

TACIANA MENESES SILVA

UM OLHAR SOBRE A DISCURSIVIDADE MORAL INFANTIL

**Recife
2007**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIA HUMANAS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

UM OLHAR SOBRE A DISCURSIVIDADE MORAL INFANTIL

TACIANA MENESES SILVA

Profa. Dra. Virgínia Soares Colares Figueiredo Alves

**Recife
2007**

TACIANA MENESES SILVA

UM OLHAR SOBRE A DISCURSIVIDADE MORAL INFANTIL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, na área de concentração em Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como um dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Virgínia Soares Colares Figueiredo Alves

**Recife
2007**

S586o

Silva, Taciana Meneses

Um olhar sobre a discursividade moral infantil/ Taciana Meneses Silva; orientador Virgínia Colares Soares Figueiredo Alves, 2007.

Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2007.

1. Análise do discurso. 2. Crianças – Linguagem. 3. Aquisição de linguagem. 4. Ética. I. Alves, Virgínia Colares Soares Figueiredo.
II. Título

CDU 801

TACIANA MENESES SILVA

UM OLHAR SOBRE A DISCURSIVIDADE MORAL INFANTIL

Dissertação apresentada ao Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Defesa Pública: 20/04/2007.

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Virgínia Colares Figueiredo Alves – (UNICAP-PE)
Orientadora

Profª Drª Evangelina Maria Brito de Faria – (UFPB)
Banca Examinadora

Prof. Dr. Karl Heinz Efken – (UNICAP-PE)
Banca Examinadora

ABSTRACT

This study is aimed at describing and analysing the linguistic-discursive marks of the moral discursivity of a group of six children aged between four years and six months and six years. In order to achieve these objectives we have made up eight pairs of stories talking about: theft with selfish motivation, theft with altruistic motivation, telling a lie that may cause problems to another person, telling a lie that may not cause problems to another person, accidental material damage, intentional material damage, hurting someone accidentally, hurting someone intentionally. Then we tell the stories to the children in two different kinds of interactions: interactions teacher-researcher-students and interactions researcher-students. After that, we asked children to judge the transgressions according to the following points: intention of the act, guilt of the transgressor, need to give a compensation to the victim and the way the transgressor and the victim felt about the transgression. We analyse our data in accordance with the theoretical and methodological perspective of CDA by Fairclough (2001) considering discourse in its three dimensions: textual dimension, discourse practice dimension and social practice dimension. We have also based our research in the study carried out by Faria (2004) about children's argumentative discourse, in the studies about morality carried out by Piaget (1994), Kohlberg (1989), Roazzi; Dias; Silva (2000) e Souto, C.; Souto, S. (1981) and in the findings of the sociology of childhood (CORSAIRO, 2005). Finally, we have formulated a proposal for a pedagogical approach suggesting activities to deal with the children's moral discursivity in the school.

Key words: linguistic discursive marks, children's moral discursivity, pedagogical approach.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivos descrever e analisar as marcas lingüístico-discursivas da discursividade moral de um grupo de seis crianças com idades variando entre quatro anos e seis meses e seis anos. Para a consecução desses objetivos, elaboramos oito pares de histórias abordando: roubo com motivação egoística, roubo com motivação altruística, mentira sem prejuízo de outrem, mentira com prejuízo de outrem, dano material acidental, dano material intencional, dano físico acidental e dano físico intencional. Em seguida, apresentamos essas histórias às crianças em dois tipos de interação: interações professora-investigadora-alunos e interações investigadora-aluno. Então, pedimos que as crianças julgassem as situações a partir dos seguintes aspectos: intencionalidade da ação, culpabilidade do transgressor, necessidade de compensação da vítima e sentimentos do transgressor e da vítima diante da transgressão. Analisamos os dados obtidos com esse experimento dentro da perspectiva teórica e metodológica da ACD de Fairclough (2001), considerando a tridimensionalidade do discurso: dimensão textual, dimensão de prática discursiva e dimensão de prática social. Fundamentamos também nossa pesquisa nos resultados da investigação de Faria (2004) acerca da argumentação oral infantil, nos estudos sobre moralidade de Piaget (1994), Kohlberg (1989), Roazzi; Dias; Silva (2000) e Souto, C.; Souto, S. (1981) e nas contribuições da sociologia da infância (CORSARO, 2005). Finalmente, elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica com sugestões de atividades para trabalhar a discursividade moral infantil na educação escolar.

Palavras-chave: marcas lingüístico-discursivas, discursividade moral infantil, intervenção pedagógica.

SUMÁRIO

Resumo	iv
Sumário	v
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	06
1.1 Considerações teóricas sobre as abordagens críticas em análise do discurso	
1.1.1 Análise do discurso.....	06
1.1.2 Lingüística crítica.....	08
1.1.3 Análise crítica do discurso.....	09
1.1.4 Fairclough e a análise do discurso.....	10
1.1.5 Argumentação oral infantil.....	15
1.2 Considerações teóricas sobre moralidade	
1.2.1 Piaget.....	16
1.2.2 Vygotsky.....	20
1.2.3 Kohlberg.....	21
1.2.4 Roazzi, Dias e Silva.....	23
1.2.5 Cláudio Souto e Solange Souto.....	25
1.2.6 Os estudos sobre moralidade nesta pesquisa.....	26
1.3 Considerações teóricas sobre a Sociologia da Infância	
1.3.1 As teorias sobre a infância.....	27
1.3.2 Métodos de estudo da infância.....	30
1.3.3 Culturas infantis.....	31
1.3.4 A Sociologia da infância em nosso trabalho.....	35
1.4 Categorias de análise.....	35
CAPÍTULO 2	
ASPECTOS METODOLÓGICOS	38
2.1 Caracterização da escola pesquisada.....	38
2.2 Os atores sociais: as crianças da pesquisa.....	40
2.3 Procedimentos.....	40

2.3.1 Primeira etapa: a interação professora-investigadora-alunos.....	42
2.3.2 Segunda etapa: a interação investigadora-aluno.....	43
CAPÍTULO 3	
ANÁLISE DAS INTERAÇÕES.....	46
3.1 Como as crianças constroem as soluções para os conflitos morais propostos pela pesquisadora?.....	46
3.1.1 As interações professora-investigadora-alunos.....	46
3.1.2 As interações investigadora-aluno.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXOS.....	100

INTRODUÇÃO

Todos nós, adultos, que interagimos diariamente com crianças, enfrentamos o desafio de superar o paradigma adultocêntrico construído ao longo de uma vasta tradição de estudos em diferentes áreas do conhecimento e dentro de práticas sociais que legitimaram um discurso, no qual a infância é relegada ao lugar dos menos capazes, dos seres em formação (como se essa propriedade fosse exclusiva desse grupo), dos seres intelectual, emocional, social, cultural e moralmente dependentes.

O desafio de construir e legitimar um novo paradigma para os estudos sobre infância capazes de fundamentar novas práticas sociais e discursivas para e com as crianças, tem sido proposto e desenvolvido por um campo de estudos denominado Sociologia da Infância. Para esse grupo de pesquisadores, a infância se constitui num:

fato social, elaborada para e pelas crianças em um conjunto ativamente negociado de relações sociais; a infância como uma variável que não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como classe social, sexo ou pertencimento étnico, que deve ser sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura (MARTINS FILHO, 2005, p.19).

Certamente, para lançarmos esse novo olhar sobre a infância, teremos de empreender um esforço teórico e metodológico de modo a abandonar definitivamente qualquer perspectiva que seja biológica, psicológica ou sociologicamente reducionista e assumirmos, em nossas pesquisas com e para as crianças, uma abordagem, na qual elas são consideradas atores sociais, cidadãos, produtores de cultura, em pleno processo de construir e reconstruir conceitos. Nessa visão, a criança é capaz de negociar sentidos, resignificar a realidade social na qual estão inseridas, muitas vezes, levando os adultos a fazerem o mesmo com suas ações lingüísticas ou não-lingüísticas. Esses seres não podem, nem devem ser mais excluídos social e/ou discursivamente das decisões sobre suas próprias vidas, especialmente, no que diz respeito às transformações que se fazem necessárias na sociedade da qual fazem parte.

Os sujeitos de nossa pesquisa são parte de uma sociedade marcada por uma violência com inúmeras faces, das quais talvez a mais perversa (se existir a possibilidade de mensurarmos a dor e o sofrimento de suas vítimas) seja a que envolve a prática de crimes por e contra crianças e jovens, porque nos expõe, claramente, a falência moral de um mundo tão tecnologicamente avançado.

Acreditamos que o caminho que nos conduzirá à solução para a grave crise moral na qual estamos mergulhados passe pela atitude de ouvir atentamente o que as crianças

e jovens têm a nos dizer sobre o que eles pensam e sentem sobre justiça, igualdade e fraternidade, para que, conhecendo melhor seus desejos e medos, possamos aprender com eles e construir com eles uma nova história.

Essa concepção de infância far-se-á presente neste trabalho que está filiado à proposta teórico-metodológica da Análise Crítica do Discurso. Esta, por sua vez, de acordo com Kress (1990, p.85), tem um projeto político claramente estabelecido de questionar a realidade social, histórica e política, “ ‘desnaturalizando’ as práticas discursivas para mostrar o modo como estão imbricadas nas estruturas sociopolíticas de poder e dominação para que se possam produzir mudanças nas práticas discursivas e nas estruturas sociopolíticas que apóiam essas práticas”.

Situar um estudo no âmbito da Análise Crítica do Discurso significa, em sua essência, perceber e aceitar que, num mundo repleto de profundas desigualdades sociais, não há mais tempo ou lugar para qualquer tipo de atividade que possa pretender se eximir de sua responsabilidade política e social, significa compreender a urgência em se adotar um paradigma para o fazer científico que se fundamente na análise crítica do próprio papel da ciência dentro da sociedade, na manutenção ou transformação das práticas sociais e discursivas, na construção coletiva da realidade, na qual estamos inseridos, e no desenvolvimento de estratégias para a ação política.

Dentro dessa perspectiva, visamos descrever as construções lingüístico-discursivas presentes nas produções orais infantis, na prática discursiva de elaboração de soluções e justificativas para as soluções de conflitos morais propostos pela pesquisadora, mais especificamente, na expressão dos sentidos relacionados às idéias de justiça e aos sentimentos de justiça, nos processos de interação professora-investigadora-alunos e pesquisadora-alunos. Interessa-nos, também, analisar os recursos lingüístico-discursivos encontrados, do ponto de vista da tridimensionalidade do discurso, assim como foi proposto e discutido por Fairclough (2001), ou seja, compreendendo que o discurso é constituído de uma dimensão textual, uma dimensão de prática discursiva e uma dimensão de prática social. Na dimensão textual, selecionamos as categorias da estrutura e do controle interacional, da transitividade e do tema, da modalidade e da polidez; na dimensão da prática discursiva, buscamos responder às seguintes questões: quem são os interlocutores, em que circunstâncias produzem o texto, com que objetivos e que aspectos intertextuais e interdiscursivos se manifestam no texto; na dimensão da prática social, ressaltamos a relação do texto com as práticas sociais das quais ele participa.

Esse conceito de discurso tem sua fonte epistêmica nas três macro-funções da linguagem da gramática sistêmico-funcional de Michael Halliday (2004): ideacional, a construção de sistemas de representação do mundo; interpessoal, subdividida por Fairclough (2001) em identitária, constituição das identidades individuais e coletivas e relacional, constituição das relações sociais; e textual, a organização da experiência humana em textos.

Dessa forma, a discursividade moral infantil, nesta pesquisa, está sendo percebida como um modo de ação no mundo, constitutiva das e constituída pelas identidades sociais das crianças, como elas se vêem e são vistas pela sociedade (filho, aluno, ser em desenvolvimento, colega, etc.); pelas suas relações sociais, suas formas de interagir com outras crianças e com adultos e pelas representações que ela constrói do mundo, isto é, seus conhecimento e crenças.

Esta pesquisa baseia-se também na contribuição de Faria (2004) para a compreensão da argumentação oral infantil. A autora comprovou em seu experimento a existência de uma alta produtividade argumentativa na fala da criança pré-escolar com o uso de diversos movimentos argumentativos: confirmação, refutação, concessão, correção, comunicação e justificação. Esse fato demonstra, segundo a autora, a maturidade da conduta dialógica da criança e serve como prova irrefutável de que é possível e desejável trabalhar sistematicamente no ambiente escolar o discurso argumentativo infantil.

Embora não tenhamos a pretensão de retomar a análise das características da argumentação infantil que foram feitas pela autora, é necessário evidenciar que concordamos com a sua idéia de que “quanto mais cedo se colocar à disposição da criança um ambiente que favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico, maior será a chance de ela conseguir atingir um bom nível nesse tipo de raciocínio” (FARIA, 2004 p.175).

Por esta razão, propomos que a discursividade moral infantil seja trabalhada de forma sistemática na educação escolar para o desenvolvimento do pensamento crítico com a conseqüente conscientização por parte das crianças do seu lugar de ator ideológico na sociedade.

Neste estudo, destacamos ainda o julgamento moral realizado pela criança em relação aos seguintes aspectos: intencionalidade da ação, culpabilidade do transgressor, necessidade de compensação da vítima, sentimentos do transgressor e da vítima diante da transgressão e as justificativas apresentadas para cada um desses aspectos.

Consideramos, finalmente, as características das culturas de pares ou infantis pesquisadas pelos sociólogos da infância que dizem respeito à autonomia, ao controle, aos conflitos, às preocupações e às brincadeiras das crianças.

Para a obtenção dos nossos dados, foram elaboradas dezesseis histórias que traziam em seus enredos as situações de roubo com motivação egoística, roubo com motivação altruística, mentira com prejuízo de outrem, mentira sem o prejuízo de outrem, dano material acidental, dano material intencional, dano físico acidental e dano físico intencional. Além das histórias criadas exclusivamente para a pesquisa, foram realizados, ao longo das interações, diversos deslocamentos que visavam colocar a criança no papel de personagem central de uma situação que poderia ocorrer ou que tivesse de fato ocorrido no seu cotidiano para que pudéssemos observar similaridades e/ou dessemelhanças entre os juízos emitidos pela criança na posição de juiz de um personagem imaginário e da criança juiz de si mesma ou de alguém de sua convivência.

Tendo em vista os aspectos mencionados, este trabalho tem como principal meta contribuir para a discussão, reflexão e reelaboração das atuais práticas pedagógicas, especialmente, no que diz respeito ao papel das interações professora-alunos na construção da discursividade moral. Conseqüentemente, espera-se, também, colaborar para a ampliação dos objetivos propostos nos Referenciais Curriculares Nacionais para educação infantil nos volumes dedicados à formação pessoal e social do aluno (1998, p.27) e à presença da linguagem oral e escrita na escola (1998, p.131):

identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade; valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências; ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas.

Pretende-se, portanto, ao lançar um novo olhar sobre a construção da discursividade moral, considerando que a moralidade se materializa na linguagem, suscitar questionamentos que conduzam outros pesquisadores dos fenômenos lingüísticos a se debruçarem novamente sobre o tema, aumentando, cada vez mais, a compreensão acerca dele.

Para a realização de nossos objetivos, organizamos o presente trabalho em três capítulos.

No capítulo 1, abordamos os pressupostos teóricos que fundamentam nossa análise. Inicialmente, tratamos dos objetivos e procedimentos das três principais abordagens críticas em análise do discurso: análise do discurso de linha francesa (ADF), lingüística crítica (LC) e análise crítica do discurso (ACD). Em seguida, passamos à apresentação do sistema conceitual da ACD dentro do modelo tridimensional do discurso de Norman Fairclough

(2001), adotado neste trabalho. Apresentamos os estudos de Piaget (1973), Kohlberg (1989), Roazzi, Dias e Silva (2000) e Cláudio Souto e Solange Souto (1981) sobre moralidade, cujos conceitos de heteronomia e autonomia moral, responsabilidade objetiva e responsabilidade subjetiva, transgressão intencional e acidental, sanção expiatória e por reciprocidade, idéia de justiça e sentimento de justiça são empregados em nossa discussão dos dados. Destacamos, ainda, o conceito de culturas infantis com seus principais objetivos: a construção da autonomia social e o fortalecimento da identidade do grupo. Finalmente, reunimos todas as categorias de análise selecionadas em cada uma das dimensões do discurso.

No capítulo 2, tratamos da caracterização do espaço pedagógico, onde foi realizada a pesquisa, discorrendo sobre a localização, o horário de funcionamento, as atividades oferecidas, o quadro funcional e os objetivos de sua proposta pedagógica. Apresentamos os participantes da pesquisa: professora, investigadora e alunos e a justificativa para a escolha de crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. Descrevemos os procedimentos adotados em cada uma das etapas do trabalho, interações professora-investigadora-alunos e interações investigadora-aluno: os enredos das histórias criadas pela investigadora, os questionamentos feitos às crianças acerca das transgressões cometidas e sobre as justificativas para os juízos por elas emitidos, os deslocamentos propostos pela professora e pela pesquisadora, os questionamentos acerca dos deslocamentos e sobre as justificativas para as respostas dadas pelas crianças sobre as situações contidas nos deslocamentos.

No capítulo 3, realizamos a análise dos dados coletados, procurando verificar na dimensão textual: como funciona o controle das interações e o que a estrutura interacional da amostra nos diz sobre as relações das crianças com seus pares e com os adultos nas culturas infantis, quem usa as estratégias de polidez e com quais propósitos, que tipos e que características de modalidade são mais frequentes na amostra, que processos são usados e a que eles se referem; na dimensão da prática discursiva: os interlocutores, os objetivos e as condições de produção do texto e o papel dos aspectos interdiscursivos e intertextuais; na dimensão de prática social, as relações sociais mantidas pelos interlocutores na prática social, na qual eles estão inseridos; no julgamento moral: a consideração ou não pela criança da intenção do transgressor, a aplicação ou não de uma punição e o tipo de punição sugerida e a aceitação ou não da compensação à vítima.

Nas considerações finais apresentamos a nossa contribuição na forma de uma proposta de intervenção pedagógica para as classes de educação infantil.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Considerações teóricas sobre as abordagens críticas em análise do discurso

1.1.1 Análise do discurso

A Análise do Discurso (doravante AD) tem sua gênese ligada aos desenvolvimentos dos estudos lingüísticos que, segundo Maingueneau (1976), remontam aos formalistas russos e às suas análises dos encadeamentos transfrásticos nos textos. Esse procedimento representou um enorme avanço para a época, impulsionando os estudos sobre linguagem para a superação da lingüística da frase, abrindo espaço para a construção de um novo conceito de texto e de discurso que resultaria no surgimento de várias disciplinas. No entanto, as análises dos formalistas ainda se encontravam presas a um rígido parâmetro estruturalista, no qual o texto é compreendido como uma estrutura encerrada em si mesma, deixando de fora qualquer influência do contexto. Inspirado nos formalistas russos e, em plena vigência do estruturalismo saussureano, o lingüista americano Zellig Harris utiliza e aprimora os procedimentos da lingüística distribucional no seu próprio método de análise transfrástica dos enunciados. O modelo de Harris marca o início dos trabalhos na AD, todavia o discurso, na teoria harrisiana, é visto como uma mera seqüência de enunciados ou um simples conjunto de frases, onde não há lugar para as questões de cunho sócio-histórico-político-ideológico acerca das significações e das condições de produção.

Esses questionamentos e suas implicações irão emergir com bastante força no propício ambiente intelectual francês, numa conjuntura marcada pelo marxismo, pelo estruturalismo e pela psicanálise com as idéias de teóricos como Louis Althusser, Jean Dubois, Michel Pêcheux, Jacques Lacan, Michel Foucault e Émile Benveniste. A produção desses autores fundamentará uma linha de pesquisa em análise do discurso que se convencionou chamar de análise do discurso francesa ou ADF, da qual Michel Pêcheux torna-se uma figura central. Na construção de sua teoria, Pêcheux busca dar conta, ao mesmo tempo, tanto das condições de produção, através de uma tentativa de reintegrar teorias do sujeito e da ideologia, quanto dos resultados dessas condições de produção que aparecem na superfície discursiva. Por essa razão, Pêcheux elege o procedimento gerativista de Chomsky como modelo para realização de suas análises.

A ADF tem seu percurso histórico marcado por três momentos distintos: ADF1, ADF2 e ADF3.

Na ADF1, segundo Mussalim (In: BENTES; MUSSALIM, 2001 p.117-120), o objeto de estudo é a máquina discursiva ou a estrutura geradora de um processo discursivo. Essa estrutura é formada por argumentos e operadores que estabelecem os princípios semânticos que vão definir e delimitar um discurso. As máquinas discursivas são idênticas a si mesmas e fechadas em si mesmas. Por essa razão, os discursos políticos teórico-doutrinários são tomados como principal fonte de dados nesse período. Eles são considerados discursos mais “estáveis”, porque representam interlocutores em lugares sociais e posições ideológicas menos conflitantes. O procedimento adotado, nessa fase, consistia em delimitar um corpus, analisar suas construções sintáticas e lexicais (análise lingüística), analisar as relações de sinonímia e paráfrase em seus sítios de identidade (análise discursiva) e apresentar a estrutura geradora dessas relações, ou seja, do discurso. Esse método de análise ficou conhecido como análise automática do discurso, devido ao emprego do computador na realização de parte do procedimento.

Na ADF 2, o conceito de máquina discursiva como objeto de estudo é substituído pela definição de formação discursiva oriunda do trabalho de Michel Foucault (1969) apud Maingueneau (1997 p.14) que a concebe como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. As formações discursivas ou FDs são constituídas por mecanismos de controle que operam, designando o que lhes pertence (interno) ou não (externo). A FD é, portanto, o lugar onde os discursos se encontram e se confrontam através de um sistema de paráfrases. Ao analista do discurso cabe, desta forma, descrever e estudar as relações que se estabelecem entre as FDs, para identificar o que pertence a cada FD. Para empreender esse trabalho, são selecionados discursos com posições ideológicas e lugares sociais mais heterogêneos.

