem do jogo.
15	L, C e Z	P diz que o grupo que não terminar a produção de texto sobre as regras do jogo de varetas antes de o sinal tocar levará o trabalho para casa. L diz que C vai levar e diz: “Todo mundo vota nela”. Z diz que não vota nela. L pergunta quem irá levar o trabalho e Z responde: “Todo mundo!”. L pergunta: “Aonde a gente vai se encontrar? Na cadeia” e sorri. Z diz para cada um levar uma folha de produção de texto. Todos pegam a atividade com P.	Para não sobrecarregar um aluno, o colega propõe uma divisão democrática da atividade.

A questão do conflito deveria ser um quesito valorizado no contexto de ensino-aprendizagem. Pois, é interessante observar a importância da relação criança-criança em questões que envolvem decisões em conjunto. No caso da perspectiva sociocultural construtivista, o conceito de internalização pressupõe o papel essencial do outro social: “refere-se processo através do qual sugestões ou conteúdos externos ao indivíduo apresentados por um ‘outro social’ são trazidos para o domínio intra-psicológico (do pensar e do sentir subjetivos), passando a incorporar-se à subjetividade do indivíduo” (BRANCO & MARTINS, 2001, p. 172).

O episódio 12 ilustra de uma forma bem interessante a ideia de solução em um processo de discussão e decisão incitada por um conflito. A distribuição das funções vem da conversa entre T e L e, logo após, a aluna L decide por pintar e pergunta ao colega J para que ele leia. Há uma concordância entre o grupo e a decisão alcançada mediante o outro. A partir da sinalização de T que J ainda não estava responsável por alguma função, L entende uma forma para que consiga o que quer e para fazer com o que o colega J tenha sua função no grupo.

Os indicadores apresentados nos episódios sinalizam autoridade na negociação, paciência para lidar com uma colega, sair do jogo na tentativa frustrada e divisão democrática

da atividade em grupo. Esses sinalizadores compreendem as reações possíveis diante de uma determinada situação que objetiva uma resposta. A ideia de autoritarismo se faz presente nos episódios 12 e 13, marcando o autoritarismo do colega T para viabilizar as funções do grupo de forma igualitária e a paciência de uma colega para organizar a situação com N, respectivamente.

O episódio 14 demonstra a reação de sair do jogo como uma resposta a uma tentativa frustrada de negociação pela falta de abertura para mudar a regra de quem jogará primeiro. A questão da não abertura para o diálogo que objetiva um acordo de regras, conversa com a ideia heterônoma da consciência da regra, por ser adotada em bloco e não como acordo entre os participantes (PIAGET, 1977). O episódio 15 demonstra a consciência do colega Z para que a atividade, que é em grupo, seja dividida para que todos participem levando o papel para a casa, demonstrando um aspecto de liderança na tomada de decisão pensando na colega C.

A relação criança-criança no desenvolvimento a partir do conflito é uma ideia para ser analisada sob a ótica de Piaget, na perspectiva das relações simétricas. Essas relações compreendem o desenvolvimento da moral autônoma de Piaget (1977). Para ele, a autonomia pressupõe cooperação e respeito mútuo, o que é proporcionado por consciência e prática diferenciada das regras, pois a compreende como fruto de um acordo entre os sujeitos, não sendo compreendida em uma perspectiva de obrigatoriedade, porque entende que não há a origem unilateral (adulto-criança) da regra.

Entretanto, não se pode desconsiderar a relação assimétrica (adulto-criança), pois muitos dos conceitos morais são trabalhados a partir do contato com o adulto durante o desenvolvimento da criança (LA TAILLE, 2006). A ideia é compreender os eventos comunicativos e os processos de internalização (BRANCO & MARTINS, 2001) que acontecem em específico nas relações simétricas.

4.3.2 Episódios sobre avaliação informal

Os quadros organizados a seguir são originários de momentos específicos que aludem à avaliação informal. Essa forma de avaliação não está ligada ao planejamento minucioso que consta do currículo formal, ela acontece em situações espontâneas e revela aspectos que não estavam previstos (VILLAS BOAS, 2007), fazendo com que seja uma grande fonte de informação do desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Segundo Freire (2008), a avaliação informal “tem uma estreita relação com crenças, valores, preconceitos, estereótipos, relações de poder, moral e ética” (p.56).

Observando a importância e a carga de valoração que a avaliação informal possui, os quadros serviram para ilustrar momentos que compreendem valores, significados, responsabilidade e conceitos morais, com o intuito de perceber as reações e as interações que envolvem os aspectos morais envolvidos na avaliação informal. Os episódios apresentados nos quadros foram indicadores de valoração de significados e atitudes dos colegas e da professora.

O quadro 14 apresenta episódios em torno do gesto de “apertar a mão”. Quando a pesquisadora iniciou suas observações durante o estágio supervisionado, o gesto parecia já estar instituído na cultura da classe. A professora tinha uma forma muito peculiar e anedótica de cumprimentar os alunos em reconhecimento por algo de destaque. A pesquisadora observou tanto a professora como alunos nessa ação performática em diversos momentos. A ideia por detrás do significado é de aprovação ao que foi feito ou dito, como é o caso do episódio 16.

Quadro 14 – Episódios de avaliação informal 1 – O aperto de mão

Episódio	Envolvidos	Situação	Indicador
16	P e Y	P pergunta às crianças onde se pode encontrar o medidor de água em casa. Y explica exatamente onde são colocados os hidrômetros e descreve seu funcionamento de medidor de água da casa para que os funcionários da CAESB saibam quanto de água a família está gastando. A P o chama de “cabra bom” e estende sua mão para ser apertada. Y sorri e aperta a mão de P, que continua a explicação.	A professora oferece o aperto de mão como elogio à resposta certa dada pelo aluno.
17	P e T	P está tentando agrupar 19 quadrinhos em três colunas. Ao perguntar para a turma quantos quadrinhos cada coluna terá, T responde “Seis, seis e cinco”. P vai cumprimentá-lo, apresentando-o a sua mão para se apertada. T então diz: “ê, ganhei uma mão” e sorri para os colegas.	O aperto de mão da professora como aspecto de aprovação pela resposta certa.
18	Y e P	Nos primeiros momentos da manhã, P chega e abre a sala para que as crianças entrem. Y diz a ela que fez o dever de casa. A professora o parabeniza oferecendo um aperto de mão. Y sorri.	O aperto de mão como sinalização de aprovação.
19	S e B	Durante a atividade sobre o sapo, S ajudou B a ler o texto e quando a colega acerta alguma palavra, S estendia a mão até ela, simulando um aperto de mão para B.	O aperto de mão como sinalização de aprovação de uma aluna para outra.