No terceiro momento da ADF, a concepção de FDs que se constituem de maneira autônoma para depois se relacionarem umas com as outras, mantendo, apesar disso, a sua integridade, dará lugar à noção de FDs que se constroem no interior das relações com as outras FDs, ou seja, no interdiscurso. É essa constituição interdiscursiva das FDs que passará a ser considerada o objeto de análise da ADF. O interdiscurso é concebido, assim, como um processo contínuo de estruturação e reestruturação das relações entre as FDs. A metodologia

de análise, dessa fase, configura-se como uma interpretação das propriedades dialógicas, intertextuais e interdiscursivas do discurso, visto como inerentemente heterogêneo e ambíguo.

É dentro dessa abordagem do discurso que se encontram os atuais trabalhos em ADF.

1.1.2 Lingüística crítica

Uma outra perspectiva de análise do discurso, que ficou conhecida como lingüística crítica (LC), desponta na década de 1970, com o trabalho de um grupo de lingüistas ingleses, Roger Fowler, Gunther Kress, Robert Hodge e Tony Trew, da Universidade de East Anglia. Esses pesquisadores decidem romper com o modelo chomskyano, ainda predominante nas pesquisas lingüísticas à época (que isolava o uso real que o falante faz da linguagem de uma competência lingüística idealizada) e dar início a um novo modo de se pensar as correlações entre linguagem e sociedade, buscando evidenciar, em suas análises, como as relações sociais exercem seu controle sobre os comportamentos lingüísticos, não-lingüísticos e sobre a atividade cognitiva dos falantes. Para a realização desse empreendimento, os lingüistas críticos apoiaram-se na Lingüística Sistêmico-Funcional de Michael Halliday (2004, p.29-30), para quem as funções básicas da linguagem são: dar sentido / construir a experiência humana, nomeando as coisas, agrupando esses nomes em categorias e em taxonomias e configurando esses elementos em padrões gramaticais complexos com relações de tempo, de causa e de efeito, entre outras (metafunção ideacional: significados reflexivos); desempenhar papéis nas relações sociais ou agir no mundo como atores sociais (metafunção interpessoal: significados ativos). Para a plena realização dessas funções, é necessária a habilidade de construir um texto, formando seqüências discursivas, organizando o fluxo discursivo e dando coesão e continuidade ao texto (metafunção textual).

Além de operar sobre essa base da gramática sistêmica, a LC trabalha interdisciplinarmente com o conceito de transformação proveniente da gramática gerativa, com a teoria dos atos de fala da pragmática lingüística e com a noção foucaultiana de discurso, na qual o termo refere-se aos modos lingüísticos e não-lingüísticos de organizar o significado aos sistemas de poder/conhecimento, em que assumimos posições de sujeito, utilizada na ADF.

Assim, a LC assume um lugar de destaque dentro da tradição britânica de estudos sobre a linguagem, fundamentada nos seguintes princípios, de acordo com Michael Stubbs (1996, p. 22-23): a lingüística é uma ciência social e aplicada; a linguagem deve ser

estudada em suas manifestações autênticas que componham textos ou fragmentos textuais que devem ser comparados entre si; a forma e o significado, o léxico e a gramática são interdependentes, e, portanto, inseparáveis; usar uma língua significa transmitir cultura, significa manter e transformar; a lingüística precisa superar os dualismos saussureanos.

1.1.3 Análise crítica do discurso

Essa tradição britânica de estudos sobre linguagem proporcionou um terreno fértil para discussões em torno de conceitos como crítica, ideologia e poder, bem como para a compreensão desses elementos e de suas relações nas pesquisas sobre linguagem. É dentro dessa perspectiva que surge o projeto da ACD, com a publicação de livros como *Prejudice in Discourse* (1984) de Teun Van Dijk, *Language and Power* (1989) de Norman Fairclough, *Language Power and Ideology* (1989) de Ruth Wodak; da revista de Van Dijk *Discourse and Society*, em 1990, e, em janeiro de 1991, com um simpósio em Amsterdã, o qual reunirá, por dois dias, os principais representantes dessa nova abordagem em análise do discurso: Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak.

A ACD é considerada uma ciência social crítica na tradição da escola de Frankfurt, porque busca contribuir, com as suas investigações sobre as relações entre o lingüístico e o social, para a emancipação dos sujeitos a partir da reflexão de sua condição de ser no mundo, de seus modos de ação no mundo, mais especificamente, de sua ação discursiva que constrói e é construída pelas estruturas sociais, ou seja, pela compreensão da sua natureza de ator ideológico, que é responsável pela manutenção ou transformação da sociedade. Dessa forma, os analistas críticos do discurso assumem, explicitamente, em seu trabalho, um compromisso político e social não apenas de desnaturalizar crenças e práticas que sustentam a desigualdade social para desarticulá-las, mas também de ampliar a conscientização dos sujeitos acerca de suas necessidades e interesses para que esses possam fundamentar a construção de novas crenças e práticas. Além disso, há uma preocupação generalizada, entre esses pesquisadores, de avaliar constantemente o seu próprio trabalho para não se distanciar de suas principais metas.

Apesar da amplitude dos objetivos da proposta teórica e metodológica da ACD e da diversidade de problemas investigados por esses pesquisadores, em linhas gerais, são desenvolvidos os seguintes critérios, sintetizados por Kress (apud PEDRO 1997, p.27-28):

1. A linguagem é entendida como primeiro e mais importante tipo de prática social e, junto com as imagens visuais, a música e os gestos, entre outros, é uma dentre muitas práticas sociais de representação e significação;

2. Os textos são entendidos como resultado das ações de falantes e escritores socialmente situados, operando estes com graus relativos de possibilidades de escolha, sempre no interior de estruturas de poder e dominação;
3. As relações dos participantes na produção dos textos são em geral, desiguais e vão de estados hipotéticos de total igualdade à completa desigualdade;
4. Os significados resultam da (inter)ação dos leitores e ouvintes com os textos, sujeitando-se a regras normativas - de gênero, por exemplo - e a relações de poder que regulam essas interações;
5. Os traços lingüísticos - enquanto signos -, a qualquer nível, são o resultado de processos sociais e, por esse motivo, conjunções motivadas de formas e conceitos e nunca conjuntos arbitrários de forma e significado;
6. Também a qualquer nível, na sua ocorrência em textos, os traços lingüísticos são sempre caracterizados pela sua natureza opaca, já que, se a linguagem é, ela própria, opaca, também os textos partilham desta característica;
7. Os utentes lingüísticos, pelo seu posicionamento sociocultural, enquanto indivíduos socialmente localizados, não têm acesso ao sistema lingüístico como tal, mas apenas um acesso parcial, seletivo e selecionado a configurações particulares desse sistema. Em consequência, na maior parte das interações, os produtores textuais transportam diferentes disposições em relação à linguagem, diferente conhecimento de sistemas de configuração diversa e diferente conhecimento de formas textuais. Diferenças que devem ser entendidas na sua relação com os posicionamentos diferenciados dos utentes lingüísticos;
8. Estes aspectos justificam a consideração de que a noção de sistema lingüístico - à semelhança de outras noções, nomeadamente a de norma - seja muito problemática na ACD. E justificam ainda a visão implícita subjacente a estas considerações de um entendimento da linguagem que tem sempre em consideração a história, quer a micro-história de uma interação falada quer as histórias mais vistas das instituições sociais e humanas;
9. A ACD apóia-se sempre em análises rigorosas e em descrições da materialidade da linguagem.

Podemos ressaltar, ainda, que, segundo Kress (*apud* PEDRO 1997, p.30), os estudos vinculados à ACD se destacam de outras formas de abordagem em análise do discurso por assumirem o grande desafio de construir um aparelho teórico integrado que permita aos analistas desenvolverem uma descrição, explicação e interpretação dos modos como os discursos dominantes influenciam, indiretamente, os conhecimentos, os saberes, as atitudes e as ideologias, socialmente partilhadas.

1.1.4 Fairclough e a análise do discurso

Destacaremos, nesta seção, alguns aspectos do sistema conceitual do modelo tridimensional do discurso (texto, prática discursiva e prática social) proposto por Fairclough (2001), que fundamentarão a análise lingüístico-discursiva deste trabalho.

Na construção desse modelo, Fairclough (2001) propõe que se use o termo discurso, considerando o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade individual ou reflexo de variáveis situacionais. As implicações desse uso são: o discurso é concebido como modo de ação das pessoas sobre o mundo e sobre os outros e também como modo de representação; há uma relação dialética entre discurso e estrutura social, na qual a última é, ao mesmo tempo, efeito e condição da primeira; o discurso é uma prática de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. Ele afirma, então, que o discurso contribui para a construção das “identidades sociais” e “posições de sujeito” para os “sujeitos” sociais e os tipos de “eu”; para construção das relações sociais entre as pessoas e para a construção de sistemas de conhecimento e crença. Esses efeitos correspondem a três funções da linguagem: identitária (modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso) e relacional (como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas) reunidas por Halliday (2004) como função interpessoal; ideacional (modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos e relações) e textual (modos como as informações são organizadas em textos). A prática discursiva, portanto, contribui tanto para reproduzir a sociedade quanto para transformá-la. Dentro dessa visão, a prática e o evento são contraditórios e estão em luta, com uma relação complexa e variável com as estruturas que manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória. A prática social tem várias orientações e o discurso pode estar implicado em todas elas.

Fairclough (2001) nos diz que são as dimensões políticas e ideológicas da prática discursiva que ocupam a posição central de sua teoria, porque o discurso, como prática política, estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas entre as quais existem relações de poder. Já o discurso, enquanto prática ideológica, constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder.

Esse autor nos remete, então, ao conceito de ordem do discurso, que diz respeito às convenções e às normas discursivas subjacentes ao evento discursivo. Como exemplo desses elementos, temos padrões fonológicos, vocabulário, padrões gramaticais, regras de tomadas de turno, conjuntos de convenções de polidez e assim por diante. A relação entre esses elementos pode ser ou tornar-se contraditória, dependendo das diversas posições de sujeito de um indivíduo nos diferentes ambientes e atividades e em diferentes circunstâncias. Assim, os limites entre os elementos da ordem do discurso podem tornar-se focos de contestação e luta que, por sua vez, podem resultar em rearticulações de ordens do

discurso, nas relações entre elementos nas ordens do discurso e das relações entre ordens do discurso. Ele conclui que a ordem do discurso é a faceta discursiva da ordem social, compartilhando, por esta razão, da mesma natureza de articulação e rearticulação interna.

Tratando da dimensão de prática social do discurso, Fairclough discute o conceito de discurso em relação à ideologia e ao poder e situa o discurso em uma concepção de poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica, resgatando, criticamente, as contribuições de Althusser e Gramsci.

O conceito de ideologia, extremamente caro às teorias críticas, portanto também à ACD, é expresso por Fairclough (2001, p.117) como sendo “as significações/construções da realidade” (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação”. Essa visão é compartilhada por Thompson (1990 apud FAIRCLOUGH, 2001, p.117) que compreende o estudo da ideologia enquanto estudo “de como o significado é construído e transmitido através de formas simbólicas de vários tipos”. É bastante significativo, na concepção de ideologia de Fairclough, o fato de que apesar de as práticas discursivas serem investidas ideologicamente, elas não são investidas no mesmo grau. Embora as ideologias surjam nas sociedades caracterizadas por relações de dominação, os seres humanos são capazes de transcendê-las, os sujeitos são capazes de realizar suas próprias conexões entre as práticas e as ideologias e reestruturá-las. Há uma clara discordância, neste ponto, da concepção de Althusser de “ideologia em geral” como cimento social, inseparável da sociedade. Fairclough defende, portanto, uma educação lingüística que facilite o desenvolvimento da consciência crítica das pessoas em relação aos processos ideológicos nos discursos. Essa posição se coaduna perfeitamente com uma das metas deste trabalho que se configura em fundamentar uma proposta de intervenção pedagógica, na qual o sujeito se apropriaria de seu discurso como objeto de reflexão e estudo para levá-lo a desvelar os valores ideológicos nele imbricados.

Fundamentado em Gramsci, Fairclough (2001) conceitua hegemonia como liderança, dominação, poder e também foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos, posto que, construída, mantida ou rompida através de alianças, integrações e relações de dominação/ subordinação que assumem formas econômicas, políticas e ideológicas. Para ele, a ordem do discurso se configura como a faceta discursiva dos pontos de instabilidade onde ocorre a luta hegemônica, logo a prática discursiva, a produção a distribuição e o consumo de textos contribui, em graus variados, para

a reprodução ou transformação não apenas da ordem do discurso, mas também das relações sociais e assimétricas existentes.

No que concerne às dimensões de prática discursiva e de texto do conceito de discurso, Fairclough (2001) afirma que a prática discursiva é uma forma particular de prática social que se manifesta lingüisticamente através de textos orais e escritos e cuja análise abrange processos de produção, distribuição e consumo textual. Como esses processos são sociais, uma vez que os textos são produzidos, consumidos e distribuídos de formas particulares em contextos sociais específicos, faz-se necessária a referência aos ambientes econômicos políticos e institucionais onde o discurso é gerado.

Como consequência dessas afirmações, Fairclough (2001) estabelece sete itens dos quais os quatro primeiros serão usados para a análise da dimensão textual do discurso. Os três últimos para a análise da dimensão da prática discursiva que englobam, por sua vez, aspectos formais dos textos: vocabulário (processos de lexicalização), gramática (escolhas relativas aos modelos e estruturas das orações), coesão (como as orações são ligadas formando unidades maiores), estrutura textual (aspectos superiores de planejamento dos textos), força dos enunciados (ação social que os ato(s) de fala desempenha(m), coerência dos textos (relações de sentido), intertextualidade (propriedade que têm os textos de conter outros textos).

Os processos de lexicalização constituem a categoria de análise que se ocupa das relações dinâmicas entre as palavras e os seus significados no mundo. Esses significados se sobrepõem e competem para corresponder a diferentes domínios, instituições, práticas, valores e perspectivas. Por essa razão, como produtores e/ou como intérpretes, estamos sempre diante de escolhas sobre como usar palavras e significados que envolvem aspectos individuais, sociais e culturais. O estudo do vocabulário se organiza, portanto, em torno de três tópicos: o significado das palavras, a criação de palavras e o uso de metáforas.

A gramática envolve os aspectos da transitividade (função ideacional da linguagem): fatores sociais, culturais, ideológicos, políticos ou teóricos que definem o significado de um processo (material, comportamental, mental, verbal, relacional, existencial) num tipo particular de discurso, motivações políticas ou ideológicas para as escolhas de voz (ativa ou passiva) e a relevância da nominalização dos processos; do tema: razões para as escolhas temáticas das orações; e da modalidade: grau de comprometimento com as proposições enunciadas que pode ser expresso por verbos auxiliares modais, tempos verbais, conjunto de advérbios modais e seus adjetivos equivalentes, entre outros.

A coesão diz respeito à investigação dos mecanismos utilizados para estabelecer os elos entre as orações e os períodos para formar unidades maiores nos textos. Os marcadores coesivos revelam a dinâmica do processo de produção do texto na medida em que fornecem pistas importantes acerca de como os produtores do texto situam a si próprios e aos intérpretes do texto enquanto sujeitos.

Dentro do item relativo ao controle interacional e à estrutura textual, Fairclough (2001) recomenda que sejam observados os seguintes tópicos: as características organizacionais gerais das interações tais como a negociação do controle das interações; as regras de tomada de turno; a estrutura de troca: a introdução, o desenvolvimento e o estabelecimento dos tópicos; a apresentação e avaliação das agendas; as estratégias de polidez; as características e/ ou estratégias de construção de uma imagem ou identidade social (ethos), em resumo, todo o acervo que se refere ao funcionamento e controle das interações.

Em relação à força dos enunciados, o autor afirma que cada ação social desempenhada pelos atos de fala, como dar uma ordem, fazer uma pergunta, prometer, entre outros correspondem à sua própria força enunciativa (componente acional). Ele também chama a atenção para o fato de que os textos e suas partes são extremamente ambivalentes em termos de força, isso significa que ao lado de uma força direta, mais precisamente competindo com ela, estão inúmeras forças indiretas. Como exemplo, podemos dizer que um enunciado poderá carregar uma força direta de pergunta acompanhada de forças indiretas de pedido, ordem, reclamação e assim por diante. Por essa razão, o contexto torna-se um elemento crucial na redução da ambivalência de forças.

A coerência deve ser tratada não apenas como propriedade dos textos, mas também como propriedade de interpretação deles. Para que um texto possa ser considerado coerente, é preciso que ele trace relações de sentidos passíveis de serem inferidas mesmo na ausência de marcadores explícitos, ou seja, é necessário que os sujeitos intérpretes sejam capazes de compreendê-los e fazer as conexões de sentidos e as inferências exigidas, geralmente apoiadas em pressupostos ideológicos, para gerar leituras coerentes.

A intertextualidade é a propriedade que os textos e enunciados têm de dialogar com outros textos e enunciados que os precedem ou os seguem na cadeia comunicativa. Esse diálogo pode estar sinalizado na superfície textual com aspas, por exemplo, registrando explicitamente a presença do outro texto ou enunciado (intertextualidade manifesta) ou pode fazer parte da configuração discursiva do texto ou enunciado e ser incorporado aos elementos das ordens do discurso (intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade).

Todas as categorias propostas por Fairclough mostram-se bastante produtivas para análise da construção das identidades sociais e das estruturas que legitimam essas identidades. Trataremos, na seção 1.4, das categorias de análise selecionadas para este trabalho.

1.1.5 Argumentação oral infantil

Além dos pressupostos teóricos da ACD, aqui expostos, estamos assumindo, em nossa pesquisa, o resultado da investigação de Faria (2004) acerca da argumentação oral infantil: a comprovação da maturidade das condutas dialógicas infantis.

Faria (2004) analisou as produções orais infantis de doze crianças do jardim II em duas aulas integrais, numa festa de aniversário na escola e em alguns diálogos em interação familiar.

A autora encontrou enunciados argumentativos com as seguintes características: apresentação de argumentos; simples marca de oposição; oposição, com apresentação de argumentos; apresentação de opinião; apresentação de opinião divergente, refutação; e presença do raciocínio causa/ consequência.

Ela também classificou os movimentos argumentativos presentes no discurso infantil, de acordo com Morel (1998 apud FARIA, 2004), em movimentos de confirmação, refutação, concessão, correção, comunicação e justificação.

A partir de seu estudo, Faria (2004) concluiu que há uma alta produtividade argumentativa nas falas infantis e que esse fato demonstra a habilidade das crianças de construir estratégias interacionais para se colocar no discurso.

Em nosso trabalho estamos considerando, assim como Faria (2004), que as crianças são produtores de sentido, extremamente hábeis, posto que lançam mão dos mais variados recursos lingüístico discursivos para interagir cotidianamente com outras crianças e com adultos.

Essas assunções constituirão a base para a nossa proposta de intervenção pedagógica com a sugestão de atividades que estimulem a utilização desses recursos no desenvolvimento do raciocínio crítico.

1.2 Considerações teóricas sobre moralidade

1.2.1 Piaget

Em 1932, Jean Piaget publicou seu detalhado estudo sobre a moralidade na infância, traduzido para o português com o título de “O juízo moral na criança”. Nessa obra, pela primeira vez, o tema da moralidade, tradicionalmente circunscrito às discussões filosóficas e sociológicas, é submetido a uma rigorosa e exaustiva análise a partir de dados coletados em um experimento. Piaget (1994) nos adverte, no entanto, que as observações, descrições e análises contidas em seu livro recairão sobre o juízo moral e não sobre o comportamento ou sobre os sentimentos morais. Para alcançar seus objetivos, Piaget (1994) e seus colaboradores elaboraram um método que ficou conhecido como método-clínico-crítico que consistia em conversar com crianças acerca de problemas morais para ter acesso à compreensão infantil do respeito à regra.

Impulsionado pela idéia de que “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”, Piaget (1994:23) decide, inicialmente, investigar os jogos de regras infantis, que são por ele consideradas “admiráveis instituições sociais”, partindo de duas perspectivas a consciência das regras: o modo como as crianças compreendem, aceitam ou interpretam as regras do jogo, isto é, se para elas essas regras são obrigatórias, sagradas ou mutáveis e a prática das regras: como as crianças aplicam essas regras. Para realização dessa tarefa, Piaget (1994) interrogou vinte meninos com idades, variando entre quatro e treze anos, sobre como eles faziam para jogar com as bolinhas de gude e, em seguida, lhes pedia para que demonstrassem suas explicações com uma partida. Ele estudou também, utilizando o mesmo método, porém, desta vez, interrogando meninas, o jogo de pique ou esconde-esconde. O autor constatou, então, a existência de quatro estágios para a prática das regras e três para a consciência das regras.

Em relação aos estágios da prática das regras, Piaget (1994) observou que, na primeira fase, a criança manipula os objetos apenas para satisfazer seus hábitos motores; na segunda etapa, ela já procura imitar os exemplos de regras codificadas que ela recebe, porém joga sempre sozinha sem preocupação de vencer; na terceira fase, a criança procura vencer o colega e se esforça para descobrir e aplicar as regras fixas dos jogos. No último estágio, os jogos são minuciosamente regulamentados, e todos conhecem as regras.

Quanto à consciência das regras Piaget (1994) descobriu que, no primeiro estágio, a regra constitui-se de hábitos motores individuais; no segundo, ela é considerada como sagrada e eterna; no terceiro, a regra é vista como uma lei sobre a qual todos devem estar de acordo e, portanto, respeitar.

Há uma clara relação entre os estágios do desenvolvimento da consciência das regras e os estágios da prática da regra. A regra, que é, inicialmente algo exterior ao indivíduo, vista como sagrada, vai-se interiorizando para, finalmente, tornar-se o livre resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma.

A evolução da prática e da consciência da regra pode ser dividida em três etapas: anomia que é a fase em que as crianças ainda não seguem regras coletivas; heteronomia, a fase em que as crianças participam das atividades coletivas obedecendo às regras, mas sem compreender que elas são legitimadas por acordo mútuo e autonomia quando a criança respeita as regras que já são vistas como sendo construídas coletivamente através de acordo mútuo.