É interessante observar as interações dos episódios selecionados e saber que eles foram recortados de diferentes momentos e circunstâncias. No episódio 16, a professora não só oferece a mão em reconhecimento ao que o aluno fez, como o chama de “cabra bom”. No episódio 17 merece destaque a intervenção do aluno T que diz: “ê, ganhei uma mão”. No último, é possível observar a aluna S realizando a mesma ação na interação com outra criança.

Com repetidas vezes e também com o uso do aperto de mão pela colega S para a colega B, no episódio 19, ilustra a criação de significados existentes dentro da cultura daquela sala de aula (BRANCO & MARTINS, 2001). Significado este que pressupõe aprovação, obtendo uma grande carga emocional para os alunos. Essa carga emocional advém do fato de que o sujeito ativo produz emoção nas diferentes situações em que participa, sendo essencialmente emocional (FORTES-LUSTOSA, 2004). Sendo o significado do aperto mão parte da subjetividade individual de S, há uma carga emocional por fazer parte de um ideal moral e de sua elaboração ativa.

A cultura coletiva, no sentido utilizado por Valsiner (BRANCO & MARTINS, 2001), observa a partilha de significados construídos social e culturalmente no grupo, no caso em questão, na sala de aula. Há uma relação dinâmica com a cultura pessoal, pois esta transforma a cultura coletiva. Considerando o aperto de mão como um significado participante da cultura coletiva, o sujeito o transforma em um processo de internalização desse valor, atribuindo-o a sua cultura pessoal, daí surge o fato de relação dialética entre as duas culturas.

No episódio 19, S em sua autonomia utiliza do significado “aperto de mão” para aprovar a leitura da colega B, demonstrando um significado que é identificado como tal e que os alunos daquela sala compreendem seu objetivo: “o indivíduo, ao construir sua ‘cultura pessoal’, se encontra em um processo de internalização ativa de valores, crenças, hábitos e informações” (BRANCO & MARTINS, 2001, p. 172).

Na perspectiva da teoria da subjetividade de González Rey, a subjetividade individual pressupõe o resultado qualitativo advindo das relações sociais do sujeito através das suas experiências, independente da intencionalidade do sujeito. Se considerar a sala de aula em uma perspectiva da subjetividade social (FORTES-LUSTOSA, 2004), observa que esta seria uma realidade social subjetivada, mediante os processos subjetivos dos que fazem parte da sala.

Os episódios selecionados no quadro 15 compreendem a personificação do professor pelo aluno de oito e nove anos, em geral. O aluno U apresenta essa relação de admiração e confiança incondicional e absoluta na professora. A professora é entendida pelo aluno U como sendo aquela pessoa que faz somente o que é importante e está sempre certa. Essa

compreensão de um adulto como digno de credo impassível de dúvida provém da ideia do aluno diante de uma figura de autoridade.

Quadro 15 – Episódios de avaliação informal 2 – A professora não mente

Episódio	Envolvidos	Situação	Indicador
20	P, G e U	Depois da explicação sobre como agrupar os quadrinhos, a P afirma: “Quem não tiver organizado assim vai ter que apagar e fazer de novo”. G pergunta: “O quê? Tá falando sério?”. U responde o colega: “Sim, a professora não mente”.	U considera a professora como uma pessoa que não mentiria para os alunos.
21	P, D e U	P copia no quadro as atividades que foram feitas durante o dia para a agenda do dia. D lembra a professora das atividades que fizeram no chão, pois não consta na lista que ela escreveu no quadro. F diz para a colega: “Mas isso é um passatempo...”. U acrescenta: “Isso aí é detalhe, S. A professora não copia detalhe”. A professora diz para a turma: “É povo que adora um barraco”.	U considera a professora como responsável por escrever as coisas mais importantes.

A figura de autoridade está visível nos episódios apresentados acima. A professora é o alvo de credo indubitável, ou seja, a compreensão de um aluno visando sua professora como não passível de erro ou dúvida, indicando uma relação entre autoridade e admiração.

Piaget (1977) ao falar sobre a moral heterônoma, explica que sua base advém da regra ser compreendida como sagrada por vir de uma figura de autoridade. Usualmente, os pais são colocados como a figura, porém a professora pode ser vista em um viés de respeito unilateral, que compreende exatamente o sentimento de obrigatoriedade que está imbricado no poder que o adulto é visado.

A questão colocada é o fato de o aluno U considerar a professora como a pessoa que não irá mentir, absorvendo seu papel sagrado e de modelo marcante de ideais morais. Nos dois episódios, não mentir e só escrever aspectos importantes são próprios da professora, não há questionamento por detrás das suas atitudes.

O modelo torna-se importante para que haja uma abertura do sujeito às mensagens morais. O obstáculo que o modelo pode ocasionar é se o sujeito perceber uma contradição em seu comportamento significativo (FORTES-LUSTOSA, 2004). Observa-se o papel que o outro significativo tem nessa dinâmica do sujeito perante aspectos morais.

Ao se comentar sobre a questão do modelo, marca a importância do outro. Nessa relação com o outro, o sujeito é ativo e emocional, atribuindo intencionalidade na forma como

organiza a representação de si mesmo e das relações sociais que estabelece. O aluno U estabelece uma relação de autoridade-admiração, representando-a dessa forma ao comentar “*sim, a professora não mente*”. Nessa representação, por ser um sujeito essencialmente ativo e emocional, carrega uma emoção a essa relação que estabeleceu.

A questão da justiça é premente nas negociações de sala de aula. O quadro 16 apresenta episódios em que as interações transitam em torno da noção de justiça. Renato, Daniela e Fernanda participam de diferentes momentos.

Quadro 16 – Episódios de avaliação informal 3 – A justiça

Episódio	Envolvidos	Situação	Indicador
22	P, Z, e Renato	P pede silêncio para a turma, dizendo: “Não quero ouvir a voz de ninguém!”. Depois ela comenta alguma coisa e Z diz: “P, você tá falando”. Ela responde: “Eu posso falar”. Renato comenta para a turma: “Que injustiça!”. P então diz: “Vou tirar 10 minutos de recreação da sexta-feira! Não estou agüentando o barulho de hoje. Vocês não calam a boca um minuto!”.	A injustiça aparece quando os alunos não possuem o mesmo direito que a professora.
23	Fernanda e pesquisadora	Há algumas crianças na mesa junto com a professora para pintarem a girafa feita de papelão e caixas de sapato, enquanto outras terminam a confecção do cartaz. A pesquisadora comenta que as girafas estão muito bonitas. Fernanda diz para ela: “Eles estão fazendo aquilo porque tiveram que ler uma página. A gente teve que ler três, quatro páginas! Uma injustiça!”.	A injustiça aparece quando alguns alunos foram beneficiados e outros não.
24	Daniela, G e M	Enquanto fazem o trabalho em grupo sobre os animais, G diz: “Elas vão desenhar e eu não vou fazer nada”. M explica que ele irá ajudar dando dicas. Daniela acrescenta que ele irá desenhar, pois não é justo todos desenharem e ele não. Ele aceita e abaixa a cabeça.	Justiça como a participação igual de todos.

Piaget (1977) se dedicou a estudar os aspectos da justiça na construção da moral. Para ele, a justiça requer o respeito mútuo e a solidariedade. Esses aspectos são encontrados na moral autônoma, onde o sujeito é capaz de compreender a igualdade que faz parte do sentimento de justiça. Os episódios do quadro 16 ilustram o conceito de justiça distributiva. Compreende a igualdade entre as pessoas.

O episódio 23 marca a injustiça comentada por Fernanda, pelo fato de ter lido mais páginas que os outros, desfavorecendo-a para trabalhar no grupo das girafas: *“Eles estão fazendo aquilo porque tiveram que ler uma página. A gente teve que ler três, quatro páginas! Uma injustiça!”* (Fernanda). Percebe-se o comentário em razão de objetivar a igualdade de oportunidades para todos da sala. O episódio 24 ilustra que Daniela compreende que G deve desenhar porque faz parte daquele grupo e todos os outros participam vão ajudar no desenho, caso ele não o faça, será favorecido em detrimento dos outros do grupo.

O episódio 22 ilustra a compreensão de Renato no favorecimento que a professora deu a si própria, o que ocasionaria a injustiça. Essa visão de justiça compreende a distributiva (PIAGET, 1977), onde é primado a igualdade entre as pessoas. Como houve um favorecimento para uma pessoa, Renato compreende que deixou de haver igualdade, dessa forma, atribuiu ao sentimento de injustiça.

Os episódios contidos no quadro 17 sinalizam a visão do que é feio, bom e legal a partir dos comentários da professora e dos próprios alunos que estão envolvidos nas diversas situações. Esses conceitos podem ser vistos como significados culturais partilhados pelo grupo social que se faz presente na sala de aula. Fernanda e Renato participam de alguns momentos.

Quadro 17 – Episódios de avaliação informal 4 – Ruim x Bom

Episódio	Envolvidos	Situação	Indicador
25	Fernanda e pesquisadora	Enquanto a pesquisadora abria o caderno de anotações, Fernanda vai até ela e diz: “Você vai ter que escrever uma coisa ruim: o G não fez o dever de casa”. A pesquisa explica a ela que não está lá para escrever quem fez ou não fez os deveres de casa. Fernanda balança a cabeça afirmando positivamente e volta para sua cadeira.	Aluna atribui o não fazer o dever de casa como “coisa ruim”.
26	Renato e S	Durante a viagem de volta da escola da natureza para a Asa Norte, as crianças voltam a cantarolar a mesma música da ida. Em uma das acusações da brincadeira, Renato não responde, então as crianças cantam outra música acusando-o de ser burro por não saber responder a música. S que está sentada em um dos bancos da frente exclama: “Para com isso, gente! Que coisa mais feia!”.	Defesa de uma colega afirmando que a atitude de falta de respeito é “feia”.
27	L, Z e P	Durante a correção do dever de matemática, L diz: “O I ‘tá’ chato hoje”. P acrescenta olhando para o I: “Tá’ falando demais”. Z repreende L: “Mas não precisava chamar ele de chato”.	Apesar da atitude do colega, não é necessário diminuí-lo com palavras ofensivas.

28	P e alunos presentes	P está lendo, junto às crianças, um texto sobre a tartaruga marinha. Ela interrompe a leitura e diz: “Tem gente que é bom aluno... Cumpre suas obrigações e acompanha em sala de aula... O contrário do bom aluno está fazendo outra coisa”.	Bom aluno como aquele que faz exatamente o que a professora pede.
29	P e M	Na atividade que consistia em um colega dividir uma quantidade de balinhas da forma que quisesse, M é sorteada e divide 18 por 1 e P comenta: “A colega mais legal que passou por aqui”. Após a divisão, a P pede para que M entregue uma balinha para cada colega.	A colega é a mais legal porque pensou em todos os alunos na hora da divisão.

É interessante observar a qualificação de algumas situações como boas, más, legais ou não pelas próprias crianças. Os episódios fazem referência à diferentes tipos de situações e as atitudes tomadas perante elas. Em todos os casos, o julgamento recai sobre as atitudes no contraponto da norma instituída da escola.

A noção de aluno bom e mau está em várias inferências, como a aluna Ferananda que atribui o não fazer o dever de casa como “coisa ruim” ou a professora que enfatiza o que é o “bom aluno”: quem faz as tarefas que a professora pede. As outras interações giram em torno da qualificação de algumas interações, por exemplo apesar da atitude negativa de um colega, Z enfatiza que não é necessário diminuí-lo com palavras ofensivas. Ou então, quando uma colega é considerada “legal” porque pensou em todos os alunos na hora da divisão.