No segundo momento de seu experimento, Piaget (1994) investiga se o desenvolvimento do juízo moral, ou seja, a prática e a compreensão de regras, propriamente ditas morais, seguem as mesmas etapas da prática e da consciência das regras no jogo. Esse autor elaborou histórias contendo dilemas morais que se referiam às seguintes situações: dano material acidental, chamado por Piaget (1994) de desajeitamento resultante de uma ação fortuita ou mesmo consequência de uma ação bem intencionada; e dano material intencional, nomeado pelo autor como prejuízo material causado por ação mal-intencionada; a mentira com grave distorção da realidade, mas sem intenção maldosa; a mentira de conteúdo verossímil, mas com intenção visível de enganar; o roubo egoístico e o roubo bem intencionado. Piaget (1994) apresentava os pares de histórias (dano material, mentira ou roubo intencional e não-intencional) às crianças e lhes pedia que dissessem, primeiro, se elas consideravam os transgressores igualmente culpados ou se um era mais culpado que o outro, e, segundo, qual dos transgressores era mais culpado e por quê. Para Piaget (1994), a utilização desse método implicava ter acesso ao juízo moral apenas em forma de discurso. Piaget (1994, p. 95-96) inclusive pondera :

o pensamento verbal, o pensamento que trabalha sobre representações evocadas por meio da linguagem, e não sobre coisas percebidas no decorrer da ação, consistiria numa tomada de consciência do pensamento real ou espontâneo, ou não mantém absolutamente relações definidas com elas?

Essa consideração demonstra que, para o autor, a linguagem é uma forma de representação do mundo (pensamento verbal) e não uma forma de ação no mundo, portanto

ele não concebe que o discurso é construído e constrói a realidade em que a criança está inserida.

Piaget confirmou, com a segunda etapa de seu experimento, a existência da heteronomia e da autonomia também em relação ao juízo moral da criança. O conceito de heteronomia moral diz respeito ao agir moral que não deriva da compreensão que o indivíduo tem das circunstâncias de uma situação de acordo com seu sistema de valores. O indivíduo moralmente heterônomo procura obedecer normas que lhe são impostas sem cogitar na legitimidade das mesmas. Já a autonomia moral significa ser fiel aos princípios nos quais se crê independentemente das pressões sociais.

Na fase de heteronomia, encontra-se o realismo moral que Piaget (1994, p.93) define como: “a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso”. Esse realismo tem três características: primeiro, o dever é heterônomo, isto é, para agir corretamente é necessário obedecer às regras impostas pelos adultos; segundo, a criança busca obedecer à regra ou aplicar hipoteticamente a regra da forma como lhe foi dito para fazer, mesmo sem entender seu conteúdo mais material; terceiro, o realismo moral gera sentenças baseadas na responsabilidade objetiva, ou seja, a criança julga as ações em conformidade com as regras estabelecidas sem avaliar a intenção de quem as praticou. Por esta razão, para as crianças na fase do realismo, é mais culpado o transgressor que causou maior dano material ou que contou uma história com maior distorção da realidade, mesmo que tenha sido sem querer, do que o transgressor que provocou menor dano num ato ilícito ou que contou uma história verossímil, porém com o intuito de enganar o seu interlocutor. A fase de autonomia apresentará a superação deste realismo, e o julgamento far-se-á dentro da responsabilidade subjetiva, ou seja, levando em conta a intenção do transgressor.

Piaget (1994) trata também, no seu relato de pesquisa, do desenvolvimento da noção de justiça, expondo os conceitos de justiça imanente ou justiça que emana das próprias coisas, ocasionando uma punição automática e de justiça retributiva que se fundamenta na proporcionalidade entre o ato e a sanção, ligadas à moral de coação ou da heteronomia e as concepções de justiça restitutiva que diz respeito à idéia de reparar ou restituir o dano causado e de justiça distributiva que pode ser definida por um tratamento igualitário a todos, relativos a moral de cooperação ou da autonomia.

Além disso, o autor traz dois conceitos de sanções: as sanções expiatórias e as sanções por reciprocidade. As sanções expiatórias acontecem quando a qualidade do castigo é

estranha ao delito. Nas histórias narradas por Piaget (1994, p.162) seriam exemplos dessas sanções: não deixar a criança ir ao parque ou ao cinema, fazê-la copiar cinquenta vezes uma poesia, privá-la de seus brinquedos, dar-lhe umas palmadas ou submetê-la à condenação. As sanções por reciprocidade ocorrem quando o castigo é compatível com o delito, esse teórico dividiu essas sanções em cinco grupos: no primeiro grupo estão as sanções que representam exclusão, momentânea ou definitiva do grupo social; no segundo, estão aquelas relacionadas às conseqüências diretas ou materiais dos atos; no terceiro, as que privam o transgressor daquilo de que ele abusou; no quarto, as de reciprocidade simples, nas quais se faz ao transgressor exatamente o que ele fez, e, no quinto, as restitutivas, na qual o transgressor paga ou substitui o objeto quebrado ou roubado. Nesta parte do experimento, relativa aos tipos de justiça e sanções, ele contou às crianças histórias nas quais os pais estavam em dúvida sobre a melhor forma de castigar um filho que havia cometido algum delito. Em seguida, pedia às crianças que escolhessem o castigo mais adequado para cada situação e justificassem sua escolha. Sobre esse aspecto da justiça e das sanções ele teve a colaboração de Baechler para entrevistar noventa e cinco crianças com idades entre seis e doze anos. Os resultados obtidos mostraram que, quanto mais nova a criança, mais ela optava pelas sanções expiatórias. Elas foram também extremamente rigorosas em suas escolhas de castigos.

No capítulo final, intitulado “As duas morais da criança e os tipos de relações sociais”, Piaget (1994) procura, então, explicar as razões pelas quais o desenvolvimento moral da criança passa por uma fase de heteronomia antes de alcançar a autonomia. Para ele a moral é um fato social, ou seja, está baseada nas relações interindividuais que se dividem em duas grandes categorias: a coação e a cooperação.

As relações de coação, como o próprio nome indica, são assimétricas, isto é, um dos pólos impõe ao outro suas formas de pensar, seus critérios e suas verdades. Piaget (1994) declara que as relações de coação reforçam o egocentrismo, uma vez que, impedem que a reciprocidade ocorra e, portanto, não possibilita à criança construir as estruturas mentais operatórias necessárias a sua conquista. Da coação deriva a heteronomia moral e o respeito unilateral.

Já as relações de cooperação são simétricas, portanto, regidas pela reciprocidade. São relações que pedem mútuos acordos entre os participantes. Da cooperação derivam o respeito mútuo e a autonomia.

Jean Piaget conclui, então, que para favorecer a conquista da autonomia, a escola precisa respeitar e aproveitar as relações de cooperação que surgem espontaneamente das relações entre as crianças.

Partindo desta contribuição de Piaget, pretende-se, neste estudo, lançar um novo olhar sobre a discursividade moral infantil dentro da proposta teórico-metodológica da ACD, compreendendo que a moralidade investigada neste trabalho diz respeito ao sistema de valores que orienta a ação humana no mundo, isto é, os princípios que acionamos cada vez que precisamos decidir como vamos agir numa determinada circunstância e considerando que esses valores são construídos e legitimados nas nossas interações diárias. Isso significa que acrescentaremos aos conceitos de heteronomia e autonomia moral, a idéia de um sujeito-criança-ator social que, numa conjuntura sócio-histórica bastante distinta da que foi observada pelo referido autor, enfrenta o desafio diário de elaborar significados para sua experiência de vida, participando ativamente da construção de sua realidade.

1.2.2 Vygotsky

Vygotsky (2003) analisou a tese de Piaget acerca das relações entre pensamento e linguagem. Nessa tese, a fala egocêntrica da criança consiste numa expressão direta do egocentrismo do seu pensamento e que, por esta razão, tende a desaparecer assim como o próprio egocentrismo, após uma longa pressão social. Vygotsky (2003) afirma que, considerada dessa forma, a fala egocêntrica não tem função alguma no pensamento ou nas atividades realistas da criança, além de acompanhá-los. Este autor realizou três séries de experimentos para comprovar a sua própria hipótese de que “a fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, da atividade social e coletiva da criança para sua atividade mais individualizada” (VYGOTSKY, 2003 p.166). Para ele, a fala egocêntrica não desaparece, mas transforma-se em fala interior. Na primeira série de experimentos, o teórico colocou aquelas crianças, cujo coeficiente de fala egocêntrica já havia sido medido, em companhia de crianças surdo-mudas e de crianças estrangeiras. O resultado desse experimento foi a queda do coeficiente da fala egocêntrica para zero ou para um oitavo do anterior. Ele conclui que isso ocorreu devido à ausência da possibilidade de se fazer compreender pelo outro. Na segunda série, Vygotsky (2003) mediu o coeficiente da fala egocêntrica em crianças envolvidas numa situação em que elas podiam praticar o monólogo coletivo e comparou-o com o coeficiente de fala egocêntrica numa situação em que a criança ficava isolada das outras numa mesa, ao canto da sala, com crianças estranhas, ou sozinha na sala. Em todas as situações testadas, a fala egocêntrica sofreu uma redução provocada pela exclusão do contato da criança com outras crianças conhecidas suas. No terceiro experimento, o som de uma orquestra abafava as vozes das crianças ou se proibia a criança de falar alto. A fala egocêntrica também foi reduzida nessas situações. Para Vygotsky (2003), a explicação

para a inibição da fala egocêntrica em todos os procedimentos adotados é que a fala egocêntrica evolui da fala social. Ela representa uma transição da fala para os outros à fala para si.

Apesar do enorme impacto de suas idéias relativas ao desenvolvimento intelectual e lingüístico, no âmbito dos estudos sobre moralidade, Vygotsky não realizou qualquer experimento, entretanto, no seu livro *Psicologia Pedagógica*, ele dedica um capítulo às suas considerações acerca do comportamento moral.

Vygotsky (2001) diz que o comportamento moral é uma forma de comportamento social condicionado pela conjuntura sócio-histórico-cultural de cada povo. Para ele, o comportamento moral é sempre elaborado para satisfazer os interesses e as necessidades das classes dominantes de cada época. Como exemplo, o autor nos relata os casos de Esparta, da França e da Rússia. Na educação Espartana, que visava a formar cidadãos fortes e astutos, as crianças eram obrigadas a servir os adultos à mesa durante o almoço com a incumbência de roubar algo sem ser apanhada. A criança que falhava era punida, posto que a incapacidade de enganar o próximo era vista como um grave defeito. Na França, o ideal de educação eram as virtudes da burguesia. Assim, o hábito de poupar era enaltecido como medida de moralidade. Na Rússia, a moral burguesa ensinava a hipocrisia porque pregava o reino de Deus no outro mundo e praticava na terra o reino dos exploradores. A criança observava uma realidade enquanto ouvia falar de outra. A escola tentava conciliar na criança essa divergência através de uma educação moral baseada no temor à punição ética.

Para Vygotsky (2001), uma nova moral seria criada juntamente com uma nova sociedade, onde o comportamento moral se misturaria às formas comuns de comportamento: “...O comportamento moral deve dissolver-se de forma absolutamente imperceptível nos procedimentos gerais de comportamento estabelecidos e regulados pelo meio social. Nem o aluno, nem o professor devem perceber que se trata de um ensino especial de moral” (VYGOTSKY, 2001 p.305). Este autor ressalta, ainda, que a pedagogia moral deveria lidar com as seguintes questões: em primeiro lugar, como elaborar a influência sistemática do meio sobre as reações instintivas, visto que o comportamento moral é um comportamento educado pelo meio social como qualquer outro; em segundo, como romper com o paradigma da moral pequeno-burguesa vigente sem cair na arbitrariedade e, em terceiro lugar, como preparar os indivíduos para enfrentar os problemas morais de sua própria geração.

Ao refletirmos acerca das considerações feitas por Piaget e por Vygotsky, percebemos que ambos acreditam que a ação e a consciência moral são construídas nas relações sociais, cabendo a escola aproveitar as situações que envolvem um julgamento moral

e emergem naturalmente no cotidiano para estimular os alunos a estabelecerem relações de cooperação que possam favorecer a autonomia moral, ou seja, educar o comportamento moral. Essa forma de pensar dos autores está em consonância com as atividades de nossa proposta de intervenção pedagógica.

1.2.3 Kohlberg

Lawrence Kohlberg é considerado o mais importante estudioso da moralidade depois de Piaget. Em seus estudos longitudinais, conduzidos nos Estados Unidos, Turquia e Israel, ele retoma e aperfeiçoa o modelo proposto por Jean Piaget em “O Juízo Moral na Criança”. Kohlberg, assim como Piaget, preocupou-se em estudar como as pessoas raciocinam diante de conflitos morais. Além disso, ambos se interessaram em descrever e analisar as mudanças que ocorriam à medida que as crianças cresciam. Eles compartilharam ainda a noção de que o desenvolvimento cognitivo é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral com inúmeros exemplos de pessoas extremamente intelectualizadas que apresentam nível de juízo moral não equivalente ao seu desenvolvimento cognitivo.

Kohlberg (1989) concentrou seus estudos, principalmente, no conflito entre as regras ou normas, por esta razão, utilizando o método-clínico-crítico de Piaget, apresentou aos sujeitos dilemas morais que envolviam escolhas entre valores conflitantes como no exemplo a seguir:

O Dilema de Henrique

Numa cidade da Europa, uma mulher estava a morrer de cancro. Um medicamento descoberto recentemente por um farmacêutico dessa cidade podia salvar-lhe a vida. A descoberta desse medicamento tinha custado muito dinheiro ao farmacêutico, que agora pedia dez vezes mais por uma pequena porção desse remédio. Henrique (Heinz), o marido da mulher que estava a morrer, foi ter com as pessoas suas conhecidas para lhe emprestarem dinheiro e, assim, poder comprar o medicamento. Apenas conseguiu juntar metade do dinheiro pedido pelo farmacêutico. Foi ter então, com ele, contou-lhe que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para lhe vender o medicamento mais barato. O farmacêutico respondeu que não, que tinha descoberto o medicamento e que queria ganhar o dinheiro com a sua descoberta. O Henrique, que tinha feito tudo ao seu alcance para comprar o medicamento, ficou desesperado e estava a pensar em assaltar a farmácia e roubar o medicamento para a sua mulher. O que deve fazer Henrique, roubar ou não o remédio? (L. Kohlberg. Tradução de. O. M. Lourenço).

A partir da análise das respostas/soluções apresentadas pelos sujeitos aos dilemas morais, Kohlberg (1989) propôs seis estágios de desenvolvimento moral divididos em três níveis. No primeiro, chamado de nível de moralidade pré-convencional, encontram-se os estágios do castigo e da obediência, cujo valor defendido é a obediência às regras e à autoridade, evitando causar danos físicos a pessoas e propriedades, para não sofrer punição. O estágio do objetivo instrumental individual e da troca é aquele cujo valor é obedecer as regras que satisfaçam aos interesses e necessidades próprios e esperar que as outras pessoas ajam da mesma forma, para que se efetive uma troca igual. No segundo nível, o de moralidade convencional, estão os estágios das expectativas interpessoais mútuas, no qual as pessoas se esforçam para desempenhar o papel de uma boa pessoa, isso quer dizer, alguém que se preocupa com os outros e que procura corresponder às expectativas alheias. No estágio da preservação do sistema social e da consciência, predomina o desejo de apoiar o sistema social, cumprindo as leis, para a manutenção da ordem estabelecida. No nível pós-convencional, há o estágio dos direitos originários do contrato social, em que prevalece a preocupação em sustentar o direito, valores e contratos sociais básicos de uma sociedade ainda que estejam em conflito com regras e leis de um grupo. O estágio dos princípios éticos universais, no qual o princípio ético universal de justiça, englobando os conceitos de dignidade inviolável da humanidade, de liberdade, de solidariedade e de igualdade, está acima das leis.

Os estágios morais elaborados por Kohlberg (1989) apresentam algumas características principais: a mudança de um estágio para o outro representa uma diferença qualitativa no modo de pensar ou de resolver problemas, a seqüência dos estágios é invariável, cada qual incorpora e integra os níveis anteriores, e a evolução de um estágio a outro envolve um processo de equilíbrio e auto-regulação.

Kohlberg (1989) concluiu que todos os homens, independentemente da cultura, podem alcançar os níveis mais altos de raciocínio moral, desde que haja ótimas condições para o desenvolvimento sócio-moral. Baseado nesta concepção, Kohlberg propõe modos de interferência na passagem de um estágio para outro, ou seja, de se possibilitar que as pessoas desenvolvam sua capacidade de fazer julgamentos morais. Ele postula, então, a criação, dentro das escolas, da comunidade justa ou comunidade democrática, cuja instituição central é a assembléia geral, na qual alunos e professores exercem o direito de discutir e votar as questões relativas à vida e à disciplina na escola. A comunidade justa propicia aos alunos a oportunidade de exercitarem diariamente as virtudes condizentes com a vida em sociedade, que conduzirão à autonomia moral.

1.2.4 Roazzi, Dias e Silva

Os trabalhos de Piaget e Kohlberg fundamentaram a tese dos estágios universais do desenvolvimento moral, no entanto, alguns pesquisadores, entre os quais Panier Bagat (1977,1982,1985), Panier Bagat e Di Gema (1987) e Panier Bagat e Manfredi (1990) encontraram evidências do impacto de fatores sociais, culturais e educacionais para a moralidade e, por esta razão, questionaram a passagem da heteronomia para autonomia moral e a própria universalidade dos estágios. No Brasil, Roazzi, Dias e Silva (2000), objetivando contribuir para as discussões sobre como os contextos sociais, culturais e educacionais podem afetar a moralidade infantil, realizaram dois estudos com crianças de escolas públicas e particulares, onde as crianças eram questionadas quanto ao grau de maldade do transgressor e acerca da recompensa a ser dada à vítima. Os resultados por eles obtidos serão brevemente comentados aqui, visando a auxiliar a interpretação de nossos próprios dados.

Roazzi, Dias e Silva (2000) efetivaram seus experimentos com base nos trabalhos de Alencar (1984) e Miller; MacCann (1979), investigando a reação de crianças recifenses a transgressores e vítimas de injustiça com o controle das seguintes variáveis: grau de escolaridade (1ª a 4ª série), tipo de dano (material ou físico), tipo de ato (intencional e acidental) e o tipo de escola freqüentada (pública ou particular). Os investigadores entrevistaram vinte e quatro crianças de uma escola pública e vinte e quatro crianças de uma escola particular de 1ª a 4ª série. As crianças da escola pública da 1ª série tinham idade média de sete anos e seis meses e as da 4ª série tinham, em média, doze anos. As crianças da escola particular da 1ª série tinham, em média, seis anos e quatro meses, e as da 4ª tinham nove anos e cinco meses. Os pesquisadores apresentaram às crianças quatro histórias, duas das quais tratavam de dano físico e duas de dano material. Cada história tinha duas versões, numa a transgressão era acidental e na outra era intencional. O nível de maldade era avaliado pelas crianças dentro de uma escala de cinco pontos. As crianças também escolhiam a recompensa à ser dada à vítima, que poderia ser de até cinco reais.

Os mesmos autores compararam seus resultados de pesquisa aos resultados obtidos por Alencar (1984) e Miller; MacCann (1979) e observaram que, em todos os estudos, as crianças julgaram com maior severidade o transgressor da situação intencional do que o transgressor da situação acidental. Eles concluíram que as crianças foram capazes de considerar a intencionalidade da ação mais cedo do que o que havia sido encontrado e proposto pelo estudo de Piaget e colaboradores. Esse fato pode ter sua explicação nos valores enfatizados pela família e pela escola na sociedade atual nos diferentes contextos

socioculturais. Além disso, foram também encontradas várias diferenças entre os estudos mencionados. Em primeiro lugar, em Roazzi, Dias e Silva (2000), as crianças de escola pública julgaram a vítima de danos materiais mais merecedora de recompensa do que a de danos físicos, ao contrário das crianças de escola particular. Já o estudo de Alencar (1984) não revela essa diferença. Miller; MacCann (1979) encontraram julgamentos mais severos para os transgressores que causaram dano material do que para os que causaram danos físicos. Em segundo lugar, Roazzi, Dias e Silva (2000) observaram que as crianças de escola pública julgaram os atos intencionais merecedores de maior recompensa que os acidentais. Esses pesquisadores consideraram que a diferença entre os julgamentos dos atos acidentais e intencionais pode estar relacionada às experiências socioculturais das crianças. Essa diferença também aparece na investigação de Miller; MacCann (1979). Já a pesquisa de Alencar (1984) não constatou esse fato. Em terceiro lugar, as crianças mais velhas de escola particular julgaram os transgressores mais severamente que as mais novas. No experimento de Alencar (1984), as crianças mais novas julgaram as vítimas mais merecedoras de recompensa. Miller; MacCann (1979) acreditam que a disposição para responder às exigências e às necessidades dos outros deveria ampliar-se com a idade. Todos esses fatos apontam, segundo Roazzi, Dias e Silva (2000), para a necessidade de futuras investigações, envolvendo grupos sociais diferentes e com maior controle das histórias apresentadas.

1.2.5 Cláudio Souto e Solange Souto

Com o objetivo de determinar, qualitativamente, o conteúdo da expressão “direito vivo”, definido por Underhill Moore (apud SOUTO,C; SOUTO,S 1981, p.149) como “as normas comuns da maioria do povo de uma sociedade dada em um certo tempo”, Cláudio Souto e Solange Souto (1965) realizaram uma investigação empírica sobre “Sentimento e Idéia de Justiça” com 148 estudantes estrangeiros da universidade de Colônia, cujo período máximo de permanência na Alemanha era de até um ano. Esta pesquisa, segundo os próprios autores, considerou três perspectivas:

- (1) a distinção por abstração de sentimento e idéia de justiça;
- (2) a suposição de que o problema de justiça é um problema do homem;
- (3) teoria de justiça fundamentada no seguinte quadro hipotético: existência, permanência e variabilidade de um sentimento do dever ser, associação necessária desse sentimento com uma idéia, que pode estar (a) de acordo com a ciência; (b) de acordo com a metaciência; (c) de acordo com o conhecimento das circunstâncias particulares de um caso ou (d) pode ser outra idéia. (SOUTO, C. ;SOUTO, S. 1981, p.166).