Esses significados compreendem os valores culturais daqueles participantes da sala de aula, a relação entre a cultura coletiva e a cultura individual pode demonstrar a dialética e a autonomia do sujeito em relação a internalização desses valores. Acima, os valores requerem atitudes correspondentes na visão do sujeito que está comentando.

Dessa forma, “o indivíduo em desenvolvimento apoiado pelas sugestões morais presentes em sua cultura, reconstrói suas noções de certo e errado a partir de suas experiências cotidianas” (BRANCO & MARTINS, 2001, p. 173). Essas vivências expostas nos episódios acima podem ilustrar exemplos de experiência e de relações que permeiam os significados culturais de cunho moral.

O episódio 28 vincula o comentário da professora a uma regra exposta do que se deve fazer para ser um bom aluno. Esse tipo de regra, advinda de uma figura de autoridade e de um aspecto de coação adulta, favorece a moral heterônoma por fazer com que a regra seja compreendida pelo sujeito como externa a ela e de origem sagrada (PIAGET, 1977), já que vem de uma figura que exige respeito e admiração.

O quadro 18 corresponde a situações em que havia um questionamento da atitude de um colega, enfatizando as posições dos alunos sobre como devem ser as relações entre eles. O episódio 30 e 31 envolvem C e L em um conflito. O episódio 32 aborda um comentário do colega T para o aluno G, avisando-o de uma forma mais gentil para pedir algo.

Quadro 18 – Episódios de avaliação informal 5 – Sobre as relações com os colegas

Episódio	Envolvidos	Situação	Indicador
30	C, L e Z	L volta para o grupo para continuar o jogo de varetas, senta no chão e diz: “Não quero”. Referindo-se se continuaria a jogar com o grupo. Z consente. C pergunta: “Você sabe como você tá agindo, L?”. L, ainda sentada, se afasta para trás e fica a alguns centímetros do grupo.	Colega reprova a atitude da aluna, questionando-a sobre sua atitude.
31	L, T, Z e C	L levanta e vai até sua mesa e pega um lápis de cor de vinho. Ela pinta sua parte na tabela onde os pontos do jogo da vareta estão sendo anotados. T e Z observam a colega. C diz para eles: “Olha não!”, com o intuito de continuarem a jogar.	Aluna intervém para que os demais ignorem a atitude de perturbação da colega.
32	G e T	Durante o desenho no cartaz, G exclama para T: “Não, não!”. T diz para o colega: “Não precisava disso. Era só dizer ‘deixa que eu desenho’, não só chegar assim”.	O aluno comenta sobre uma melhor forma de abordar as pessoas.

Quando C, no episódio 30, pergunta “Você sabe como você tá agindo, L?”, compreende a necessidade de olhar para si e para o que está fazendo. Os valores envolvidos são objetivados para que a atividade ocorra de forma a agradar a todos. Há a participação ativa dos sujeitos para ressignificar esses valores (NUNES, 2009), compreendidos como circulantes daquele grupo social.

No episódio 32, T comenta com o colega a forma como gostaria de ser abordado naquela situação, transparecendo um momento de troca de valor, onde T afirma querer ser tratado de uma forma da qual G não fez. A ideia consiste em conflitos, onde “normas, expectativas, princípios e valores existentes na sociedade se expressam, de formas singulares, na subjetividade individual” (FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 74).

O quadro 19 apresenta episódios que compreendem situações nas quais as regras foram comentadas de maneira explícita. O episódio 33 expõe a relação de combinados da sala de aula com a possível introdução de novas regras. O episódio 34 apresenta uma situação em que a professora define o que deve ser feito em casa e o que deve ser feito na sala de aula.

Quadro 19 – Episódios de avaliação informal 6 – Atenção às nossas regras

Episódio	Envolvidos	Situação	Indicador
33	S e pesquisadora	Antes do começo da leitura sobre a cadeia alimentar, a pesquisadora fala sobre alguns combinados, S diz que na sala eles já possuem combinados, mas a pesquisadora diz que irá somente frisá-los para que a atividade ocorra bem.	Aluna transparece que não há necessidade de falar sobre os combinados, pois a turma já os possui.
34	H e P	Enquanto lancham, P percebe que H havia escrito operações em sua carteira, ela o repreende: “Não é sua casa” e pede para que ele apague.	Atitudes aceitas somente em casa.

A introdução de novos combinados na sala de aula fez com que a aluna S comentasse sobre não haver necessidade de tal construção, já que a sala possuía combinados anteriores e já refletidos dentro de sala de aula. A perspectiva da impossibilidade de introdução de novos combinados confere um bloco de regras imutáveis.

A ideia de bloco (PIAGET, 1977) compreende as regras como completamente feitas e que devem ser aceitas da forma como construídas anteriormente, sem possibilidade de mudança ou de questionamento. O episódio 34 remete ao que é permitido dentro de sala de aula, apesar de ser feito em outros espaços sociais, concluindo que há diferenciação de atitudes conforme o local.

O episódio de H e P compreende as diferenças de valores e aspectos culturais que cada espaço social possui sua peculiaridade. A questão da cultura pessoal em relação dialética com as diversas culturas coletivas pressupõe transformação e conflito:

Estes [valores, crenças, hábitos e comportamentos] vão sendo em maior ou menor grau por ele externalizados, também de forma ativa, em diferentes contextos, isto é, sua ‘cultura pessoal’ vai se transformando à medida que o sujeito se expõe através de suas ações e verbalizações em tais contextos (BRANCO & MARTINS, 2001, p. 172).

Ou seja, a cultura pessoal é observada nos episódios 33 e 34. No primeiro confere a ideia de que o seu grupo já possui combinados partilhados e desenvolvidos e no segundo expõe a atitude que se faz em casa, mas não se pode fazer em sala. A compreensão dos comportamentos requeridos na sala de aula também está imbricada na partilha do grupo participante.

4.3.3 Episódios sobre avaliação formal

Os quadros que serão apresentados nesse item englobam situações que aconteceram durante o momento do mural de autoavaliação. Esse mural consiste em o aluno situar seu comportamento em três níveis de cores: verde para “muito bom”, amarelo para “preciso melhorar” e vermelho para “preciso muito melhorar”. A ideia da autoavaliação pressupõe “um diálogo interno alimentado pela linguagem de outro” (HADJI, 2001 citado por FONSECA, 2007, p. 68). Os quadros estão organizados por categorias semelhantes e não por ordem do dia da autoavaliação.