Os resultados obtidos pelos autores, em linhas gerais, foram os seguintes: todos os respondentes manifestaram possuir um sentimento de justiça e injustiça e, para a maioria, esse sentimento é permanente no presente e foi permanente no passado, sendo que, para a maior parte desse grupo, esse sentimento foi mais forte na adolescência; a maioria disse sentir-se “agradável” diante de algo justo e “desagradável” diante da injustiça; a maioria afirmou ter uma idéia de quando algo é justo ou injusto; a maioria disse ter uma idéia de justiça e injustiça permanente no presente e no passado; para a maioria, a idéia de justiça e injustiça é mais forte na idade adulta; a maioria expressa possuir um sentimento de equidade e inequidade e a capacidade de ter uma idéia de justiça ou injustiça em conexão com o conhecimento das circunstâncias particulares de um caso; a minoria submete-se ao poder legal formal sem consideração de conteúdo; a maioria associa “deve ser” legal e “conhecimento científico” e, por último, a maioria associa “deve ser normativo” e “conhecimento metacientífico”.

Cláudio Souto e Solange Souto chegaram à conclusão de que, para a maioria dos estudantes pesquisados, o padrão aceito é o “direito vivo”, ou seja, uma concepção de justiça que associa o sentimento de “deve ser” ao conhecimento científico.

1.2.6 Os estudos sobre moralidade nesta pesquisa

Com base nos conceitos desenvolvidos por Piaget (1994) e retomados por Kohlberg (1989) de heteronomia moral, autonomia moral, responsabilidade objetiva, responsabilidade subjetiva, sanções expiatórias, sanções por reciprocidade; nos resultados das pesquisas descritos por Roazzi, Dias e Silva (2000) acerca da capacidade da criança de reconhecer a intencionalidade das ações e realizar seu julgamento moral a partir dessa condição, da relação entre idéia de justiça e sentimento de justiça investigado por Cláudio Souto e Solange Souto (1981) e visando a contribuir para futuras pesquisas sobre o tema da moralidade infantil, elaboramos histórias contendo dilemas morais com o propósito de investigar, na discursividade moral das crianças da amostra, com idades entre quatro anos e seis meses e seis anos, os aspectos relacionados à intencionalidade da ação. Os dilemas são os seguintes: Como a criança, nessa idade, reconhece/diferencia as ações acidentais (sem querer) das intencionais (de propósito)? A culpabilidade do transgressor: O transgressor das ações intencionais é igualmente ou diferentemente culpado do transgressor das ações acidentais na opinião das crianças? A necessidade de compensação da vítima: A vítima merece ser compensada sempre ou há diferença na compensação de uma vítima de ações intencionais e

de uma de ações acidentais? Os sentimentos do transgressor e da vítima diante da transgressão: Como a criança dessa idade percebe os sentimentos do transgressor e da vítima e, finalmente, como esses elementos se relacionam e são expressos nas justificativas para cada juízo emitido?

Consideraremos, ainda, a influência dos pares nas interações professora, investigadora e alunos e a influência dos adultos no papel de professora e investigadora nos dois diferentes tipos de interação sobre as crianças.

Além disso, é necessário destacar que esta pesquisa difere dos estudos sobre moralidade supracitados por assumir o discurso moral como forma de ação moral historicamente situada numa sociedade de início de milênio. A era do cyberspace, da globalização, da informação, do aquecimento global e da infância roubada pela violência. Uma sociedade que repudia alguns vícios, ao mesmo tempo que tolera e até mesmo incentiva tantos outros. Uma sociedade de relações superficiais, de celebridades instantâneas, da corrupção e das guerras assistidas em tempo real. Uma sociedade de extrema desigualdade social, na qual pais e educadores, muitas vezes, parecem perdidos diante de tantas teorias, métodos e contradições ideológicas. Nunca foi tão difícil ter filhos na fase dos porquês.

Nessa sociedade, onde muitos discursos se encontram, se confrontam, se contradizem, a criança precisa criar, testar, reformular suas estratégias interacionais para alcançar seus objetivos comunicativos e a escola para cumprir seu papel social precisa oferecer oportunidades para que ela possa desenvolver todo o seu potencial criativo.

Escolhemos o tema da moralidade por acreditarmos que a construção de uma sociedade de seres moralmente autônomos depende de como conduzirmos a educação de nossas crianças, estimulando-as a pensar criticamente sobre sua realidade social para agir conscientemente sobre ela.

1.3 Considerações teóricas sobre a sociologia da infância

1.3.1 As teorias sobre a infância

De acordo com Corsaro (2005, p.3-4), dois conceitos norteiam os trabalhos relacionados ao novo campo de estudos denominado de Sociologia da Infância:

- A concepção de que as crianças são atores sociais criativos que produzem suas formas únicas de cultura, contribuindo simultaneamente para a produção da sociedade dos adultos;
- A noção de que a infância enquanto período socialmente construído, no qual as crianças vivem suas experiências de vida, é uma forma ou categoria

estrutural assim como classe social e grupo etário. Por este motivo, a infância sofre influência e influencia as demais categorias estruturais da sociedade.

Para as crianças, a infância é um período temporário. Para a sociedade uma categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. (trad. livre)¹

Partindo desses pressupostos, Corsaro (2005) apresenta a teoria da reprodução interpretativa que diz respeito à idéia de que as crianças contribuem ativamente para a preservação ou reprodução societária, bem como para a mudança social. Essa concepção teórica se mostra bastante produtiva para a proposta da ACD, adotada neste trabalho, de investigar a reprodução e/ ou mudança social através da linguagem, ou seja, a materialização lingüística das práticas discursivas inseridas em práticas sociais de manutenção ou de transformação das estruturas sociopolíticas.

Essa nova visão de infância, segundo Corsaro (2005), que tem se delineado nas últimas duas décadas, contrasta com uma tradicional marginalização da infância dentro da sociologia derivada de conceitos teóricos sobre infância e socialização, que relegam as crianças a uma posição de subordinação. Esse foi o pensamento que predominou no modelo determinista em suas abordagens funcionalista e reprodutivista. Para os teóricos deterministas, a criança é treinada para tornar-se um membro socialmente competente, isto é, para ser capaz de dar sua contribuição para a sociedade. A corrente funcionalista desse modelo, popular nos anos de 1950 e 1960, centralizou sua atenção na internalização das regras sociais pelas crianças de acordo com a função social que a criança poderia/deveria exercer, ou seja, no conteúdo a ser internalizado pela criança e como ele deveria ser transmitido a ela. Dois importantes estudiosos dessa perspectiva foram Alex Inkelesque e Talcon Parsons (apud Corsaro, 2005). Inkelesque (apud CORSARO, 2005) acreditava que o estudo da socialização tinha de se concentrar no que a criança deveria tornar-se para atender às exigências do funcionamento social. Já Parsons (apud CORSARO, 2005), principal representante do modelo funcionalista, via a criança como uma ameaça à estrutura social, até ser socializada. Ela deveria ser moldada pela sociedade para poder se ajustar a ela. A teoria funcionalista foi criticada por alguns teóricos que viam, na internalização das regras, um mecanismo de controle social que conduzia à reprodução das desigualdades entre as classes sociais. Esse grupo propôs o modelo reprodutivista, concentradas nos privilégios experimentados pelas classes dominantes. Ambos os modelos, funcionalista e reprodutivista, atribuíam mais importância aos resultados do processo de socialização, ao ajustamento da criança à função a

¹ Todas as citações diretas são traduções livres do original CORSARO, W. The Sociology of Childhood

ser por ela exercida na sociedade e à manutenção da ordem social existente, do que à capacidade dos sujeitos de agirem nesse processo, alterando-lhes a configuração pré-estabelecida.

O construtivismo de Piaget (1990) e o sócio-construtivismo de Vygotsky (1998, 2003) surgem, então, no cenário da psicologia do desenvolvimento, oferecendo uma nova possibilidade de se pensar a infância e o processo de socialização, atribuindo à criança um papel ativo na construção de sua interpretação do mundo. A sociologia também se beneficiou com as descobertas feitas por esses dois teóricos em relação às diferenças entre as perspectivas infantil e adulta.

A mais importante contribuição dos estudos de Piaget (1990) reside na idéia de que o desenvolvimento cognitivo acontece por meio da construção de estruturas mentais ou concepções qualitativamente distintas. As diferenças entre essas estruturas caracterizam os diversos estágios que o ser humano vivencia, movido por uma tendência inata de buscar a compensação para um estado de desequilíbrio. Este autor concentra, por esta razão, sua atenção nas atividades realizadas pela criança, ou seja, o raciocínio que ela demonstra seguir ao longo de seu processo de equilibração.

Já a teoria construtivista de Vygotsky (1998,2003) enfatiza a construção coletiva do conhecimento, isto é, o desenvolvimento sócio-cognitivo do ser humano se dá através da aquisição de habilidades e conhecimentos por meio da prática social. Dessa forma, as mudanças, na sociedade geram transformação nas estratégias para lidar com essas mudanças e essas estratégias são construídas coletivamente nas interações dos seres sociais através de diversos sistemas semióticos que funcionam como ferramentas para apropriação ou internalização da cultura. Por essa razão, pode se dizer que a internalização corresponde a um processo que caminha sempre do plano interpessoal para o plano intrapessoal, ou seja, parte do social para o individual. Seguindo este raciocínio, Vygotsky (1998,2003) afirma que as crianças vivenciam inúmeras situações diárias que lhes permitem explorar o potencial de desenvolvimento a ser atingido. Tais situações consistem em atividades nas quais as crianças contam com o apoio de um par mais experiente e se encontram na chamada zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal constitui-se, assim, na distância que existe entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. As interações que ocorrem na zona de desenvolvimento proximal são, portanto, fundamentais para o processo de internalização.

Não resta dúvida de que as contribuições do construtivismo piagetiano e do sócio-construtivismo de Vygotsky transformaram significativamente o modo de se pensar a

infância, no entanto, para Corsaro (2005) a complexidade da estrutura social e das atividades coletivas são pontos que exigem a construção de um modelo que focalize esses aspectos. O autor propõe, então, a teoria da reprodução interpretativa, cujo modelo de teia orbital mostra as crianças participando ativamente das culturas infantis e adulta. Corsaro (2005) explica-nos que, nesse modelo, o raio representa uma variedade de campos que compõe as diversas instituições sociais (familiar, econômico, cultural, educacional, político, ocupacional, comunitário e religioso). Ele ressalta que esses campos institucionais existem como estruturas que são, ao mesmo tempo, estáveis, mas estão sujeitas a mudanças. No centro da teia, está a família, que serve como porta de entrada da criança na cultura. Tanto a família quanto outros campos institucionais, dos quais as crianças participam desde cedo, vão possibilitar a sua inserção numa série de culturas de pares. Quatro diferentes formas de culturas de pares são representadas pelas espirais sombreadas: pré-escola, pré-adolescência, adolescência e fase adulta. As crianças produzem e inovam características de cada uma dessas formas de culturas de pares enquanto estão também contribuindo para a manutenção e/ou transformação da sociedade, isso quer dizer que, nesse modelo, a infância é vista como uma forma de construção social que resulta das ações coletivas das crianças entre si e entre elas e os adultos.

26 The Sociological Study of Childhood

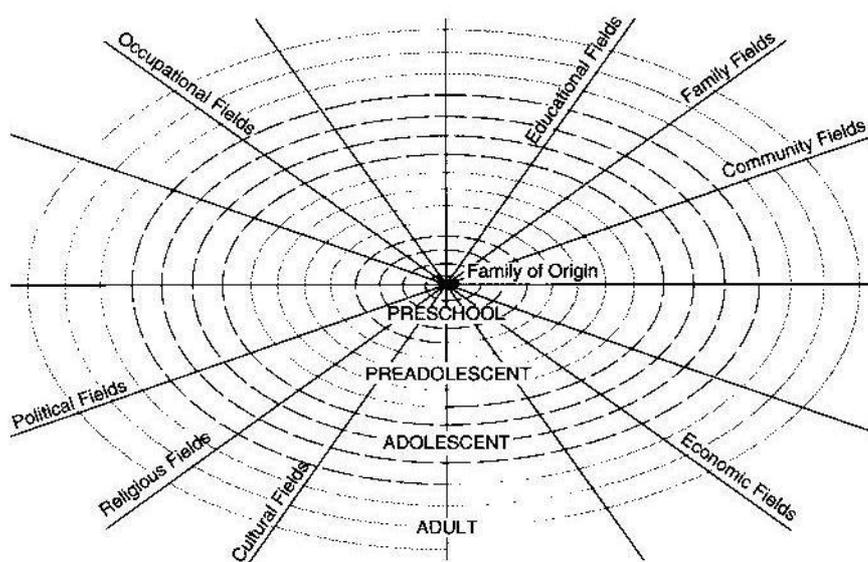


Exhibit 1.3 The Orb Web Model

1.3.2 Métodos de estudo da infância

Dentro dessa nova perspectiva de estudo da infância, encontra-se uma tendência a recolocar a criança no papel de sujeito da pesquisa com a utilização de métodos que possibilitam a realização de pesquisas com e para as crianças em vez de sobre as crianças.

Os pesquisadores da infância têm usado os desenhos infantis, a audiogravação, crianças como pesquisadores assistentes e informantes e, até mesmo, a gravação de seus próprios filhos, técnica conhecida como PAR (pais como pesquisadores), como estratégias para acessar o universo infantil com suas emoções e conflitos próprios. Um exemplo interessante do emprego desses recursos é o trabalho de Hecht (apud CORSARO, 2005), que apresenta um estudo com crianças de rua no Brasil. Em sua pesquisa, Hecht (idem) contou com a ajuda de entrevistadores, que também eram crianças de rua. Segundo o autor, esse fato possibilitou a elaboração de perguntas e respostas que constituíram um conjunto de dados que ele não teria conseguido obter sem o precioso auxílio.

Além dos procedimentos mencionados, encontramos, nas pesquisas realizadas por Corsaro, a aplicação do método de entrada reativa no campo que consiste em entrar nas áreas de brinquedo das crianças e ficar esperando pelas suas reações.

Graue; Walsh (apud DELGADO; MÜLLER, 2003) consideram que o maior desafio dos investigadores da infância é o de descobrir, intelectual e emocionalmente, a infância, uma vez que uma grande distância física, social, cognitiva e política separa o adulto investigador da criança sujeito de pesquisa.

1.3.3 Culturas infantis

O conceito de cultura de pares na teoria da reprodução interpretativa diz respeito “a um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores, preocupações que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2005 p.131). Essas culturas de pares são afetadas pelas interações com adultos de duas formas: as características das culturas de pares são construídas pelas crianças em sua tentativa de compreender e resistir ao mundo adulto, e as interações que acontecem nas relações das crianças com seus familiares preparam-nas para organizar suas culturas de pares no sentido de que seus pais introduzem os aspectos simbólicos dessas culturas (valores, crenças e preocupações). Isso ocorre por meio da apresentação de lendas, mitos, literatura, entre outros;

e os aspectos materiais dessas culturas (livros, brinquedos, etc), através da aquisição dessas ferramentas culturais e da demonstração de certas formas de brincar/usar tais objetos. Naturalmente, na interação com seus pares, as crianças resignificam os aspectos simbólicos e materiais que lhes foram oferecidos pelas rotinas e rituais vivenciados com seus familiares. O estudo da antropóloga Kathleen Barlow sobre o povo Murik de Papua Nova Guiné, citado por Corsaro (2005, p.120), ilustra perfeitamente a resignificação dos rituais. Os Muriks usam a figura mítica do Gaingeen, geralmente, um adolescente disfarçado através de uma caracterização, como parte de uma tática de convencimento/amedrontamento das crianças para levá-las a obedecer a seus pais e irmãos mais velhos. Gaingeen faz algumas aparições na aldeia para que as crianças mais jovens pensem que ele poderá vir em qualquer momento que seja convocado, entretanto, na interação com irmãos e outras crianças mais velhas, os menores observam os maiores se vestirem como Gaingeen. Esse fato lhes possibilita pensar na hipótese, que será posteriormente confirmada, de Gaingeen ser uma pessoa fantasiada e não um espírito que pode perseguir e bater nas crianças. A desmistificação de Gaingeen acontece, assim, como parte de um jogo entre as crianças.

A produção e a participação nas culturas de pares do período pré-escolar envolvem a mobilização e a coordenação de recursos cognitivos, comunicativos e motores na tentativa de atingir dois objetivos centrais: conseguir o controle sobre suas vidas e sobre a autoridade do adulto e compartilhar esse controle com os seus pares. Como exemplo disso, temos o relato de Corsaro (2005), que em uma de suas observações de crianças norte-americanas, numa escola da educação infantil, presenciou um grupo de crianças subir no telhado de uma casinha de brinquedo, gritar e cantarolar, para o auxiliar da professora, que eles eram mais altos que aquele auxiliar. Nesse episódio, as crianças tanto buscaram sobrepujar o adulto em relação ao tamanho, preocupação constante das crianças, quanto ao assumir o controle da situação compartilharam a posição privilegiada.

Enquanto se esforçam para atingir os objetivos mencionados, as crianças pré-escolares ainda precisam desenvolver estratégias que lhes permitam ter acesso às brincadeiras em grupo, manter as interações estabelecidas e fazer amizade. Para conseguir o acesso às brincadeiras em grupo, ou seja, entrar na brincadeira, as crianças têm de enfrentar uma tendência bastante forte, observada nessa fase, que é a de proteger o espaço interativo, relacionada à fragilidade das interações infantis e ao desejo de manter as atividades compartilhadas. Corsaro (2005) nos oferece o exemplo de uma situação em que duas crianças que estavam brincando, primeiro, separadamente, de construir coisas diferentes, e, depois, passam a construir juntas uma casinha, não deixam uma outra criança, que as estava

observando desde o início, brincar com elas. O autor conclui que, para as crianças já envolvidas na interação, a outra criança aparece como uma ameaça ao contato já negociado e estabelecido entre elas. Para as crianças pré-escolares, que estão num período crucial de refinamento de habilidades cognitivas, comunicativas e motoras, iniciar, coordenar e compartilhar atividades numa brincadeira ou jogo representa uma tarefa extremamente complexa e desafiadora, por isso é natural que elas queiram proteger e manter as relações construídas. As crianças que ficam, eventualmente, na posição de invasoras têm a oportunidade de adquirir e refinar as estratégias de acesso às interações.

Quando conseguem construir uma interação de pares em brincadeiras e jogos, as crianças produzem uma ampla gama de rotinas e rituais a partir de atividades coletivas como é o caso da cantinela das crianças italianas apresentada por Corsaro (2005, p. 146-148). A cantinela, como o próprio nome indica, consiste numa brincadeira cantada sobre qualquer tema de interesse das crianças, em que elas compartilham informações, exploram elementos fonéticos de entonação, número de sílabas das palavras e ritmo da canção e, algumas vezes, também desafiam a autoridade dos adultos.

No tocante ao tema do desafio à autoridade dos adultos, os pesquisadores da sociologia da infância também identificaram um fenômeno por eles denominado de ajustamento secundário. Este se compõe de ações que as crianças elaboram para burlar, escapar das regras impostas pelos adultos ou para, simplesmente, assumir o controle da situação. Essas elaborações podem ser extremamente complexas até mais que as próprias regras a serem burladas. Num estudo sobre crianças finlandesas, Harriet Strandell (1997 apud CORSARO, 2005) relata um evento no qual a professora havia pedido às crianças pré-escolares que mostrassem às crianças mais velhas como elas já sabiam se portar à hora da refeição e elas iniciam uma brincadeira de gritar o nome da professora e das outras crianças e continuam a brincadeira inserindo elementos de sua imaginação como um leão, até que professora, percebendo que estava perdendo o controle da situação, pede que elas façam silêncio.

Outro aspecto significativo das culturas de pares são as brincadeiras de faz-de-conta e as brincadeiras nas quais as crianças identificam o agente ameaçador, monstro, por exemplo, muitas vezes tocam nele e o provocam e depois fogem dele. As crianças incorporam as suas culturas infantis através dessas brincadeiras, os medos, as preocupações e os conflitos com os quais eles têm de lidar e que lhes são transmitidos pelos adultos, pelos filmes e pelos contos de fada. As brincadeiras com presença de agente ameaçador têm sido documentadas em diversas culturas, o que indica uma provável universalidade.

As culturas infantis também são o palco de disputas, conflitos e diferenciações de sexo, raça e status. Corsaro (2005) observou disputas verbais entre crianças pré-escolares italianas, afro-americanas e de classe média alta. As crianças italianas produziram debates públicos extremamente dramáticos e estilizados, *discussiones*, onde elas puderam exercer e compartilhar o controle sobre sua realidade social; as crianças afro-americanas desenvolveram um *oppositional talk* ou duelo verbal, no qual puderam reforçar os valores e preocupações de sua cultura de pares e as crianças de classe média alta engajaram-se em disputas emocionalmente muito intensas, com a tentativa de obter o controle sobre o comportamento dos seus pares. Apesar das variações encontradas nas discussões infantis dos diferentes ambientes socioculturais, Corsaro (2005) conclui que, de uma maneira geral, os conflitos contribuem para a organização social dos grupos infantis, para a reafirmação de valores culturais desses, para o desenvolvimento individual de seus participantes e para a construção de processos de diferenciação. Os principais processos de diferenciação observados nas culturas infantis pré-escolares dizem respeito à distinção por sexo, raça e status.