O quadro 20 apresenta dois episódios de alunos que conseguem alcançar a cor verde, desejada e valorizada como o objetivo primordial para ser considerado bom aluno. Eis as interações ocorridas no momento da negociação:

Quadro 20 – Episódios do mural de autoavaliação 1 – Alcancei o verde

Episódio	Envolvidos	Situação	Indicador
35	H, L, Daniela, I e P	H quer o quadradinho verde, P pergunta aos alunos se alguém discorda. L é contra a cor escolhida, porém Daniela o defende. I acusa o H de ter levado o ioiô, entretanto P lembra que os alunos são liberados de levar brinquedos durante o recreio, mas não podem brincar em sala de aula. Então, H fica com a cor verde. L comenta: “Aleluia o verde!”.	Enaltecimento por ter conseguido a cor verde.
36	Renato, U, L, P e H	Renato alega-se como verde, mas U lembra que ele estava brincando com a fita, indo contra aos pedidos da professora. L o acusa de não participar durante o grupo de medidas, porém Renato rebate, acusando-a de não escutar os colegas e querer fazer o trabalho sozinha, excluindo os outros colegas da atividade. Renato então consegue o verde, os meninos da sala saúdam a conquista do colega. H exclama: “Os piores hoje estão virando verde”.	Após a acusação não proceder, os “piores” alunos quando recebem a cor verde é motivo de enaltecimento.

A conquista da cor verde no mural de autoavaliação é comemorada pelos que, usualmente, não ganham essa cor, como é o exemplo dos episódios acima. Na entrevista de Renato (página 62), percebe-se o objetivo que os alunos que recebem a cor vermelha tem para alcançar a cor verde.

Como comenta H: “os piores [alunos] hoje estão virando verde”, compreendendo a carga significativa que a cor verde tem para aquela cultura da sala de aula. A cor verde significa ter sido bom aluno e ter tido um bom comportamento. As cores do mural de autoavaliação já se tornaram significados culturais que transparecem valores e comportamentos.

Pois, “a cultura é um produto do cotidiano. Ela é constantemente construída a partir das diversas experiências compartilhadas socialmente” (NUNES, 2009, p. 21). As experiências vivenciadas no momento do mural de autoavaliação compreendem o objetivo de valorar cada comportamento mediante as cores vermelho, amarelo e verde.

O quadro 21 apresenta situações envolvendo a negociação de uma regra clara: recebe “grave” aquele que infringe as normas do dia, não realiza as tarefas ou desrespeita as pessoas da escola e da sala etc. Entretanto, o gravíssimo é também apresentado para aquelas questões consideradas inadmissíveis pela professora que, implicitamente, sinalizam a intencionalidade do aluno em realizar determinadas ações.

Quadro 21 – Episódios do mural de autoavaliação 2 – Grave ou gravíssimo

Episódio	Envolvidos	Situação	Indicador
37	Renato, N e P	Renato recebe o amarelo pelo fato de P ter precisado chamar sua atenção. P acrescenta: “E tem uma coisa gravíssima”. N diz: “Brincou”. P sinaliza que sim e diz a Renato que ele havia brincado e atrapalhado sua aula e acrescenta que ele não trouxe o dever de casa.	Níveis de gravidade de acordo com certas atitudes.
38	G e P	O próximo é G que diz vermelho. P diz: “Vermelhíssimo. E isso tem que parar” e lembra a situação que o levou para a direção.	O superlativo da cor frisa o comportamento ruim do aluno.
39	Renato e P	Renato, no mural da autoavaliação, diz que o Z merece o amarelo como T recebeu, pois também estava conversando e atrapalhando a aula. P diz: “Mas é diferente. T conversa o tempo todo”.	Quem conversa constantemente é julgado diferente daquele que conversa em situações esporádicas.
40	B, H e P	O próximo é H que diz não ter trazido a garrafa. B diz: “Ele devia ser preto!”, referindo-se a uma situação entre ela e H. P diz: “Ele disse que era brincadeira, B”, e põe o vermelho para H.	Intensidade da cor referente à atitude do colega.

A ideia do superlativo aparece como indicador da gravidade do que o sujeito fez ou falou. O comentário “ele devia ser preto!” dá uma intensidade de cor para a situação em questão. Nesses episódios há uma configuração de linguagem para atribuir a seriedade ao ato.

O episódio 39 demonstra certa permissividade ao que de vez em quando conversa em relação ao aluno que está constantemente envolvido em conversas que atrapalham o momento da aula da professora. Essa ideia de ato e sanção pode ilustrar o conceito de justiça retributiva (PIAGET, 1977), já que o que conversa diversas vezes ganha amarelo e o que conversa em situações esporádicas não recebe a mesma cor.

É importante salientar que em diversas situações (como o quadro 22 irá demonstrar) a professora atribui a mesma cor aos participantes da situação que estavam envolvidos, ou seja, se cinco alunos brincaram em determinado momento, no mural de autoavaliação todos os envolvidos receberão a mesma cor avaliada para aquela brincadeira.

Entretanto, apesar dessa frequência de atribuir a mesma cor para os envolvidos na situação, a professora categoriza de acordo com a frequência que o aluno age em determinado caso, como exemplifica o episódio 39. Como citado anteriormente, há uma permissividade, mas compreende uma categorização dos alunos que irão receber determinada cor e aqueles que não receberão, mesmo participando da mesma situação.

Os episódios 41 e 42 apresentam momentos ocorridos em diferentes aulas, mas que ilustram a ação da professora quanto a atribuição da cor amarela à certas atitudes dos alunos.