A diferenciação ou separação por gênero está fortemente presente nas relações entre os pré-escolares e marca, profundamente, a construção das culturas infantis. Autores como Maccoby (1999), Thorne (1986) e Berentzen (1967) falam sobre a existência de dois universos infantis: o feminino e o masculino, que se fundamentam em regras auto-impostas de que meninos não brincam com meninas e vice-versa. Karin Martin (1998) observou que até mesmos o tratamento dado pelos professores às crianças tende a diferenciá-las por sexo. Enquanto aos meninos, na maior parte do tempo, os professores dizem para não fazer algo considerado negativo, às meninas eles dizem para se sentar corretamente e falar suavemente. Apesar dessas constatações, Corsaro (2005) nos adverte sobre as generalizações, uma vez que, suas próprias pesquisas levaram-no a afirmar que as diferenças nos comportamentos das crianças pré-escolares de distintos contextos socioculturais em relação ao tema da separação por sexo eram extremamente complexas. Em suas observações, Corsaro (2005) descobriu, por exemplo, que há maior segregação por gênero, independentemente da idade, entre as crianças norte-americanas de classe média alta do que entre as crianças afro-americanas, ou do que entre as crianças italianas. Ele verificou que há entre as crianças norte-americanas de classe média alta muita conversa e brincadeira envolvendo temas como sexo, casamento e bebês. Entre as crianças afro-americanas há mais brincadeiras com a participação dos dois sexos do que entre as crianças das escolas privadas. Já na Itália, o próprio currículo escolar favorece as brincadeiras envolvendo crianças de ambos os sexos.

No que diz respeito à diferenciação racial, Corsaro; Fingerson (2003) e Ausdale; Feagin (2001) notaram que as crianças norte-americanas usam conceitos raciais e étnicos para estruturar suas brincadeiras, incluir ou excluir colegas, enfim, controlar suas interações. Os referidos autores concluíram que o fato de estarem imersos numa cultura racista faz com que essas crianças absorvam o discurso e o comportamento dominantes na sociedade, reelaborando-os e utilizando-os em seu dia-a-dia.

A competição entre crianças ou grupos de crianças, gerando uma diferenciação de status, foi observada por diversos pesquisadores em suas diferentes nuances: formação de hierarquia baseada na demonstração de superioridade física (Berentzen, 1984; Best, 1983), resistência à hierarquia (Corsaro, 1985) e formação de grupos fechados (Best, 1983; Fernie, 1995; Paley, 1992; Thorne, 1993). Todos esses processos envolvem o desejo da criança ou do grupo de crianças de exercer domínio sobre outras crianças.

1.3.4 A Sociologia da Infância em nosso trabalho

Todos nós, que convivemos diariamente com crianças em nossas famílias e/ou em salas de aulas, já tivemos a oportunidade, muitas vezes, de observar os fenômenos comentados aqui, em situações semelhantes às que foram descritas. Por essa razão, acreditamos que o esforço dos sociólogos da infância em tentar compreendê-los dentro da perspectiva da criança, focalizando seus interesses e necessidades, faz do seu construto teórico uma poderosa ferramenta para fundamentar e/ou rever práticas pedagógicas na educação infantil.

Em nossos trabalhos, acreditamos que os relevantes aspectos das culturas infantis tratados aqui podem nos ajudar a descrever e analisar os nossos próprios dados, tendo em vista que escolhemos adotar a proposta teórica e metodológica da ACD que, assim como a Sociologia da Infância, pretende contribuir para a construção de práticas discursivas e sociais que priorizem o respeito, a individualidade e a coletividade dos sujeitos, neste caso, das crianças, enquanto indivíduos e como parte de uma cultura infantil.

Além disso, os graves problemas sociais que vêm atingindo a infância em nossa sociedade justificam a urgência em melhorar e garantir a qualidade de vida desse grupo social. Esperamos que as pesquisas, discussões e reflexões possam auxiliar na elaboração de propostas de políticas públicas que tenham esses objetivos.

1.4 Categorias de Análise

Nesta seção, discutiremos as categorias de análise dos recursos lingüísticos-discursivos selecionadas para este trabalho, de acordo com o aparato teórico da ADC, as contribuições dos estudos sobre moralidade e sobre as culturas infantis aqui tratados.

Considerando que, ao longo de todo o processo de desenvolvimento de nossas competências lingüístico-discursivas, nós elaboramos e refinamos um grande número de estratégias interacionais para a construção de uma imagem de nós mesmos no discurso, ethos, e considerando, também, que essas estratégias podem ser observadas através de marcas lingüístico-discursivas, representadas pelas diversas categorias de análise propostas por Fairclough (2001), abordaremos a tridimensionalidade do discurso moral infantil nas categorias que passaremos a descrever.

Na dimensão textual do discurso, destacaremos, nos recursos relativos à estrutura e ao controle interacional, como as interações entre professora, investigadora e alunos e entre a investigadora e os alunos estão organizadas em termos de sistema de trocas de turno, simetria ou assimetria, nos direitos e obrigações dos participantes de acordo com os papéis sociais por eles exercidos e o controle dos tópicos discursivos, ou seja, como e por quem os tópicos são introduzidos, desenvolvidos e estabelecidos.

No tocante à transitividade, à modalidade e à polidez, observamos os tipos de processo usados de acordo com a classificação dada por Halliday (2004) material: verbos que indicam fazer algo, fazer algo a alguém ou agir no mundo físico, criar, mudar, acontecer ou ser criado; mental: verbos que expressam pensar, sentir e usar os sentidos; comportamental: verbos que indicam formas de se comportar; relacional: verbos que dizem respeito a ter o atributo de, ter a identidade de, ou simbolizar algo; existencial: verbos que expressam a existência de algo e, por último, verbal: verbos dicendi. Identificamos a que os processos se referem (PIAGET, 1994, ROAZZI; DIAS; SILVA, 2000, SOUTO,C.; SOUTO,S. 1981): à transgressão, à intencionalidade da ação, à culpabilidade do transgressor, à punição do transgressor, à recompensa da vítima e aos sentimentos do transgressor ou da vítima. Verificamos se os processos são modalizados, como são modalizados, por quem são modalizados, que tipos de modalidade são usadas e em que eixo estão essas modalidades (PINTO apud SANTOS, 1998) , eixo da existência (aléticas), crença (epistêmicas), da conduta, obrigação e permissão (deônticas), da adesão afetiva ou aprovação intelectual (axiológicas), que modalidades funcionam como recursos atenuadores, ou seja, estão inseridos nas estratégias de polidez (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004) e que outros recursos

atenuadores dos atos potencialmente ameaçadores da face são usados. Fairclough (2001) baseado em Brown e Levinson (1978) esclarece que há um conjunto universal de “desejos de face” humanos e que as pessoas tem uma “face positiva” que diz respeito ao desejo de ser amado compreendido, admirado, etc. e uma “face negativa” que responde pelo desejo de não ser controlado ou impedido pelos outros. Os procedimentos atenuadores são formulados, então, pelos participantes do discurso para proteger suas faces de atos ameaçadores da face como ordens, críticas, refutações, recriminações e etc. Examinamos, também, em nossa análise o que os recursos atenuadores utilizados nas interações nos dizem sobre as relações sociais dos participantes.

Nas dimensões da prática discursiva e da prática social, identificamos os participantes em seus papéis sociais de professora, alunos, investigadora ou, de adultos e crianças inseridos numa prática de contar histórias em sala de aulas, por sua vez dentro de um experimento sobre moralidade infantil. Este consiste em conseguir que as crianças, a partir das histórias, elaborem um julgamento moral das ações. Comentaremos os aspectos intertextuais e interdiscursivos relevantes nos enredos das histórias e nos comentários dos alunos, revelando as ideologias imbricadas nessas práticas. Analisamos, também, os juízos emitidos pelas crianças a partir dos conceitos discutidos anteriormente (PIAGET, 1994) de heteronomia e autonomia moral, de responsabilidade objetiva e responsabilidade subjetiva, justiça distributiva e justiça retributiva e de sanções expiatórias e sanções por reciprocidade. Observamos, ainda, se, em nossos dados, encontramos evidências dos dois principais objetivos das culturas infantis apresentados na seção sobre os estudos da Sociologia da Infância: o desafio à autoridade do adulto e o desejo de compartilhar o controle das interações com seus pares.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1 Caracterização da escola pesquisada

O interesse pela discursividade moral infantil, tema da presente pesquisa, surgiu a partir de observações realizadas pela investigadora, das interações adulto(s)-criança(s) e/ou criança(s)-criança(s) nos ambientes discursivos familiar e escolar, ao longo de dezesseis anos de prática pedagógica no ensino fundamental e médio e na convivência diária com seus familiares-crianças. Apesar da vasta literatura acerca do desenvolvimento moral na infância, apenas nos últimos vinte anos assistimos a uma mudança na perspectiva dos estudos sobre a infância que possibilitou o surgimento de trabalhos priorizando os interesses, as necessidades, os pensamentos e os sentimentos das crianças enquanto atores sociais e cidadãos com direito à participação efetiva nas decisões sobre seus futuros. O contato com essa produção, bem como a leitura dos estudos mais conhecidos sobre moralidade estimularam a construção desta pesquisa com o objetivo de lançar um novo olhar sobre a questão.

A metodologia de trabalho adotada nesta pesquisa é de natureza essencialmente qualitativa e interpretativa, posto que as produções das crianças são analisadas dentro da perspectiva teórico-metodológica da ADC, o que significa compreender o processo discursivo inserido em contextos sócio-histórico-econômico-culturais que, ao mesmo em que determinam ou condicionam a discursividade, são por ela determinados ou condicionados, e o que é mais relevante para os propósitos desse estudo, podem e devem ser usados na transformação desses contextos. Esta proposta de trabalho encontra-se, portanto, em consonância com os objetivos da pesquisa qualitativa de acordo com Bogdan; Biklen (apud SANTOS ,1998, p.34):

1. Permitir o contato direto entre pesquisador, ambiente e objeto de estudo investigado, por efetivar-se de maneira intensiva no campo. Quaisquer elementos, como pessoas, objetos e palavras necessitam do contexto em que aparecem e dele recebem influência para que sejam estudados, o que vai influir na execução de análises condizentes com a realidade.
2. Trabalhar com dados descritivos, pois a descrição é sua principal marca. São descritos acontecimentos, pessoas e paisagem, além do ambiente, das ações do professor e do aluno, da escola etc. Esse procedimento descritivo ajuda a entender o fenômeno investigado.
3. Enfocar não o produto analisado, mas a investigação do fenômeno em processo.

4. Não ter hipóteses previamente definidas para a execução da pesquisa, devendo o pesquisador proceder intuitivamente.

Tendo em vista os pressupostos teóricos e os objetivos mencionados, selecionamos o espaço pedagógico do Colégio Santa Luísa de Marillac, por estarmos familiarizados com a proposta de trabalho, a rotina dos alunos e funcionários e com os sujeitos da pesquisa.

O colégio, situado à Rua Leonardo Bezerra Cavalcanti, n 116 Jaqueira, Recife, Pernambuco, funciona atualmente, no turno da manhã, das 07:30h às 11:30h, com turmas regulares de educação infantil e ensino fundamental até a quarta série. No turno da tarde, com o sistema de hotelzinho, oferecendo refeições, orientação de tarefas, atividades esportivas e recreação dirigida. Essa escola é mantida pela Santa Casa de Misericórdia do Recife, instituição filantrópica, por essa razão, sessenta e sete alunos dos cento e vinte matriculados no ano de 2006 recebem bolsa integral ou parcial. Isso permite a interação de crianças com experiências sócio-culturais bastante diversificadas.

O quadro funcional da escola compõe-se de dez professores, uma coordenadora pedagógica, uma diretora, uma psicóloga e seis auxiliares de serviços gerais. O mesmo grupo de professores que trabalha com as crianças em sala de aula no horário da manhã orienta a realização de tarefas e dirige as atividades recreativas à tarde. Já as modalidades de dança, natação e educação física são ministradas por dois educadores físicos, com um encontro semanal.

Os objetivos da prática pedagógica desenvolvida na escola são descritos em sua proposta pedagógica da seguinte forma:

- vivenciar a interdisciplinaridade e a contextualização, trabalhando o conteúdo a partir das experiências do aluno, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e a construção de competências e disposições de conduta;
- ênfase na avaliação formativa, com atenção especial para o processo da aprendizagem, em que o aluno sente a alegria de acertar após o refazer, muda o seu comportamento e é construtor do seu crescimento;
- vivenciar métodos atualizados, para que cada educando possa ser sujeito de sua história, descubra e construa seu projeto de vida, enfrente as mudanças com atitudes positivas e seja feliz;
- socializar os saberes, valorizar as experiências e descobrir causas, conseqüências e implicações na vida de cada um e da coletividade;
- deixar transparecer para os educandos a preocupação que temos com sua formação integral, dando continuidade à educação familiar, encaminhando-os para o bem para o mundo e despertando-os para a necessidade do auto-perfeioamento;
- cultivar valores sociais, morais, religiosos e culturais indispensáveis à formação do cidadão; conviver democraticamente, com normas, direitos, deveres, atribuições, limites, decisões coletivas, opiniões contrárias,

conflitos, visão de conjunto, utilizando a **reflexão** e o **diálogo** na busca da liberdade responsável;
criar espaços para que educadores e educandos observem, reflitam, questionem, interpretem, descubram suas potencialidades e limites e coloquem suas habilidades a serviço do próximo.

Dos objetivos supracitados, interessam-nos, mais particularmente, o penúltimo e o último itens propostos, posto que, em nossa análise da discursividade moral infantil, estaremos observando o desenvolvimento dos mesmos.

2.2 Os atores sociais: as crianças da pesquisa

Participaram desta pesquisa seis crianças na faixa etária compreendida entre quatro anos e meio e seis anos de idade. Apenas duas delas são do sexo feminino, quatro são bolsistas, cinco permanecem na escola durante os dois turnos e todas estão cursando o jardim de infância II.

A escolha desse período da infância se deu, em primeiro lugar, pelos poucos registros feitos por Piaget e seus colaboradores de observações e/ou mesmo entrevistas com crianças nessa faixa etária em seus estudos sobre moralidade “O Juízo Moral na Criança”, embora o referido autor apresente suas considerações acerca desse estágio do desenvolvimento moral. Em segundo lugar, pelo crescente interesse na educação infantil e no ensino fundamental, demonstrado através, por exemplo, da sua inclusão nas atuais propostas de políticas públicas como as creches, a bolsa família e a implantação das nove séries nas redes de ensino público e privado para que as crianças das escolas públicas estaduais e municipais tenham acesso mais cedo a educação escolar. Em terceiro lugar, os atuais índices de atos de violência cometidos por crianças e contra as crianças, que, por si só, são indicadores da necessidade de que a sociedade repense os valores morais que estão sendo oferecidos a elas, inclusive as mais jovens, nas famílias e nas escolas, e reflita sobre a importância da educação moral.

Respeitando os atuais modelos de pesquisas com crianças, buscamos, além do consentimento formal das famílias e da escola, a permissão dos próprios sujeitos. Todas as crianças que entrevistadas demonstraram um grande interesse em participar das duas etapas do nosso trabalho. Elas sabiam que poderiam, a qualquer momento, que desejassem se retirar da nossa pesquisa, entretanto todos pediram que continuássemos a contar as histórias mesmo após já termos coletado material suficiente para análise.

2.3 Procedimentos

Esta pesquisa foi realizada em duas etapas de coleta de dados: interação professora-alunos e interação pesquisadora-aluno, a fim de que fossem oferecidas às crianças diferentes condições de produção e pudéssemos observar os efeitos dessas condições sobre a discursividade moral das crianças. A investigadora criou histórias exclusivamente para a situação experimental, as quais versavam sobre os seguintes temas: roubo com motivação egoística, roubo com motivação altruística, dano material intencional e acidental, dano físico intencional e acidental, mentira com prejuízo de outrem e mentira sem prejuízo de outrem, totalizando oito temas a serem analisados/ julgados nos dois tipos de interação. Faz-se necessário enfatizar que não houve repetição de história e/ou personagem das interações adultos-grupo de alunos nas interações adulto-um aluno para evitar que o aluno repetisse o resultado de memória, embora o texto da interação coletiva tenha sido evocado em alguns momentos pela pesquisadora para relacioná-lo ao julgamento que estava sendo feito na interação da mesma com cada um dos alunos.

Além de contar às crianças as pequenas histórias, contendo dilemas morais, a professora, orientada pela pesquisadora, e a própria pesquisadora também fizeram alguns deslocamentos nas duas fases do trabalho, para que a criança fosse colocada como participante de dilemas morais que poderiam acontecer em seu dia-a-dia. A investigadora e a professora propunham à criança avaliar a situação na perspectiva de ser ela a vítima ou o transgressor: “o que você faria / sentiria se fosse com você?”, “você alguma vez já fez isso com alguém?”, “alguém alguma vez já fez isso com você?” O objetivo era observar se, ao se colocar no lugar de transgressor ou de vítima, ou ao recordar uma situação vivenciada, a criança conseguiria identificar melhor a intencionalidade da ação e, com isso, alterar a qualidade de seu raciocínio/julgamento moral. A pesquisadora elaborou essa estratégia de análise baseada no experimento conduzido por Piaget e seus colaboradores e descrito no livro “O Juízo Moral na Criança”, no qual, uma criança de seis anos e meio, que constrói sua resposta inicial ao dilema moral proposto, envolvendo dano material, dentro do nível de responsabilidade objetiva, isto é, ela julga, a princípio, que os meninos das histórias narradas pelo pesquisador são igualmente culpados e devem ser igualmente punidos, atribuindo maior importância ao dano causado do que à intenção de quem o provocou. Num segundo momento, porém, quando o pesquisador lhe pergunta se ela nunca quebrou nada, a criança lembra de duas situações em que seu irmão quebrou objetos, uma propositadamente e outra sem ter a intenção de causar dano. A evocação desses fatos possibilita à criança formular seu

juízo a partir da consideração da intencionalidade do ato, ou seja, no nível da responsabilidade subjetiva.

A investigadora usou o sistema de transcrição de dados do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Culta (NURC) na identificação das seguintes ocorrências: indicação dos participantes utilizando as siglas investigadora: I, professora: P, aluno1: A1, aluno2: A2, aluno3: A3, aluno4: A4, aluno5: A5, aluno6: A6; pausas utilizando três pontos, ênfase sinalizada por letras maiúsculas, silabação indicada por hífen, pergunta marcada por ponto de interrogação e comentário do transcritor sinalizado por parênteses duplo.

2.3.1 Primeira etapa: a interação professora-alunos

Foram gravadas, na primeira fase do trabalho, duas interações professora-alunos nos dias quatro e vinte quatro de abril de 2006, num total de trinta e oito minutos e cinco segundos de material coletado.

Inicialmente, a investigadora conversou com a professora sobre os objetivos da pesquisa, solicitou-lhe que lesse as histórias antes de apresentá-las às crianças para se familiarizar com o enredo e, em seguida, marcou a data do encontro de modo a não causar qualquer prejuízo às atividades pedagógicas da turma. As crianças também foram informadas sobre a atividade e convidadas a participar.

Na primeira interação coletiva, a professora reuniu o pequeno grupo no espaço denominado cantinho da leitura e utilizou desenhos de animais por ela preparados como um recurso didático para a narrativa de histórias em sala de aula. Ela contou a história do bando de animais, que foi roubado pelo tigre (roubo com motivação egoística), alternando a sua própria voz como narradora e as imitações de vozes dos personagens. Ela também realizou um deslocamento, colocando o aluno A5 como personagem central de uma história, em que o seu lanche foi comido por uma outra criança. Na sequência, a professora apresentou a história do urso que roubou a comida da onça para entregar ao castor faminto (roubo com motivação altruística). Além disso, podemos dizer que a interação se dividiu de uma maneira geral em dois grandes momentos: o momento da narração, propriamente dito; e o momento dos questionamentos, nos quais, a professora e/ou a investigadora perguntaram às crianças o que deveria acontecer com os personagens e por quê; e o que elas fariam e como se sentiriam nas situações propostas. A investigadora fez diversas intervenções ao longo do processo especialmente no sentido de tentar esclarecer algumas opiniões emitidas pelas crianças.

Na segunda interação, a professora usou um boneco Power Ranger como meio auxiliar. Ela narrou as seguintes histórias: o menino chamado Ricardo, que quebrou, sem querer, o carrinho do seu amigo Antônio (dano material acidental); o garoto Augusto, que jogou o boneco Power Ranger do seu irmão pela janela do apartamento (dano material intencional); Rodolfo, que estava correndo no pátio da escola e esbarrou no colega Júlio (dano físico acidental); Estevão, que empurrou seu colega Jonas (dano físico intencional); João Carlos, que bateu no colega e disse para a mãe que o colega é que havia batido nele (mentira como prejuízo de outrem); e Paulo, que disse aos colegas que havia feito uma viagem de navio sem nunca ter feito (mentira sem o prejuízo de outrem). A cada par de histórias, formados de acordo com o tipo de transgressões, a professora e a investigadora faziam os seguintes questionamentos: Qual das crianças das histórias foi a mais culpada? Se ambas mereciam ser castigadas? Como? Por quê? Como as vítimas se sentiram? Se, alguma vez, eles, alunos, fizeram algo semelhante às ações das crianças das histórias. Se alguém, alguma vez, fez algo como nas histórias com eles.

2.3.2 Segunda etapa: as interações investigadora-aluno

Após as duas gravações coletivas, os alunos foram convidados a participar da segunda etapa da pesquisa, na qual a investigadora contou oito histórias, em dois encontros com cada um dos alunos. As entrevistas aconteceram entre os dias um e oito de junho e tiveram um total de uma hora e vinte três minutos de gravação.

A primeira série de quatro histórias continham os seguintes enredos: Alfredo e Túlio são irmãos, ambos ganham uma caixa de chocolates da mãe. Alfredo come seu chocolate e vê onde o irmão guarda o dele. Alfredo aproveita quando o irmão sai e come o chocolate dele (roubo com motivação egoística). A investigadora questionava, neste momento da narrativa, o que aluno achava que iria acontecer, o que é que a mãe do Alfredo iria fazer, se o Alfredo merecia ser castigado, por quê, como, o que o aluno achava que o Túlio havia sentido quando viu a caixa vazia, por que ele achava que o Alfredo havia feito aquilo, se o Alfredo pensara nos sentimentos do irmão, se a gente deveria pensar nos sentimentos das pessoas antes de fazer algo, se a mãe do Túlio deveria dar alguma coisa para ele porque ele ficou sem chocolate. Na segunda situação, Aline viu um garoto na rua pedindo esmola. Chegou em casa e pegou o bolo de aniversário que sua mãe havia feito e levou para o garoto (roubo com motivação altruística). Desta vez, a pesquisadora perguntava o que iria acontecer, se a Aline deveria ter pego o bolo, se ela merecia ser castigada, por quê, como ela poderia ter

resolvido o problema, se a gente deveria ajudar as pessoas, como, se deveríamos pegar algo sem permissão para ajudar alguém, como o aluno achava que a mãe de Aline havia se sentido, e como o menino que ganhou o bolo havia se sentido, se Aline pensou nos sentimentos do menino e nos da mãe dela, e como o aluno se sentiria se alguém pegasse algo que era dele para ajudar outra pessoa e quem, na opinião do aluno, seria mais culpado: Alfredo, que pegou o chocolate do irmão, ou Aline, que deu o bolo de aniversário do pai para o menino que estava com fome. No terceiro conto, Afonso quebrou o vaso de cristal de sua mãe e colocou a culpa no seu irmãozinho. A empregada da casa de Afonso viu tudo e contou à mãe dele (mentira com prejuízo de outrem). A partir desse texto, foram feitas as seguintes perguntas: O que vai acontecer agora? O que é que a mãe de Afonso vai fazer? Afonso merece ser castigado? Como? Por quê? O que você acha que Afonso pensou? Como você acha que o irmãozinho de Afonso se sentiu ao ser acusado injustamente? Ele merece receber algo por ter sido acusado injustamente? Alguma vez você já viu alguém botar a culpa no outro assim? Alguma vez alguém já botou a culpa em você? E se alguém sujasse alguma coisa ou quebrasse alguma coisa e colocasse a culpa em você, o que você faria? Como você se sentiria? Na última história desse conjunto de entrevistas, o menino chamado Luiz conta aos colegas da escola que ganhou uma coleção de Power Rangers. Ele não ganhou os Power Rangers. Ele queria ganhar e aí inventou essa história. A professora descobriu que ele inventou a história (mentira sem prejuízo de outrem). Neste ponto, a investigadora perguntava o que a professora iria fazer, se Luiz merecia ser castigado, e, em caso afirmativo, como deveria ser o castigo. Se Luiz quis prejudicar/fazer mal para alguém e, por fim, quem foi o mais culpado; Afonso, que quebrou o vaso e colocou a culpa no irmão, ou Luiz, que inventou ter ganho a coleção de Power Rangers.

Na segunda série de entrevistas, a investigadora apresentou a história de Carlos, que estava jogando futebol com a bola de seu amigo Júnior. Carlos chutou, sem querer, a bola com muita força e ela caiu na rua, e o caminhão passou por cima. A mãe do Carlos chegou e viu o que aconteceu (dano material acidental). A pesquisadora perguntou: O que é que a mãe de Carlos ia fazer? O que é que Carlos ia fazer? O que é que Júnior ia fazer? Como Carlos havia se sentido? Se o Carlos merecia ser castigado? Como? Por quê? Se o Júnior merecia receber alguma coisa por ter ficado sem a bola de futebol? Se o aluno/a alguma vez quebrou, mexeu, derrubou alguma coisa sem querer? Em caso afirmativo a pesquisadora perguntava: O que aconteceu? Como ele/a se sentiu? Por quê? E, se alguém já havia quebrado alguma coisa dele/a sem querer? A segunda história narrada tratava de Fernando, que estava brincando com o boneco Max Steel do seu irmão Pedro. Ele resolveu

arrancar a cabeça do boneco. A mãe dele chegou e viu tudo (dano material intencional). Foram feitas as seguintes perguntas: O que vai acontecer? O que é que a mãe de Fernando vai fazer? Fernando merece ser castigado? Como? Por quê? Como você acha que o Pedro se sentiu? Alguma vez alguém quebrou seu boneco ou seu brinquedo querendo? Como você se sentiu? Quem foi mais culpado, Carlos, que chutou a bola, sem querer, com força; ou Fernando, que arrancou a cabeça do boneco? Na terceira narrativa, Adriano esbarra no irmão, sem querer, na brincadeira. O irmão cai e se machuca. A mãe vê. Nesse momento, a investigadora faz as seguintes perguntas: O que vai acontecer? O que é que Adriano vai fazer? Ele merece ser castigado? Como? Por quê? O que é que a mãe vai fazer? E o irmão? Como você acha que o irmão se sentiu? Ele merece receber alguma coisa por ter se machucado? Por último, foi contada a história de Leandro, que colocou o pé para o amigo cair no chão. O amigo caiu e a professora viu. A investigadora perguntou o que ia acontecer, o que é que a professora ia fazer, se o Leandro merecia ser castigado, como, por quê e quem foi mais culpado: Adriano ou Fernando?

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DAS INTERAÇÕES

3.1 Como as crianças constroem as soluções para os conflitos morais propostos pela pesquisadora?

Neste capítulo, realizaremos a análise crítica da discursividade moral infantil, envolvendo as categorias tratadas na seção 1.4, isto quer dizer que observaremos, na dimensão textual: a estrutura e o controle interacional, a modalidade, a polidez, a transitividade e o tema; na dimensão da prática discursiva; segundo Meurer (2005, p. 92): “os recursos sociocognitivos de quem produz distribui e interpreta textos, ou seja, quem fala para quem, em quais circunstâncias, e por quê, bem com os aspectos intertextuais e interdiscursivos que se manifestam no texto”; na dimensão da prática social: a relação dos textos produzidos em cada interação com práticas sociais mais amplas das quais os textos fazem parte. Consideraremos essas dimensões na perspectiva do julgamento moral infantil, ou seja, das idéias de justiça (o que as crianças acreditam que deve/ deveria ou não ser feito em cada situação e por quê) e dos sentimentos de justiça (o que as crianças acham que sentiriam a vítima e o transgressor dos dilemas e o que elas dizem que sentiriam/ ou sentiram no papel de vítima ou de transgressor). Essas idéias e sentimentos, por sua vez, serão relacionados a intencionalidade ou não-intencionalidade das ações.

3.1.1 Interações professora- investigadora-alunos

Fragmento 1

65	P	continuaram a caminhada... continuaram andando...depois que eles chegaram
66		à floresta... o tigre que acabou se perdendo também... chegou à floresta... os
67		animais se reúnem e tem que decidir se devem ou não aceitar que o tigre
68		more com eles na nova floresta... e aí o que vocês acham?
69	A1	deve morar
70	P	o tigre deve morar com eles?
71	A1 A5	[sim]
72	A4	[ahã]
73	P	deve morar ?
74	A2	não

75	P	sim ou não?
76	A2	Não

O fragmento 1 faz parte da primeira interação coletiva, cuja história narrada trata do roubo com motivação egoística envolvendo personagens animais, tal qual nas fábulas infantis. A professora suspende a narração da história, como previsto pela pesquisadora, no momento em que é apresentada às crianças a complicação, em termos labovianos, ou o dilema moral a ser resolvido. As crianças como co-autoras do texto devem decidir o futuro do tigre. Todas as interações construídas na pesquisa foram geradas dentro do gênero de narrativas de história em sala de aula ou hora do conto. As crianças deste trabalho tinham conhecimento de que suas histórias estavam sendo gravadas. Além disso, a presença da pesquisadora, suas intervenções e o seu interesse em ouvir as respostas dadas aos dilemas, certamente, possibilitou aos alunos o reconhecimento de que se tratava de uma situação especial.

Passaremos então à análise do fragmento 1 com base no aparato teórico-metodológico da ACD de Fairclough, ou seja, considerando o evento discursivo em suas três dimensões: texto, prática discursiva e prática social.

Na dimensão textual do evento, observamos que o tópico discursivo se desenvolve em torno da aceitação ou não da volta do tigre ao convívio do grupo através de uma seqüência de perguntas e respostas. O tópico é introduzido pela professora, que está no papel do interactante socialmente investido do poder para fazê-lo. Os alunos aceitam o tópico e procuram responder às perguntas obedecendo a uma configuração típica das estruturas de troca em sala de aula, na qual a professora faz perguntas de acordo com seus objetivos pedagógicos, ou seja, estabelece uma agenda, que no caso em questão, diz respeito aos objetivos da pesquisa, e onde a professora também exerce a função de controlar o desenvolvimento do tópico. Isso fica claro pela repetição da pergunta e pela insistência em obter uma definição positiva ou negativa para o problema. Podemos dizer, então, que o fragmento 1 se constitui num exemplo de controle interacional assimétrico no qual cada interactante se acomodou ao papel socialmente pré-estabelecido para eles: professor pergunta, aluno responde.

A modalidade, neste texto, está caracterizada pelo uso do verbo modal de obrigação, dever, no presente do indicativo, acompanhando os verbos aceitar e morar, que aparecem no discurso da professora e são retomados no discurso do aluno. Caracteriza-se, também, pelo uso do verbo de opinião: achar, presente no discurso da professora. O primeiro tipo de modalização mencionado encontra-se no eixo da conduta (obrigação e permissão), isto

é, pode ser classificada como modalidade deôntica. Já a construção modalizadora com o verbo achar remete ao eixo da crença ou do conhecimento que se tem sobre um estado de coisas, modalidade epistêmica. Essas formas de modalizar o texto coadunam-se com a própria natureza da pesquisa, que busca investigar as idéias de justiça e os sentimentos de justiça que a criança consegue expressar em seu discurso. Por essa razão, a professora formula questionamentos acerca do que os alunos pensam que deveria acontecer ou ser feito na situação-problema, e um deles responde com a mesma frase da professora; enquanto os outros são categóricos e usam apenas o sim ou o não.

No âmbito da polidez, consideramos que o uso do verbo achar funciona como um atenuador para o ato potencialmente ameaçador da face: a pergunta direta. A professora então suaviza a pergunta: “o que deve acontecer com tigre?” usando a expressão “e aí o que vocês acham?”. A utilização desse recurso se justifica pela preocupação em realizar uma pesquisa sobre o tema da moralidade com crianças de apenas cinco anos de idade, mesmo considerando que todos os participantes estivessem dentro do contexto de sala de aula e, portanto, acostumados com interações em que a professora pergunta e os alunos respondem.

Do que foi exposto até aqui, podemos afirmar que, na perspectiva dos significados interpessoais da linguagem: identidades e relações sociais, propostos por Halliday (2004), o fragmento 1 retrata as identidades sociais de professor no lugar social com autoridade para perguntar e avaliar as respostas dos alunos e também do adulto que deve educar, moldar, ensinar, controlar o comportamento, inclusive, o discurso das crianças que, por sua vez, ocupam o papel dos que devem responder e ser avaliados, corrigidos e/ou controlados pelo adulto. Essas posições sociais altamente naturalizadas na prática social de ensino-aprendizagem na sala de aula são apenas reproduzidas nesta primeira amostra.

Em relação à análise dos elementos léxicos-gramaticais ligados à transitividade, isto é, quem faz/ é /pensa/ diz /o que em que circunstâncias ou os significados ideacionais do texto, de acordo com Halliday (2004), podemos dizer que há um primeiro momento em que os animais são os atores dos processos materiais de continuar a caminhada, chegar à floresta, reunir-se para decidir o destino do tigre. O tigre é o ator isolado do processo material de acabar se perdendo. E há um segundo momento em que os alunos são colocados como sensores do processo mental de achar/pensar se o tigre deve ou não continuar a morar com os outros animais.

Essa mudança dos processos e de atores para sensores estava prevista na estratégia de inserir o aluno na narrativa para que ele desse sua opinião sobre como solucionar o problema. Para que isso ocorresse, inicialmente, representou-se essa realidade como uma

história com personagens e enredo distintos da realidade do aluno para, em seguida, estimulá-lo a participar da trama, julgando as ações dos personagens e decidindo os seus destinos, gerando um *emplotment* composto de mundo da história narrada e mundo da experiência pessoal/opinião dos alunos que construiriam assim a avaliação, o resultado e a coda da narrativa, assim como proposto por Labov (1968). Podemos também observar que essa mudança reflete-se nos significados textuais relativos à estrutura temática da seguinte maneira: as orações do discurso narrativo tratam dos temas animais e tigre, já a pergunta da professora introduz o tema vocês (alunos), embora retorne, logo em seguida, ao tigre em “deve morar”.

Na dimensão do texto como prática discursiva, procuraremos responder às seguintes perguntas: quem fala, o quê, para quem, em que circunstâncias, por quê? E que aspectos intertextuais e interdiscursivos estão presentes no texto?

A professora conta uma história com a expectativa de que os alunos irão ouvi-la e responder aos questionamentos gerados pelo dilema moral do enredo “e aí o que vocês acham?” e os alunos falam ou respondem ao que lhes é solicitado com a expectativa de que suas respostas podem ser avaliadas pela professora ou pela investigadora. Por esta razão, eles procuram responder de acordo com o papel social que eles acreditam desempenhar tanto na escola quanto na família. Professora e alunos estão inseridos numa interação em sala de aula, que, por sua vez, eles sabem que está sendo gravada e faz parte de uma pesquisa.

O texto narrativo criado pela investigadora e contado pela professora traz os elementos comuns ao gênero dos contos, fábulas infantis, desenhos animados, por isso, tem como intertexto todas as histórias em que os animais agem, pensam, sofrem como seres humanos: “os animais se reúnem e tem que decidir se devem ou não aceitar que o tigre more com eles na nova floresta...”

Além disso, observaremos, ao longo das interações, que o discurso infantil contém os discursos da escola, da família ou dos adultos, em geral, que convivem com as crianças e estão sempre lhes dizendo o que elas podem ou não, devem ou não fazer.

Quanto à dimensão do texto como prática social, como já comentamos aqui, observamos na amostra que há uma acomodação dos sujeitos aos papéis sociais respectivamente de professor ou de interactante com poder para determinar, policiar as agendas e avaliar as expressões dos outros participantes do discurso (os alunos) em sala de aula: “e aí o que vocês acham?” e “sim ou não?”. E o papel de aluno ou interactante com menor poder, aquele que desenvolve o tópico introduzido pelo professor e sabe que está sendo

avaliado em tudo que faz /fala, o que está de acordo com a ideologia predominante em nossa sociedade sobre a situação de ensino-aprendizagem.

Além disso, notamos, no plano do julgamento moral, que as crianças se dividiram em dois grupos: os que aceitariam e os que não aceitariam o tigre de volta.

Essa cisão dá início a uma disputa no estilo das que foram observadas por Corsaro (2005) nas *discussiones* das crianças italianas com a diferença de que, na discussão das crianças da amostra, existe a intervenção ou mediação da professora. Essa disputa verbal constitui-se num exemplo dos conflitos que ocorrem nas interações dos pares.

Apresentaremos, a seguir, o fragmento 2 com as justificativas para as escolhas dadas pelas próprias crianças.

Fragmento 2

83	P	a água... levou de todos os outros... animais.. ((professora e alunos)) ele
84		deve ou não morar com os outros animais?
85	A1	deve
86	P	por que ele deve morar com os animais?
87	A1	porque ele não gosta de ficar sozinho
88	P	por quê?
89	A1	não pode maltratar os animais
90	P	mas se fosse você... se você fosse o leão.. se você fosse o jacaré.. se fosse
91		o urso..você ia aceitar o tigre de volta?
92	A2	não
93	P	por que A2 você não ia aceitar o tigre de volta?
94	A1	vai
95	A5	eu.. eu sou o jacaré
96	P	sim..pronto... A5 é o jacaré.. A5... você ia aceitar o tigre de volta?
97		ia?...((A5 balança a cabeça afirmativamente)) porque você ia aceitar o tigre
98		de volta? olhe que ele foi embora com sua comidinha... não deixou nada
99		pra você e seus colegas... e aí você ia aceitar de volta?... ia?...sim ou não?
100	A1	sim
101	A5	ia...
102	P	ia ou não? você ia esquecer o que ele fez?
103	A5	ia...

104	P	ia perdoar o que ele fez?
105	A5	ia
106	P	ia perdoar o tigre?
107	A5	é:::
108	A1	ia por que não?... por que não?...
109	I	A2 tinha dito que não...
110	P	A2 disse que não ia perdoar o tigre...
111	A3	eu também não...
112	I	agora porque A2 não ia perdoar o tigre?....
113	A2	porque ele levou as comidas para que ele comesse...

No fragmento 2, o tópico discursivo ainda trata da aceitação ou não da volta do tigre, entretanto, neste momento, eles apresentam as suas justificativas para as escolhas de sim ou não. Nas linhas 94 e 95, os alunos A1 e A5 tomam o turno que havia sido oferecido a A2 pela professora na seqüência em que ela perguntava a A2 o motivo de sua escolha. A1 tenta influenciar a resposta de A2 e A5 a partir do deslocamento proposto pela professora “mas se fosse você... se você fosse o tigre” quer brincar de ser o jacaré. A professora pede, então, a A5 que julgue o tigre como jacaré, ou seja, como um dos amigos que o tigre prejudicou com seu ato de roubar os alimentos. A1 e A4 respondem, tomando o turno de A5, que responde, logo depois, concordando com os colegas ou seguindo suas orientações. A professora insiste no questionamento a A5, e A1, na linha 108, toma o turno e pergunta à professora por que não aceitar o tigre de volta, já que ela parecia insistir neste ponto, talvez por não concordar com a resposta dele. Na linha 109, a investigadora interrompe para devolver o turno a A2 que, durante todo esse movimento, não conseguiu justificar sua escolha.

As crianças que, no primeiro fragmento, responderam apenas com sim ou não agora foram estimuladas a justificar suas escolhas e passaram a assaltar o turno umas das outras, dando uma configuração de estrutura de trocas mais dinâmica que a primeira, numa verdadeira disputa verbal para defender seus pontos de vista, como numa *discussione* (CORSARO, 2005). As crianças assumem o controle da situação, num movimento discursivo que, ao mesmo tempo em que lhes possibilita desafiar a autoridade da professora-adulto, também lhes permite compartilhar o controle assumido. A conduta de A1 é especialmente interessante, posto que ele se coloca no papel daquele que pode perguntar. Este lugar estava sendo ocupado só pela professora. Além desses aspectos, observamos o recurso da brincadeira

de faz de conta, que é introduzido por A5, provocando um deslocamento da situação: A5 julga, a partir desse momento, como personagem e não mais como mero expectador.

Os modalizadores deônticos, os verbos modais dever e poder, aparecem, no fragmento 2, nos discursos da professora e do aluno A1, respectivamente. A professora, promovendo uma avaliação no eixo da conduta moral, questiona, mais uma vez, o que deve ser feito com o tigre, e o aluno A1 responde que ele deve morar com os outros animais, porque ele não gosta de ficar sozinho, uma avaliação acerca da subjetividade do tigre, ou seja, como ele se sente em relação à situação. Ele ainda reforça seu ponto de vista com “não pode maltratar os animais”, isto é, ninguém tem o direito de maltratar os animais, nem os animais podem se maltratar uns aos outros e em nenhuma circunstância. Este trecho, que vai da linha 83 à linha 89, é marcado pelo uso do tempo presente no modo indicativo. Já na linha 90, a professora desloca a situação modo-temporalmente para o presente do subjuntivo e imperfeito do indicativo: “se você fosse o urso você ia aceitar o tigre de volta?”, colocando o discurso no plano da subjetividade do aluno “o que você ia fazer se fosse com você?”. O discurso da professora permanece nesse plano até a linha final da amostra 113. Esse recurso de deslocamento modo-temporal se configura como uma estratégia de polidez : a desatualização, na qual a pergunta direta é atenuada pelo uso do condicional.

Quanto à transitividade, nós encontramos os processos materiais de morar e maltratar, modalizados pelos verbos dever e poder, o processo material de aceitar, atenuado pelo pretérito imperfeito; o processo material de ir embora com as comidinhas (o roubo com motivação egoística), reforçado pelo processo também material de “não deixou nada para você e seus colegas”, os processos materiais de perdoar o tigre, ficar sozinho, levar as comidas e comesse, o processo existencial ser no presente do subjuntivo: fosse e no presente do indicativo: sou , processo mental de não gostar e o processo verbal tinha dito.

Observamos também, nos aspectos concernentes à prática discursiva inserida numa prática social, que o fragmento 2 representa um momento dentro da primeira interação coletiva, no qual os alunos participam mais intensamente com suas decisões acerca do destino do tigre e as justificativas para essas escolhas, ora assumindo o papel de personagem da história, ora assumindo o seu direito de intervir nas ações dos personagens e também de questionar a opinião da professora. A professora ainda, no papel de interactante com maior poder, busca direcionar o tópico discursivo de acordo com sua agenda pré-estabelecida, mas é interrompida e tem de ceder o turno aos alunos diversas vezes, permitindo, assim, uma menor assimetria nos papéis desempenhados por ambos (professora-alunos). O discurso de A1 “porque ele não gosta de ficar sozinho” nos revela, também, uma importante característica da

subjetividade infantil: o medo de ficar/estar sozinho, que é projetado como sentimento do tigre. Encontramos, ainda, no discurso de A1, o intertexto “não pode maltratar os animais” que nos remete à canção infantil “Atirei o pau no gato” em sua versão politicamente correta “Não atire o pau no gato”. Essa canção é perpassada por uma ideologia que visa “consertar” as mensagens de violência contra os animais e de maus tratos às crianças veiculadas pelas canções infantis em sua forma original, mas que, por seu turno emerge, no contraditório contexto de uma sociedade que quer se propor a preservar espécies em extinção e proteger a infância, e que apesar disso se alimenta de animais e produtos derivados, mantêm-nos em inúmeros cativeiros privados e públicos para passatempo de adultos e crianças e onde é comum toda sorte de infração aos direitos da infância. Essas contradições podem ser percebidas pelas crianças.

No tocante ao julgamento moral do roubo com motivação egoística, podemos dizer que A1, influenciado pela letra da canção, absolve o tigre integralmente. O fato de ter sido um personagem animal, que não pode ser maltratado em hipótese alguma, prevaleceu sobre as conseqüências do ato por ele cometido, deixar os outros animais sem comida e água. A5 segue ou é facilmente sugestionado por A1 a aceitar o tigre de volta. Já A2 julga o tigre dentro da responsabilidade subjetiva, isto é, pela intencionalidade da ação, o tigre quis levar vantagem sobre os outros animais. A3 também se manifesta contrário ao retorno do tigre ao grupo.