Quadro 22 – Episódios do mural de autoavaliação 3 – A cor para cada atitude

Episódio	Envolvidos	Situação	Indicador
41	Renato e P	Renato comenta durante a autoavaliação: “B, L e D ‘tavam’ sentada e falando a resposta”. Ele estava se referindo ao dever de matemática a ser feito em sala de aula, individualmente, porém as meninas estavam sentadas no chão e dizendo as respostas umas as outras. P diz, então, que as três alunas devem levar amarelo.	A cor de acordo com a atitude é atribuída a todos os participantes da situação.
42	B, S e P	Após a autoavaliação de outro colega, B ganha amarelo, pois, segundo P ela e S discutiram e quem discute ganha a cor amarela. S explica que elas se entenderam depois. P então corrige: “Se entenderam então tudo bem”.	Atitude já escalada para a determinada cor; caso haja entendimento após uma discussão, a situação recebe a cor verde.

Como citado anteriormente, este quadro envolve as situações em que todos os envolvidos em uma situação receberam a mesma cor. A questão base colocada é a atribuição de determinada cor a certas atitudes, formando um exemplo de padronização de cor/comportamento.

O episódio 42 valoriza o entendimento entre as duas colegas, fazendo com que mudassem a cor a partir do momento em que conseguem resolver a situação em que estavam. A ideia de valorização compreende uma forma de incentivo a valores morais. A socialização demonstra importância por ser a participação do aluno na prática dessa cultura coletiva.

A cultura coletiva é construída na historicidade e cultura dos sujeitos da sala de aula, fazendo com que os valores atribuídos às cores, estejam em circulação. A transmissão destes e sua ressignificação por parte do aluno é de essencial para se compreender uma qualificação às interações dos sujeitos.

O quadro 23 apresenta algumas situações de conflito ao apresentar dois critérios: alguns critérios formativos (no sentido de comparar o aluno com ele mesmo) e critérios normativos (comparação entre os alunos).

Quadro 23 – Episódios do mural de autoavaliação 4 – Eu fiz, ele fez, nós fizemos

Episódio	Envolvidos	Situação	Indicador
43	Fernanda, M, L e P	A próxima é Fernanda, que diz: “Verde. Porque eu não chutei ninguém enquanto brincava”. M diz que Fernanda puxou L. L diz: “É brincadeira”. Fernanda explica que a brincadeira é pique-sofá e que puxar fazer parte da estratégia para não deixar o outro subir no sofá. P repreende a brincadeira.	Considerar-se uma cor por comparar com as atitudes dos outros colegas.
44	P e alunos presentes	A discussão continua entre os alunos sobre quem estava brincando de maneira egoísta com as peças de montar. P repreende os alunos que estavam envolvidos na confusão e coloca T como exemplo, pois ele estava brincando e trocando peças na base da conversa e pergunta como ele conseguiu fazer isso e ninguém mais estava fazendo. P diz: “Vocês não tão sabendo brincar juntos, dividir brinquedos. Vocês vão ter quarta, quinta, sexta sem lego. Na segunda-feira quero ver se vocês tem uma solução... Conversar com os colegas”. P coloca todas as crianças envolvidas na confusão na cor amarela no mural de autoavaliação.	Utilização de um aluno como exemplo no momento de dividir as peças do brinquedo.

É comum observar as crianças comparando seu comportamento com os dos outros. O episódio 43 ilustra Fernanda ao considerar-se cor verde por não estar fazendo o mesmo que os colegas que receberam vermelho ou amarelo fizeram. O episódio 44 demonstra a professora utilizando um aluno como modelo de resolução de conflito através da conversa.

Em ambos os casos há a consideração do outro no processo de valoração do comportamento. Observar o outro é importante para que o sujeito esteja aberto às mensagens morais (FORTES-LUSTOSA, 2004) que circulam em seu meio. A importância se dá exatamente no papel do outro na constituição de si e da cultura coletiva que partilha valores e comportamentos, ou seja, os ideais morais.

É interessante pontuar que os ideais morais (GONZÁLEZ REY, 1983 citado por FORTES-LUSTOSA, 2004), em uma perspectiva da teoria da subjetividade, compreendem a elaboração ativa por parte do sujeito através de uma base de suas necessidades e de seus motivos, visando às exigências de seu grupo social, em específico.

4.4 Considerações gerais sobre as observações episódicas

Os episódios descritos acima colaboram para entender a moralidade na sala do terceiro ano a partir dos significados culturalmente partilhados, noções de justiça, feio, bom e legal, valoração de certas atitudes em detrimento de outras e das interações e comentários das crianças em seu cotidiano.

A partir da análise dos indicadores, foi possível compreender a organização das crianças diante de momentos específicos de negociação e avaliação, compondo uma base interessante para visualizar a ação da criança frente a interações que exijam organização moral. Os quadros que apresentam as informações sobre os momentos de negociação compreendem discussões sobre as regras do jogo, imposição de autoridade para burlar regras ou funções, resoluções de conflito buscando a ideia de igualdade.

Os momentos de avaliação informal apresentadas nos quadros foram importantes para se perceber valores, comportamento e significados que são partilhados pela cultura da sala de aula, assim como noções de justiça, bom, feio e regras. Os quadros sobre avaliação formal compreendem a valoração de certos comportamentos através dos momentos que acontecem no mural de autoavaliação. Em ambos os casos, é possível considerar a construção ativa das crianças sobre a internalização de conceitos morais a partir da compreensão entre as normas instituídas ou tácitas e suas próprias ações.

As questões levantadas e discutidas foram essenciais para perceber como uma sala de aula configura-se como um grupo social e o que uma cultura tão específica compreende em

relação aos valores e aos comportamentos dos sujeitos tão diferentes que ali fazem parte. O sujeito nessa cultura compreende o foco principal para entender como a moral, algo tão complexo, pode ser observado no cotidiano que envolve atividades curriculares e conversas espontâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos específicos apresentados, buscou-se trabalhar o tema para alcançar os propósitos sinalizados. Dessa forma, com a pesquisa empírica e a base teórica, formou-se uma discussão em torno das informações obtidas através das entrevistas e das observações episódicas descritas nos diários de observação. A compreensão geral da moralidade no contexto escolar formou-se para indicar processos e conceitos que lhe são essenciais.

O objetivo específico de caracterizar os momentos de negociação em sala de aula referente ao que é certo/errado, bom/mau, bem/mal, permitido/proibido, foi contemplado nos quadros sobre avaliação informal e de negociação, pois visou compreender os momentos de negociação a partir das interações das crianças. Os casos apresentados nos quadros de organização dos episódios selecionados demonstram as interações das crianças em conflitos e em discussões.

A ideia principal envolvida nos quadros das observações episódicas garante que os conflitos são importantes para refletir a conduta do sujeito. A compreensão dos valores e os comportamentos apreciados pela cultura específica da sala de aula são sinalizados nos quadros da avaliação formal. O mural de autoavaliação foi considerado um grande momento e uma estratégia pedagógica para compreender e observar momentos de discussão e de autorreflexão do que aconteceu durante o dia.

Identificar e analisar os significados de conceitos morais a partir das narrativas das crianças foi o objetivo específico trabalhado na construção do roteiro da entrevista. Através da construção dos quadros que envolviam os conceitos morais como certo e errado dos sujeitos de pesquisa nas entrevistas, foram sinalizadas contribuições das narrativas das crianças. Há referências às pessoas e situações concretas vivenciadas por meio das quais dão sentido aos conceitos morais.

O objetivo específico que visa estabelecer relações entre os significados dos conceitos morais para as crianças, suas ações nas interações com o outro e a constituição de si, foi discutido nas entrevistas e nas observações episódicas. As entrevistas sinalizaram a compreensão das regras como limites no sentido de disciplina para Fernanda e cuidado com a escola no sentido do espaço físico (patrimônio público) para Renato e Daniela. Em todos os casos há uma relação dos conceitos trabalhados com a compreensão da dimensão coletiva e social.

As questões trazidas pelos objetivos específicos foram contempladas de forma a perceber a importância da avaliação, tanto formal quanto informal, no processo de construção

da moralidade na escola. Ao fazer parte do contexto do currículo formal e oculto a avaliação tende a qualificar as ações e as interações em certo/errado, desejável/não desejável. Os episódios de negociação nos momentos de avaliação podem se tornar uma importante oportunidade de construção e desenvolvimento de valores e comportamentos pró-sociais.

A ideia obtida é organizar os conflitos de forma a prezar mudanças qualitativas para que a moralidade seja construída a partir de interações saudáveis. É importante ter contextos que valorizem o papel do outro em negociações baseadas no respeito e nas relações de colaboração e cooperação. No caso do conflito, é interessante pontuar sua importância nos episódios escolhidos e analisados neste trabalho, contribuindo para que não seja tratado de forma negativa no espaço escolar, pois envolve discussão sadia e os próprios alunos possuem a autonomia e compreensão para resolverem problemas e situações que exijam ceder e/ou respeitar o outro.

A cultura criada em sala de aula é vista como fundamental para se compreender certos significados partilhados que são utilizados para valorar comportamentos e para visualizar os valores que são construídos pelos alunos e pela professora. A análise evidenciou como a questão da autoridade e da abertura ao diálogo pela professora estão presentes nos momentos de negociação que envolvem regras de jogo e nas formas de relacionamento estabelecidas entre as crianças.

A construção da moralidade é percebida nas interações e na riqueza que a narrativa oferecer no sentido de organização social do sujeito. Os processos escolares de avaliação e os eventos comunicativos são bases de compreensão da moral para a criança no sentido de autorregulação e de se fazer compreender pelo outro. Dessa forma, percebeu-se a moralidade como expressão de um sujeito altamente complexo e social.

O sujeito em sua complexidade e em sua ação no meio social compreende valores, crenças, hábitos, comportamentos, objetivos e atitudes que o formam, entretanto, há a necessidade de se perceber o meio cultural como aberto à novidade que é trazido pelo sujeito, através da sua ressignificação de tais aspectos. Entretanto, foi possível visualizar a narrativa das crianças perante conceitos morais e de suas atitudes valoradas e questionadas diante do mural de autoavaliação. A riqueza do trabalho está em contribuir o papel da avaliação na construção e ressignificação dos significados partilhados.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Minha graduação está em primeiro lugar no momento. Penso que alcançá-la será de imenso orgulho e abrirá diversas portas profissionalmente. A monografia será um dos grandes passos para que eu consiga me visualizar em etapas posteriores de uma vida acadêmica.

Com isso, pretendo tentar mestrado em uma universidade pública fora do Distrito Federal ou em outro país, pois fazer intercâmbio está entre os meus grandes desejos. Desejo conhecer outra realidade cultural e aperfeiçoar algum idioma, além de experimentar outra base acadêmica.

Não tenho uma ideia madura sobre um emprego, mas espero que a graduação abra caminhos para que eu cresça na área de integração pedagógica de crianças em processo de reabilitação ou em situações de risco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANCO, A. U.; MARTINS, L. C. Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 169-176, mai/ago, 2001.
- BRANCO, A. U.; PINTO, R. G. Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 511-525, 2009.
- CAMPOLINA, L. de O. **Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador**. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. Brasília, 2012.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução Fátima Murad. Vol 2. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FONSECA, E. M. da. **Barreiras à inovação educacional: as dificuldades em utilizar a auto-avaliação como expressão de inovação**. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado. Brasília, 2007.
- FORTES-LUSTOSA, A. V. M. **Moral em superdotados: uma nova perspectiva**. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Tese de Doutorado. Brasília, 2004.
- FREIRE, S. F. de C. D. **Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental**. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Tese de Doutorado. Brasília, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4ª ed. Editora Campinas: Alínea, 2007.
- IABELBERG, C. Currículo oculto: como agir em relação aos conteúdos que são ensinados e aprendidos de forma não explícita na escola. **Revista Gestão Escolar**, n.1, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/orientador-educacional/curriculo-oculto-448775.shtml>>.
- JABLON, J. R.; DOMBRO, A. L.; DICHELMILLER, M. L. **O poder da observação: do nascimento aos 8 anos**. Tradução Ronaldo C. Costa. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- JÚNIOR, R. dos S. B; TACCA, M. C. V. R.; TUNES, E. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set/dez, 2005.
- LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: Y. de LA TAILLE; M. K. de OLIVEIRA & H. DANTAS, **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LA TAILLE, Y. de. O lugar da interação social na concepção de Piaget. In: Y. de LA TAILLE; M. K. de OLIVEIRA & H. DANTAS, **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MADEIRA-COELHO, C. M. **Aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência**. No prelo.