Observamos também, no aspecto relativo aos conflitos e disputas entre pares estudados pela sociologia da infância, que, assim como nas *discussiones* das crianças italianas (CORSARO 2005), é bastante comum o movimento discursivo de assumir a defesa do colega que expressa um ponto de vista semelhante ao seu, como ocorre com A1 em relação a A5. Esta conduta fortalece a identidade do grupo.

Fragmento 3

118	I	e o que é que vocês acham.... que os animais deveriam fazer com o
119		tigre?... ele merece ser castigado?... receber algum castigo ou não ?...
120	A1	não...
121	I	não..não merece ser castigado não?
122	A3	merece....
123	I	por quê?
124	A3	porque ele levou a comida dos amigos dele e dele....

125	I	qual vocês acham que... seria assim.... um castigo para os outros animais
126		aplicarem.... para eles darem ao tigre?...
127	A2	dá um castigo ao tigre....
128	I	dá um castigo ao tigre qual seria esse castigo?
129	A2	ele ficar preso numa jaula....
130	I	ficar preso numa jaula...e a comida? ele devia receber a comida... o
131		alimento... e a água.... e ficar preso numa jaula era?... você acha que devia
132		ser assim?...
133	A1	tia não pode maltratar os animais nunca...

No fragmento acima, o tópico introduzido pela investigadora diz respeito à decisão de castigar ou não o tigre. A1, seguindo o raciocínio de não maltratar o tigre, responde que este não merece ser castigado. A2 e A3, em concordância com suas respostas anteriores, são favoráveis a que o tigre seja castigado. A investigadora então pergunta acerca do tipo de castigo que deveria ser aplicado ao tigre. A2 responde que ele deveria ficar preso em uma jaula, e A1, mais uma vez intervém com a idéia de que não se pode maltratar os animais. Nessa amostra mantêm-se a estrutura de trocas pergunta-resposta, entretanto, dessa vez, as perguntas são feitas somente pela investigadora.

No discurso da investigadora, aparecem os seguintes recursos modalizadores: o verbo achar (modalidade epistêmica), o verbo dever, temporalmente deslocado para o futuro do pretérito e no pretérito imperfeito (modalidade deôntica) nas perguntas “ e o que é que vocês acham que os animais deveriam fazer com o tigre?”, “ele devia receber comida... o alimento e a água?”, “você acha que devia ser assim”; o verbo ser no futuro do pretérito, também desatualizando a situação (modalidade alética) em “qual vocês acham que seria assim um castigo para os outros animais aplicarem... darem ao tigre?”, “dá um castigo ao tigre qual seria esse castigo?” e os marcadores de indeterminação: algum e assim. Os recursos de modalização relativos ao uso de desatualizadores temporais dos enunciados podem ser relacionados neste texto à estratégia de polidez, mais uma vez, adotada no discurso dos adultos que estão investigando, questionando a criança acerca de seus valores morais, que buscam atenuar essas perguntas e que procuram também evitar sugestionar as crianças com declarações que possam soar categóricas. Já no discurso das crianças, prepondera o uso das respostas categóricas tais como: “merece”, “porque ele levou a comida dos amigos dele e dele”, “dá um castigo ao tigre”, “ele ficar preso numa jaula”. A única exceção está no discurso de A1 que modaliza seu enunciado com a utilização do verbo: poder, de modalidade deôntica.

No âmbito da transitividade e do tema, temos o processo mental de achar ou pensar sobre o que os animais deveriam fazer com o tigre, que é reforçado, retomado no questionamento sobre qual seria o castigo a ser aplicado ao tigre e confirmado em “você acha que devia ser assim?”.

Os alunos são os sensores desse processo de pensar, avaliar, julgar as atitudes do tigre e decidir o que os animais deveriam fazer com ele. O que os alunos pensam/acham sobre o assunto e qual o castigo a ser aplicado são os temas dessas orações. O tigre é o ator dos processos materiais, que estão na voz passiva, de merecer ser castigado, merecer receber algum castigo, levar a comida dos amigos dele e dele, ficar preso numa jaula e receber, modalizado por: devia; a comida, o alimento e a água. Os temas nessas orações são representados pelo tigre e ele. O tigre está na função sintática de sujeito paciente, ou seja, ele é quem vai receber a ação de ser castigado, ele é o responsável por algo digno de castigo, é merecedor ou não dos efeitos, punição por seus atos, e os animais são colocados na posição de atores dos processos materiais de dever fazer algo, aplicar, dar um castigo ao tigre.

Quanto às dimensões de prática discursiva e de prática social, podemos afirmar que as crianças foram colocadas no papel dos animais da história que, por sua vez, representam a sociedade com suas regras de convivência, que tem o direito de julgar aquele que transgride essas regras para obtenção de benefícios com prejuízo dos demais membros da comunidade e de decidir sobre a sua punição. Não foi colocada, nessa passagem, nem pelas nem para as crianças, a possibilidade do tigre refletir sobre suas ações, julgar seu próprio comportamento.

Do ponto de vista do julgamento moral, A1 permanece defendendo a idéia de que o tigre não merece ser castigado por ele ser um animal e, portanto, não poder ser maltratado, independentemente das conseqüências de seus atos, isto é, a sua condição de animal é mais importante que sua ação/transgressão: roubo com motivação egoística. Já A2 e A3 consideram que o tigre merece ser castigado e lhe aplicam uma sentença consoante a sua posição como animal: ficar preso numa jaula, sanção expiatória. A investigadora procura saber se, apesar de merecer ficar preso, o tigre teria o direito de receber o alimento e a água. Ninguém contesta ou confirma o direito do tigre ao alimento, e A1 interrompe, mais uma vez, com a frase da canção: não pode maltratar os animais, reforçado agora pelo advérbio nunca, ou seja, em nenhuma circunstância por qualquer que seja o motivo.

Fragmento 4

153 I agora gente... eu queria que vocês pensassem numa outra historinha...
154 assim parecida com essa...vamos imaginar que o A5 trouxesse um
155 lanchinho... um bolo de chocolate..o A5 adora bolo de chocolate...aí
156 quando chegasse na hora del...
157 P hum... delícia A5... tu gosta de bolo de chocolate é? a que coisa boa.. eu
158 também gosto muito...
159 I aí quando chegasse assim na hora do recreio...ah um outro menino...de
160 outra sala... viu o lanchinho do A5 e pegou... e aí quando o A5 abrisse a
161 bolsa quer que o A5 ia fazer?quer que vocês acham que o A5 ia fazer?
162 A1 ia ficar chateado.
163 I e como ele ia se sentir?
164 A2 triste.
165 A3 brabo
166 A1 chateado
167 I triste... brabo...chateado
168 A2 chorando.
169 I E se o A5 descobrisse quem foi o menino? Se a tia descobrisse quem foi o
170 menino? quer que vocês acham que a tia devia fazer?
171 A1 ia buscar o menino
172 A2 botar ele de castigo
173 I como é que seria esse castigo?
174 A2 deixar ele na cadeira sem brincar.
175 A1 deixa eu falar
176 I deixar ele na cadeira sem brincar?
177 A1 os pais dele vão castigar ele... vão tirar da escola
178 I meu Deus.... tirar da escola por causa desse lanchinho?e será que ele tava
179 com fome? será que ele esqueceu?
180 A1 compra na cantina
181 I compra na cantina, né?
182 A5 é.. é... batatinha...batatinha

O fragmento 4 trata de um momento de deslocamento de um mundo narrado com personagens fictícios para um mundo da realidade da criança, marcado pelo chamamento “agora gente” e pelo pedido explícito da investigadora para que as crianças imaginem uma situação em que A5 tenha o seu lanche levado por um colega não-identificado. A professora toma o turno da investigadora para perguntar a A5 se ele gosta de bolo de chocolate e dizer que ela também gosta. A1, A2 e A3 desenvolvem o tópico discursivo, respondendo à questão sobre o que A5 ia fazer e como ele ia se sentir na hora em que descobrisse o roubo. A investigadora acrescenta, então, o elemento da descoberta da identidade do menino que pegou o lanche de A5 para perguntar às crianças o que a professora devia fazer, deslocando a responsabilidade do julgamento e da punição para a professora, uma vez que o fato teria, hipoteticamente, acontecido na escola, onde ela está investida de autoridade para fazer as intervenções que considerar necessárias sobre o comportamento dos alunos. A2 responde, reconhecendo a autoridade da professora, que ela iria buscar o menino culpado, e A1 complementa que ela iria colocá-lo de castigo. A investigadora pergunta qual o castigo que a professora daria ao aluno, ao que A2 responde “deixar ele na cadeira sem brincar”. A1 pede o turno para dar a sua sentença: “os pais vão tirar ele da escola”. A investigadora, impressionada com o castigo, pergunta sobre as motivações para o roubo: “e será que ele tava com fome?”, “será que ele esqueceu?”. A1 responde que o menino poderia comprar na cantina. A5 completa “é... é.. batatinha... batatinha...”, isto é, ele poderia comprar batatinha na cantina.

Na linha 153, a investigadora modaliza e atenua o seu pedido, preservando a face negativa de seus interlocutores com o uso do verbo auxiliar modal querer no pretérito imperfeito do indicativo, recurso desatualizador conhecido como imperfeito de polidez, que funciona, no texto, como uma introdução ao pedido de permissão “eu queria que vocês pensassem” que equivale a vocês poderiam pensar, ou seja, expressa o grau de obrigação ou de liberdade de ação, portanto pode ser classificado como modalidade deôntica. A utilização da construção imperativa “vamos imaginar”, que inclui a investigadora no ato de imaginar, eu vou imaginar com vocês, em vez de simplesmente “imaginem”, também nos sugere uma estratégia que é, ao mesmo tempo, modalizadora e atenuadora, visando à permissão dos alunos para a imaginação, criação da história. No eixo das modalidades axiológicas, aparecem as expressões “o A5 adora bolo de chocolate”, “tu gosta de bolo de chocolate é?”, “que coisa boa”. Outros recursos modalizadores utilizados neste fragmento já haviam ocorrido nessa interação como o uso do verbo achar, do verbo ser, do verbo dever, o deslocamento temporal

para o futuro do pretérito, imperfeito do indicativo e subjuntivo, além das afirmações categóricas das crianças.

A transitividade está expressa no texto através dos processos mentais de querer: cujo sensor é a investigadora; pensar: cujos sensores são os alunos; imaginar: cujos sensores são a investigadora e os alunos e adorar, gostar e se sentir: cujo sensor é A5. Ele também é o ator dos processos materiais de trazer um lanchinho, abrir a bolsa, ia fazer algo a respeito do desaparecimento do lanche e descobrir quem foi o menino. A5, neste momento, é o centro das atenções e o principal personagem da história do roubo do lanchinho, portanto é ele quem age/ faz algo e/ou sente, gosta, adora. Suas ações e sentimentos ou o que ele vai fazer para que haja justiça diante da transgressão e como ele vai se sentir ao ser prejudicado, tema da pesquisa, transformam-se no tópico a ser desenvolvido por todos. A tia é o ator dos processos materiais de descobrir quem é o menino, fazer algo com ele, ir buscá-lo, botá-lo de castigo como autoridade para aplicar a punição ao culpado. O menino é o ator do processo material de pegar o lanche, a transgressão e o sensor da experiência sensorial de ver o lanche, processo mental que o leva a desejá-lo e, conseqüentemente, roubá-lo. Os pais do menino são os atores do processo material de tirar o menino da escola, a sanção sugerida por A1.

As relações assimétricas entre professores e alunos ou, adultos e crianças, são marcadas, neste texto, pela construção da estrutura interacional que se mantém com a investigadora e a professora no papel dos interactantes que introduzem o tópico discursivo e formulam as perguntas para estabelecer o seu desenvolvimento, e pelo deslocamento da autonomia da ação de A5 para a professora, feito pela investigadora. Embora A5 seja a vítima da transgressão, ele não foi colocado no texto como sendo capaz de intervir/agir sobre o colega, perguntar ao colega por que ele pegou seu lanche ou solucionar o problema, numa clara assunção, por parte do adulto, de uma prática social naturalizada, em que o adulto resolve a questão no lugar da criança, sem, na maioria das vezes, perguntar-lhe o que ela acha que deveria ser feito.

Neste fragmento, as crianças se deparam com o julgamento de uma ação que poderia ocorrer no seu dia-a-dia: um garoto pegar o lanche favorito do outro, deixando-o com fome. As crianças expressaram, então, suas reações em termos de sentimentos com alguns adjetivos: chateado, triste, brabo. Eles também usam o verbo chorar no gerúndio, indicando que a criança roubada ficaria chorando. Esta consideração dos sentimentos da vítima é bastante relevante como uma preparação para as perguntas que a investigadora: fez nas interações em que ela conversou com cada uma das crianças separadamente. Além disso, a natureza das punições aplicadas estão em consonância com a dinâmica das intervenções

realizadas pelas professoras em situações semelhantes, sanções expiatórias, excetuando-se a sanção sugerida por A1, que causa espanto na investigadora “os pais dele vão castigar ele... vão tirar ele da escola”, por lhe parecer talvez muito rígida, apesar de também ser uma sanção expiatória, algo, entretanto, que é justificado pelo estágio de heteronomia moral ao qual as crianças, nesta idade, ainda pertencem.

Fragmento 5

180	I	mas a tia vai contar mais uma historinha
181	P	quem quer ouvir outra história?
182	T	e::u::
183	P	essa história também é muito interessante A5... olha só A5 vem ver como é
184		essa outra história...você não sabem... e essa é a história de um UR-
185		so...é... um urso que não tinha mais comida em sua casa... e então ele
186		sentiu o cheiro da comida da dona onça.... e resolveu pegar a comida
187	A5	aaah ((A5 imita a onça))
188	P	como foi que ele sentiu o cheiro da comida A5?
189	A4	com o nariz
190	T	o nariz
191	P	que cheiro bom... uma comida muito gostosa...então era a comida de dona
192		onça.....que estava sendo preparada na casa de dona onça.....dali o urso
193		aproveitou.... que a dona onça não estava na cozinha.... foi lá e pegou a
194		comida de dona onça.....e oh levou.... só que ele não levou para ele... ele
195		levou para dar a um castor que estava com mu::ita fo::me...ah eu estou
196		com tanta fome... ((a professora faz a voz do castor)) então o urso chegou
197		pertinho dele e deu a comidinha para ele....e aí o urso fez uma coisa certa?
198	A2 A3 A4	[[fez]]
199	A1	não fez não...
200	I	fez não....fez sim... diga por que A3... por que é que você acha ...?
201	A2	porque ele ajudou os pobres
202	I	ele ajudou os pobres.... foi isso A3 você concorda com ele? (((A3
203		balança a cabeça afirmativamente))
204	A3	foi
205	A1	ô tia não ta errado buscar a comida dos outros?

206	I	tá errado pegar a comida do outros ou não?
207	T	tá
208	P	mas aí ele podia fazer o que... então se ele queria ajudar o castor.... que
209		estava com fome?
210	A1	podia pegar uma maçã
211	P	mas ele não tinha comida na casa dele
212	A1	oxente não existia árvore na floresta não?
213	I	mas é que os homens tinham também destruído as árvores dessa floresta e
214		tinha pouca comida
215	A1	mas sabia que a floresta daqui existe mais animais do que só uma
216		historinha...existem muitas comidas
217	I	existem muitas comidas?
218	A1	é não pouca

Neste fragmento, a professora apresenta a história do urso que pegou a comida da dona onça para dar ao castor, que estava com fome (roubo com motivação altruística). A5 interrompe a narrativa na linha 187 para imitar a onça, e a professora então pergunta como a onça sentiu o cheiro da comida, relacionando o texto ao tema da identificação dos órgãos do sentido, que é ensinado na educação infantil. A4 responde no lugar de A5, e as outras crianças respondem em coro “com o nariz”. Na linha 191, a professora retoma a narração e faz o questionamento acerca do dilema moral: o urso fez a coisa certa ao pegar a comida da onça para dar ao castor? A2, A3 e A4 dizem que o urso tomou a decisão correta, e A1 considera que ele não agiu corretamente. A investigadora indaga A3 sobre sua resposta, e A2 responde em seu lugar “porque ele ajudou os pobres”, a investigadora verifica se A3 concorda com a resposta de A2 ao que ele responde apenas balançando a cabeça afirmativamente, e A4 responde “foi”. A1 intervém para perguntar se está errado buscar a comida dos outros, e a investigadora devolve o questionamento para o grupo, que responde que sim. A professora pergunta o que o urso ia fazer para ajudar o castor. A1 dá a opção de pegar uma maçã. A professora explica que não havia comida na casa dele. A1 argumenta: “oxente, não existia árvore na floresta não?”. A professora justifica a dificuldade na obtenção de alimentos devido à destruição da floresta. A1 reforça o seu ponto de vista com o argumento de que, na floresta, existe mais comida do que numa historinha, um interessante exemplo da distinção/disjunção que ele faz do mundo narrado e do mundo da realidade, como se ele dissesse à professora e à investigadora: “eu sei que o que nós estamos fazendo aqui é imaginar uma história onde há

escassez de alimento, mas, na realidade, as florestas são muito grandes, com muitas árvores e opções de alimento”. A1 finaliza sua argumentação, parafraseando o seu pensamento: “existem muitas comidas” com o quantificador oposto a “muitas”: “é e não pouca”, ou seja, se não há pouca comida, há muita comida.

Diante do que foi comentado acima, podemos afirmar que, quanto ao controle e à estrutura interacional desta amostra, mais uma vez, a professora introduziu o tópico, que foi aceito e desenvolvido pelos alunos com algumas tomadas de turno: A5 imitando a onça na linha 187, A2 e A4 respondendo às perguntas que foram feitas a A3, e A1 buscando a adesão da professora ao seu raciocínio de que é errado pegar a comida dos outros em qualquer circunstância, assim como ele havia afirmado que não podia maltratar os animais nunca. A1 subverte a estrutura pré-estabelecida para as interações de seqüências, com perguntas da professora ou da investigadora e respostas dos alunos, assumindo o papel de interactante com poder para questionar a professora, discordar dos colegas e sugerir uma outra solução para o problema: “podia pegar uma maçã”.

O urso, como personagem central da história deste fragmento, é o ser que não possui mais comida, processo relacional de possuir, modificado pela partícula negativa não, que gera o conflito, dilema moral. Por não possuir o alimento e, provavelmente, estar faminto, ele realiza o processo mental /sensorial de sentir o cheiro da comida e pratica o processo material de pegar a comida, entretanto ele realiza o processo material de levar a comida para o castor, que carrega o atributo de estar com fome. Para A2, A3 e A4, o urso fez algo, deu a comida, processo material, que tem a qualidade de ser correto, desejável, bom para a situação apresentada: a necessidade de alimentar alguém faminto. Já para A1, está errado buscar a comida dos outros. Ele sugere, modalizando com o verbo poder, ter a possibilidade de/ser possível ao urso o processo material de pegar uma maçã e argumenta com o processo existencial de que existem muitas comidas, modalizado pela expressão: mas sabia que. Em sua argumentação, o aluno faz uso dos quantificadores: muito e pouco que reforçam a informação que está sendo oferecida a professora. O uso do imperfeito de polidez, acompanhando o operador argumentativo mas, recurso de preservação de face negativa, é usado pela professora na explicação/ argumentação sobre o desejo do urso de ajudar o castor: “mas aí ele ia fazer o que então se ele queria ajudar o castor”, onde o verbo modal queria está modalizando o processo material de ajudar e “mas é que os homens tinham destruído as árvores dessa floresta e tinha pouca comida”, onde os homens realizam o processo material de ter destruído a floresta, acarretando o processo existencial de não ter/haver/existir mais comidas.

O julgamento moral de A1 distingue-se do resto do grupo por ele compreender que a regra social que diz que está errado pegar comida dos outros não poder ser alterada mesmo na condição de servir para auxiliar o indivíduo faminto: o castor. A2, A3 e A4 reconhecem que a intencionalidade da ação “ajudar os pobres” é mais importante que o ato em si, ou justifica o ato. A1 considera que o urso poderia ajudar o castor sem infringir as regras sociais, conseguindo alimento nas árvores que, segundo ele, são, apesar do desmatamento alegado pela professora, em maior número na realidade do que na historinha. Dessa forma, nós temos a ideologia capitalista da preservação da propriedade privada “a comida dos outros” no discurso dos pais, professores e adultos em geral, que convivem com as crianças e lhes dizem “você não pode pegar no que é dos outros” ou “devolva o brinquedo do colega”, “isso não é seu”, etc, em conflito com a ideologia cristã que enfatiza a necessidade de ajudar, ser bom para com o próximo. Este conflito é resolvido na discursividade de A1 com a possibilidade de se conseguir outros tipos de alimento “maçã”, isto é, sem deixar de ajudar o próximo, nem pegar o que é do outro, uma vez que a ideologia cristã diz também que não devemos roubar: “não roubarás”. Podemos, também, interpretar o julgamento dos alunos A2, A3 e A4 como o nascimento do princípio ético universal, assim como proposto por Kohlberg, da dignidade do ser acima das leis, isto é, só é justa a lei que não fere o direito à vida. As crianças seguem o seguinte raciocínio: se o ser vivo precisa de alimento para sobreviver, não seria correto privá-lo da existência apenas para obedecer às regras sociais. Esse raciocínio nos remete ao dia-a-dia de uma sociedade como a nossa, de profunda desigualdade social que nega diariamente condições dignas de sobrevivência a maior parte de uma população.