NUNES, A. M. B. G. **Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo sociocultural construtivista**. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Dissertação de Mestrado. Brasília, 2009.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria A. M. D'Amorim e Paulo S. L. Rio de Janeiro: S. Forense-Universitária, 1975.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

TACCA, M. C. V. R. **Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados**. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Tese de Doutorado. Brasília, 2000.

TAPPAN, M. Texts and contexts: language, culture and development of moral functioning. In: L. T. WINEGAR; J. VALSINER (Orgs.), **Children's development within social context**. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates, 1992, p. 93-117.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Módulo III: a avaliação na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/graduacao/online/modulos-ped-ead-acre/modulo-3/a-avaliacao-na-escola>>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução José C. N., Luís S. M. B. e Solange C. A. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: A. LURIA; A. LEONTIEV; L. S. VYGOTSKY, **Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário para a entrevista



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Departamento de Teoria e Fundamentos – TEF
 Área Psicologia da Educação

Título da Pesquisa: “A CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE EM CONTEXTOS DE NEGOCIAÇÃO, AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS DE TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Roteiro de entrevista individual – ALUNO(A)

Objetivos: Identificar representações e caracterizar processos de (re)significação de conceitos morais por criança do quinto ano do ensino fundamental. Analisar as relações de sentido de conceitos morais para as crianças e as formas pelas quais essas crianças explicam suas interações sociais na escola. Analisar os significados dos conceitos: regras, bem/mal, bom/mau e certo/errado nos processos de julgamento dessas crianças nos espaços da família, da escola e da sala de aula.

Aproximação metodológica: A entrevista será conduzida de forma dialogada, questões irão priorizar a dimensão dialógica da subjetividade. Deve explorar a narrativa da criança de forma a identificar posicionamentos pessoais (afetividade e sentimento) relacionados ao significado dos conceitos morais e de como ela consegue visualizá-los nas relações em sala de aula e relações familiares.

- **Primeira parte:** colocar sobre a mesa cartões com as seguintes palavras: amor, amizade, comportamento, cooperação, tristeza, respeito, colaboração, raiva, felicidade, obediência, carinho, atenção e cuidado. O aluno deve escolher pelo menos três cartões e explicá-los por meio de relatos de experiência e/ou de uma situação que tenha vivido.

Questões motivadoras:

1. Leia o que está escrita no cartão e dê um exemplo da sua vida: fale de uma situação que aconteceu com você (aqui em sala de aula ou fora) que você acha que é um exemplo dessa palavra.
 2. E aí, como você se sentiu?
 3. Você gosta desse sentimento? Já o sentiu muitas vezes?
 4. E se você fosse explicar o que significa “xxx”, como você explicaria? (Pode-se colocar como exemplo filmes infantis ou histórias conhecidas aonde o personagem não teve contato com os humanos)
 5. Então, o que você acha sobre “xxx”?
 6. Você o considera bom ou ruim? Por quê?
 7. Ele é importante? Quando? Por quê?
 8. Ele está presente na sala de aula? Na sua família? Na sua relação com os colegas?
- **Segunda parte:** serão feitas perguntas baseadas na avaliação e julgamento em uma conversa informal com a criança, de acordo com os eixos expostos a seguir. As questões devem focar a criança em relação com ela mesma e com o outro.

Eixo I – AVALIAÇÃO – Fazer com que a criança trabalhe o conceito de avaliação na perspectiva de si e do outro.

- Autoavaliação:
 9. O que você acha sobre si mesmo? Por quê?
 10. Como você é dentro de sala de aula? E na família?
 11. Como é sua relação com os colegas de classe? (Pedir para citar situações que possam ilustrar o que ela está explicitando.)
 12. Como você é no Mural de Avaliação da sala? Por quê?
 13. Você continua do mesmo jeito desde o começo do ano ou você acha que mudou em alguma coisa de lá para cá? (Caso negativo, perguntar o que mudou; caso positivo, explorar o porquê de ela se considerar a mesma).
- Avaliação da escola:
 1. O que você mais gosta da escola? E o que menos gosta? Por quê?
 2. Como você se sente dentro da sala de aula?
 3. O que você acha da sua professora? Por quê?
 4. Você tem muitos amigos na escola? São da sua sala ou de outra sala? Por quê?
 5. Qual o tipo de trabalho que mais gosta de fazer? Por quê?
 6. O que você acha do Mural de Avaliação? (Explorar se serviu para alguma coisa, se houve mudanças nele ou nos outros, como foi essa dinâmica de adaptação)
 7. O que você acha do Conselho de Classe Participativo? Você o acha importante? Para quê?
- Avaliação da família:
 1. Como é sua família?
 2. O que você mais gosta na sua família? E o que menos gosta?

Eixo II – JULGAMENTO – Fazer com que a criança mostre seus conceitos sobre certo/errado, regras e bom/mau.

1. Diga para mim alguma situação que aconteceu com você que ache certa. Por quê?
2. Diga para mim alguma situação que aconteceu com você que ache errada. Por quê?
3. O que você acha que são regras?
4. Na sua escola tem regras? Quais? Você as considera importantes? Por quê?
5. E na sua sala de aula? Há regras diferentes do resto da escola?
6. E na sua família? Há regras? (Caso positivo, perguntar quais regras e se a criança as considera importantes; caso negativo, perguntar o porquê)
7. O que é um bom aluno para você? E um mau aluno?
8. O que é um bom comportamento pra você? E um mau comportamento?
9. O que você quer ser quando for adulto? Por quê?
10. O que você gostaria que fosse diferente no próximo ano (na escola, na sua casa, com seus amigos etc)?

Anexo 2 – Palavras utilizadas para a escolha dos sujeitos na entrevista

1. AMOR
2. AMIZADE
3. COMPORTAMENTO
4. COOPERAÇÃO
5. COLABORAÇÃO
6. TRISTEZA
7. RESPEITO
8. FELICIDADE
9. RAIVA
10. OBEDIÊNCIA
11. CARINHO
12. ATENÇÃO
13. CUIDADO