Fragmento 6

1	P	pronto...vamos lá... A4 eu vou começar hein... vou precisar da opinião de
2		vocês porque estou numa fria vou contar a história depois vocês vão me
3		ajudar a sair dessa fria ta certo... vamos lá... o menino chamado Ricardo...
4		estava brincando... com o carrinho... de seu amigo Antônio...de repente ele
5		derruba o carrinho sem querer ...o carrinho cai no chão e se espatifa
6		TUDO...resultado o carro fica TODO quebrado...e agora? O menino
7		chamado Augusto estava brincando com o boneco power ranger...cadê o
8		power ranger?
9	A1	tá ali...((levanta, apanha o boneco e entrega a professora))

10	P	brincando com aquele bonequinho... de repente.... só que aquele boneco não
11		era dele era do seu irmão... seu irmão lhe pediu que tivesse cuidado... ma ele
12		não deu importância ao pedido do irmão... ele pegou o boneco jogou pela
13		janela do apartamento... puf...o boneco caiu no chão e ficou todo quebrado...
14		qual dos dois meninos da história foi o mais culpado?
15	A2	aquele que jogou o boneco...
16	P	que jogou pela janela do apartamento ou aquele que sem querer derrubou no
17		chão...
18	A4	o que sem querer derrubou no chão...
19	A1	o que derrubou o chão....
20	I	o que derrubou o boneco pela janela foi o mais culpado porque ele ficou
21		balançando.....balançando.... balançando....foi A2? ((a investigadora ouviu
21		A2 dizer que o menino ficara balançando o boneco))
22	A1	escorregou...
23	A2	escorregou não ... porque ele que quis soltar...
24	I	ele que quis soltar é? Quando uma pessoa faz uma coisa assim... como ele
25		fez ...ele quis jogar fora não foi isso... ele quis jogar fora o boneco do
26		irmão... e o irmão tinha dito pra ele que tivesse cuidado....
27	A1	eita seu dente é grande...
28	I	meu dente é grande?
29	A4	é não... é só um aparelho
30	I	é só um aparelhinho.... e o outro ele derrubou sem querer no chão não
31		foi....ele...foi sem querer....vocês acham que eles merecem ser castigados....
32		os dois meninos merecem ser castigados ?
33	A1346	[merecem]
34	A2	só um...
35	I	só um..... qual deles?...
36	A2	o que derrubou o boneco....
37	I	qual seria o castigo dele?...
38	P	o que jogou o boneco pela janela ... foi esse?...
39	A2	ficar na sala escura.... e ficar trancado....

No fragmento 6, que pertence à segunda interação coletiva, a professora conta a história do menino que derrubou e quebrou, sem querer, o carrinho do seu amigo Antônio

(dano material não-intencional) e de Augusto, que jogou o boneco Power Ranger do irmão pela janela do apartamento (dano material intencional). A professora, então, pergunta qual dos dois meninos foi o mais culpado. A2 responde que foi o que jogou o boneco. A professora repete o questionamento para verificar se ficou claro que o primeiro garoto havia quebrado sem querer, e o segundo havia jogado de propósito. Após esse movimento da professora, A4 e a A1 afirmam que o mais culpado é o que derrubou, sem querer, no chão. A investigadora pergunta a A2 se foi porque o garoto ficou balançando o boneco, já que ela havia escutado o comentário dele. A1 responde que escorregou, e A2 explica que não escorregou, ou seja, não foi um acidente, só aconteceu porque ele quis soltar. A investigadora procura formular uma pergunta acerca da compreensão de A2 sobre a intencionalidade da ação, porém é interrompida por A1, que se surpreende com o tamanho de seus dentes. A4 diz que o problema não é o tamanho dos dentes e sim o fato de ela estar usando aparelho. A investigadora confirma que está usando aparelho e tenta voltar ao tópico do julgamento, e pergunta se os dois meninos merecem ser castigados. Apenas A2 acha que só o menino que derrubou o boneco de propósito merece ser castigado, ficando trancado numa sala escura.

O tópico discursivo deste fragmento, o julgamento de Ricardo e de Augusto, foi, mais uma vez, introduzido e controlado pela professora e pela investigadora, através da narrativa e dos questionamentos, e aceito e desenvolvido pelos alunos, à exceção das seguintes linhas: 27, onde A1 introduz o tópico sobre os dentes da investigadora; 28, onde a investigadora faz uma pergunta sobre o novo tópico; 29, na qual A4 esclarece para A1 que a investigadora está usando aparelho e 30, onde a investigadora confirma que está usando aparelho e retoma o tópico do julgamento.

Ricardo e Augusto são os personagens centrais das histórias de danos materiais e os temas das orações da narrativa que descrevem suas ações, ora acompanhados da expressão o menino chamado, ora substituído pelo pronome ele. Ricardo realiza os processos materiais de estar brincando com o carrinho e derrubá-lo sem querer. Augusto executa os processos materiais de brincar com o boneco do irmão e jogá-lo de propósito pela janela. O irmão de Augusto ainda efetua o processo verbal de pedir para que Augusto tivesse cuidado com seu boneco, porém Augusto responde ao pedido do irmão com o processo relacional de dar/atribuir importância, na forma negativa de não dar importância ao fato, agravando assim a transgressão cometida. Os dois, Ricardo e Augusto, são também os candidatos a ter o atributo de ser o mais culpado na pergunta: qual dos dois foi o mais culpado? Em seguida os nomes dos personagens são substituídos pelas orações: “o que jogou o boneco”, “o que sem querer derrubou no chão”, “o que derrubou o chão”, “o que derrubou o boneco pela janela foi o mais

culpado porque ele ficou balançando... balançando... balançando... foi A2?”, dando maior ênfase às ações praticadas e que estavam sendo julgadas. A1, na linha 22, usa o processo material de escorregar, para isentar Augusto, como se o boneco tivesse escorregado sozinho, mas A2 insiste que o boneco não escorregou e, sim, Augusto realizou o processo material de soltar o boneco, modalizado pelo verbo auxiliar modal querer, que exprime a intenção ou o desejo de fazer algo: processo mental. A investigadora pergunta, modalizando o seu questionamento com a expressão “achar que”, se Augusto e Ricardo merecem ser castigados, ou seja, se alguém com autoridade social para puni-los deverá exercer a ação ou o processo material de castigar os meninos. A2 responde que só um menino merece ser castigado, e a investigadora pergunta qual deles. A2 afirma que o que derrubou o boneco merece ser castigado. E a investigadora faz um deslocamento temporal, usando o futuro do pretérito, para perguntar qual seria o castigo. A2 responde então: ficar na sala escura... ficar trancado... Isso quer dizer que alguém que não está explícito no texto, mas que tem o poder para fazê-lo, irá trancar (processo material) o garoto na sala escura.

No julgamento moral realizado por A2, sobressai o fato de ele ter considerado o aspecto da intencionalidade da ação, que foi ressaltado na história pelas expressões “sem querer” e “de propósito”, para atribuir maior culpabilidade ao sujeito que teve a intenção de causar prejuízo a outrem e ser, por esta razão, o único que merecia uma punição na sua opinião. A punição escolhida por A2 é mais, uma vez, uma sanção expiatória: ficar na sala escura e ficar trancado. A4 e A1 respondem com a frase final da pergunta da professora, deixando em aberto, neste momento, se eles entenderam a questão que estava sendo colocada ou estavam apenas repetindo o que ouviram da professora. No momento seguinte, quando a investigadora retoma a explicação de A2 de que Augusto teria ficado balançando o boneco, A1 toma o turno para dizer que o brinquedo escorregou, o que quer dizer que, para ele, a intenção de Augusto de jogar o brinquedo não ficou clara, ou até mesmo seria possível que ele estivesse pensando na primeira situação em que o garoto derrubou o carrinho sem querer.

Fragmento 7

41	P	e você... alguma vez.... derrubou.... algum brinquedo.... do seu coleguinha
42		sem querer?...
43	A2	não...
44	A6	P ()... o boneco...
45	P	quem quebrou o boneco A6?...

46 A6 meu irmão...

47 I ele quebrou querendo... ou sem querer?...

48 A6 foi sem querer...

49 I seu irmão quebrou um boneco seu... foi?...

50 A6 uma boneca... minha Barbie

51 I como você se sentiu A6?...

52 A6 eu pedi a mamãe pra comprar...

53 P mas você ficou como... se sentiu como?... sentiu o quê?... na hora que

54 quebrou o boneco?....

55 A6 triste...

56 I triste foi?...

57 A1 ti::a::...

58 I seu irmão pediu desculpas depois?... pediu?...

59 A6 pediu...

60 A1 ti::a::

61 I ele recebeu algum castigo... A6?.. recebeu?... qual?..

62 A6 mas ele não mora comigo... mora com a mãe dele...

63 A1 tia... um dia... eu já quebrei meu videogame playstation1.... eu fiquei

64 arretado... estressado ...chorando direto... minha mãe teve que pagar tão

65 caro...tão caro meu video game... o 1...

66 I mas você quebrou sem querer... não foi?

67 A2 e o de Lucas é pior ainda.... que quando ele cai no chão... ele para na hora a

68 televisão

69 A1 quebrou de vez?

70 A2 ele cai ...depois para... a televisão e depois bota de novo o videogame aí

71 começa....

72 P agora veja só... vê sóA2... o Antônio merece receber alguma coisa.... para

73 compensar o prejuízo dele.... quer dizer ele merece receber algo... porque

74 perdeu o carrinho?....

75 A1 P... qual o melhor videogame?... o playstation1 ou o 2?...

76 P eu acho que é o dois....

77 A2 eu acho que é o um.. o um é o líder do videogame

78 A1 é não é o dois... o dois tem o parque... a fita do ScoobyDoo...

79	P	e você tem qual dos dois?...
80	A1	o um...
81	P	e se alguém quebrar o seu?...
82	A1	vão pagar...
83	P	tem que pagar?
84	A1	sabe quanto?... quinhentos mil reais...
85	I	quer dizer que.... se alguém quebrar o brinquedo de alguém.... essa pessoa
86		tem que pagar.... pelo brinquedo que quebrou... é isso ?...
87	A1	é... né não tia?...
88	P	e se ele quebrar.... sem querer?...
89	I	e se ele pedir desculpas né?... quebrar sem querer ?...
90	A1	mas a mãe dele vai comprar outro né não?...
91	I	mesmo assim.... a mãe dele tem que comprar outro?
92	A1	É ..né não tia?

No fragmento 7, a professora desloca a situação do mundo narrado para o mundo da experiência pessoal dos alunos, perguntando se eles já haviam derrubado o brinquedo do coleguinha sem querer. A2 responde que não, mas A6 relata um episódio no qual o seu irmão quebrou, sem querer, a boneca Barbie dela. A investigadora procura saber como ela se sentiu. A6 responde que se sentiu triste, A1 pede o turno, porém a investigadora quer saber se o irmão de A6 pediu desculpas, A1 insiste na tentativa de pegar o turno e a investigadora pergunta para A6 se seu irmão foi castigado. A1 finalmente consegue o turno e conta a sua professora que quebrou o seu videogame playstation 1, ele também fala sobre como se sentiu e acrescenta que sua mãe pagou caro pelo brinquedo. A2 se lembra de que o playstation de um outro colega pára quando cai no chão. A1 pergunta se o brinquedo quebrou de vez, e A2 diz que ele cai, pára, mas volta a funcionar. A professora tenta introduzir o tópico da necessidade ou não de a vítima, Antônio, que teve o carrinho quebrado sem querer pelo irmão, receber uma compensação pelo seu prejuízo, porém A1 pega o turno para perguntar o que a professora acha dos playstations 1 e 2. A professora responde que o dois é o melhor, e A2 diz que é o um. A1 afirma que é o 2, porque tem o parque e a fita do Scoobydoo. A professora pergunta qual dos dois A1 tem, e ele responde que tem o 1. A professora então retoma o deslocamento inicial para experiência da criança de quebrar ou ter seu brinquedo quebrado por alguém. A1 responde que, se alguém quebrar o seu brinquedo, vai ter que pagar quinhentos mil reais. A professora faz um pergunta para verificar se ele

considera que, quando alguém quebra algo tem que pagar. A1 confirma sua resposta, mas pergunta: “né não tia?”. A professora pergunta sobre a possibilidade de ser um prejuízo causado acidentalmente, e a investigadora acrescenta a hipótese do colega que quebrou pedir desculpas. A1 diz que a mãe dele vai comprar outro. A professora faz uma pergunta para confirmar essa resposta: “mesmo assim a mãe dele tem que comprar outro?” e A1, mais uma vez, afirma e devolve a pergunta a professora.

A estrutura de trocas e de controle interacional, neste fragmento, pelo próprio tópico introduzido, o mundo da experiência pessoal dos alunos, apresentou uma configuração mais dinâmica que as demais com os alunos, argumentando entre si, oferecendo e desenvolvendo um novo tópico e fazendo mais questionamentos à professora, gerando um momento de menor assimetria nos papéis adulto-crianças ou professora-alunos. Mais uma vez, observamos as crianças desafiando a autoridade do adulto, assumindo o controle da interação e compartilhando esses controle com seus pares.

A professora pergunta aos alunos sobre a realização ou não de um processo material de quebrar algo de alguém. Este processo aparece modalizado pelo uso de vários pronomes indefinidos que caracterizam a indeterminação das circunstâncias e do tipo de objeto que foi quebrado: alguma vez, algum brinquedo. A2 responde categoricamente usando a partícula negativa: não. A6 se refere a uma situação em que seu irmão executou o processo material de quebrar sua boneca de uma forma não-intencional: sem querer. A investigadora indaga A6 sobre a realização do processo mental de sentir-se, enfatizando a circunstância do modo como ela se sentiu em relação ao fato. Em seguida, a investigadora quer saber se o irmão de A6 efetivou o processo verbal de pedir desculpas, reconhecer a culpa e buscar reparação ainda que apenas no nível verbal, e se ele sofreu o processo material de receber algum castigo pelo ato/transgressão. A6 não sabe se ele foi punido, porque ele não mora com ela. A1, que havia feito algumas tentativas de tomar o turno, finalmente consegue assumi-lo para contar que já havia realizado o processo material de quebrar o seu videogame e expressa suas emoções com os processos mentais de ficar arretado, ficar estressado e ficar chorando muito. A1 conta que sua mãe realizou o processo material de pagar caro pelo videogame, modalizado pela expressão de obrigatoriedade (modalidade deôntica): ter que. Este fato está diretamente relacionado à causa do sofrimento de A1. Ele relatou ter ficado arretado, estressado, chorando por saber que sua mãe havia comprado seu brinquedo tão caro. A concepção da necessidade de pagar por algo que se quebra repete-se no discurso de A1, que responde: “vão pagar”, a questão feita pela professora: “se alguém quebrar o seu?”. A1 diz também que a quantia a ser paga é de quinhentos mil reais.

O deslocamento, feito pela professora, possibilitou aos alunos efetivarem o julgamento das ações, partindo de uma perspectiva na qual eles próprios realizam ou sofrem os efeitos das ações, ou seja, são os transgressores ou vítimas. A6 tem seu brinquedo quebrado por seu irmão e pede a sua mãe uma compensação, justiça restitutiva (PIAGET, 1994), que implica na devolução do que foi perdido: “eu pedi à mamãe pra comprar”. A6 não relata ter pedido qualquer compensação ao seu irmão, nem verbal, pedido de desculpas, nem material, comprar outra boneca. A6 também não faz qualquer pedido aos pais para aplicação de um castigo ao irmão. Ela não sabe se ele foi castigado ou não, nem parece importar-se com isso. Para ela, havia apenas a necessidade de compensação material por parte da mãe: se a mãe comprar outra boneca, está tudo solucionado. O julgamento de A6 pode estar baseado em dois fatos: o irmão não quis quebrar e, portanto, não precisa ser castigado, e o irmão é criança também, logo não pode comprar outra boneca. Já A1 demonstra ter ficado preocupado com o prejuízo material causado por ele a sua mãe, que teve de comprar caro o seu brinquedo, por isso ele considera que todo aquele que causa prejuízo material deve pagar por ele, mesmo que não tenha havido a intenção de quebrar/ danificar o objeto. As considerações feitas pelas crianças também refletem dois tipos de discursos adulto comuns em nossa sociedade. Primeiro, diante de uma situação em que a criança tem o seu brinquedo quebrado, alguns pais costumam dizer para a criança que não tem problema, porque eles podem comprar outro, valorizando, dessa forma, a compensação material para o dano; segundo, a idéia que os adultos normalmente apresentam às crianças de que o brinquedo custou muito caro e é preciso ter muito cuidado com ele para não quebrar, também reforçando o valor monetário do bem adquirido como uma importante noção para as sociedades ocidentais capitalistas. Por esta razão, a sanção determinada por A1: “vão pagar” e a compensação solicitada por A6: “pedir pra mãe comprar” representam uma compreensão de que o dano material deve ser solucionado com a reposição do bem, independentemente de não haver intenção (foi sem querer) ou de haver reparação verbal (pedir desculpas).

Fragmento 8

96	P	agora tem outra história.... que a gente vai tentar resolver... vamos lá...
97		vamos ouvir?... Um menino chamado Rodolfo... estava correndo... no pátio
98		da escola.... brincando... na hora do recreio.... então ele esbarrou sem querer
99		no colega Júlio.... e derrubou o amigo no chão... então ...Júlio chorou muito
100	A1	sangrou foi?...

101	P	sim... ele caiu... e de repente.... machucou... sangrou.... e ele ficou
102		chorando... chorando... vamos ver hein ...olha lá... um menino chamado
103		Estevão... resolveu empurrar seu colega.... Jonas.... na hora do recreio....
104		Jonas caiu... e chorou muito... então qual dos dois meninos foi o mais
105		culpado?
106	A1	o que derrubou...
107	A4 A1	o que derrubou
108	A4	o que derrubou
109	A1	o que derrubou
110	A4	o que derrubou que foi o mais culpado
111	P	o que derrubou sem querer?
112	A1	sim
113	P	ou o Estevão que empurrou de propósito Jonas?
114	A6	o que empurrou de propósito
115	P	o que derrubou de propósito ou o que esbarrou sem querer?
116	A6	o que empurrou de propósito....
117	P	por quê?
118	A2	porque ele não devia correr no parque.... sem a()da professora
119	A1	é e a professora castigou ele... botou recadinho pra mãe..e pro pai

Neste momento da segunda interação coletiva, a professora apresenta as histórias contendo o dano físico não-intencional: Rodolfo derruba o colega Júlio no pátio da escola sem querer, e o dano físico intencional: Estevão empurra Jonas no recreio. A1 pergunta se o garoto que caiu na primeira história sangrou. A professora responde, continuando a narração e, em seguida, pergunta à turma qual dos meninos das histórias foi o mais culpado. A1 e A4 afirmam que o que derrubou foi o mais culpado. A professora repete o questionamento, reforçando a intencionalidade da ação: “o que derrubou sem querer?” A1 confirma que sim, e a professora continua indagando com ênfase na intenção de cada personagem: ou o Estevão, que empurrou de propósito. A6 diz então que foi o que empurrou de propósito. A professora volta a fazer a comparação entre as ações sem querer e de propósito, e todos respondem que o mais culpado foi o que empurrou de propósito. A professora indaga o motivo da escolha, A2 justifica que ele não devia correr no parque, e A1 complementa: “é e a professora castigou ele... e botou recadinho pra mãe e pro pai”.

As crianças, neste momento interacional, aceitaram e desenvolveram o tópico sobre o julgamento das ações de Rodolfo e Estevão. A professora introduziu o tópico e controlou a compreensão das perguntas propostas por meio de novos questionamentos com ênfase nas expressões sem querer (não-intencional) e de propósito (intencional), estabelecendo uma configuração de estrutura de trocas semelhante à de fragmentos anteriores, com a acomodação dos sujeitos aos papéis sociais de professor como aquele que propõe as perguntas e avalia as respostas, e de aluno como aquele que dá as respostas e é avaliado.

Rodolfo, tema das orações da primeira história, realiza os processos materiais de correr, esbarrar sem querer no colega e derrubá-lo, ou seja, pratica uma transgressão que causa o choro, o sofrimento e o sangramento do colega. A idéia do sangramento foi uma contribuição de A1 à história que, num momento posterior da interação, relata um episódio no qual ele se fere e tem um sangramento. Provavelmente, essa lembrança levou-o a questionar se o garoto que caiu havia se machucado. A professora aproveitou a pergunta de A1 e acrescentou os processos materiais de se machucar e sangrar, que resultou num processo mental implícito de sentir dor e ficar chorando. Já Estevão, tema das orações da segunda história, num processo mental de resolver, pensar sobre e tomar a decisão de fazer algo, pratica ação de empurrar o colega, que cai e chora muito. O nome Rodolfo é substituído pela expressão, o que derrubou e o que derrubou sem querer, e Estevão passa a ser referido por o que empurrou e o que empurrou de propósito. Essas substituições ressaltam a transgressão mais que o próprio transgressor. A2 utiliza o verbo modal dever na forma negativa do imperfeito do indicativo para modalizar a sua justificativa para a culpabilidade de Estevão: “ele não devia correr no parque”.

A diferença entre as ações de derrubar ou esbarrar sem querer ou empurrar de propósito podem não ter ficado clara para as crianças devido ao fato de que derrubar, esbarrar e empurrar são atos bastante semelhantes. A professora, ao perceber uma possível confusão com os termos, procurou evidenciar a intencionalidade das ações. A1 e A4, inicialmente, julgaram que o mais culpado era o menino que havia derrubado o amigo no chão e as demais crianças pareceram apoiá-los. Após as intervenções da professora, A6 expressou a opinião de que o mais culpado era o que empurrou de propósito, no que foi apoiada pelo grupo, e, em especial, por A2, que justificou a sua resposta, e A1, que ofereceu uma punição para o transgressor. Dessa forma, o julgamento moral compatível com a intencionalidade da ação só ocorreu depois que a professora enfatizou a distinção entre sem querer e de propósito. Além da similaridade entre as ações, um outro fator que pode ter contribuído com o primeiro julgamento desfavorável ao transgressor, que não teve a intenção de causar o dano, pode estar

relacionado à contribuição de A1, que ressaltou o sofrimento da primeira vítima. Isso pode ter aumentado a culpabilidade do agressor aos olhos das crianças.

Fragmento 9

185	P	um menino chamado João Carlos bateu no colega da escola
186	A1	a mesma?
187	P	sua professora viu...e colocou ele de castigo.. quando ele chegou em casa...
188		ele disse a sua mãe que o coleguinha dele é que tinha batido nele....a mãe
189		dele acreditou e não o castigou... entenderam?
190	A1	entendeu
191	P	todo mundo entendeu não foi?
192	A1	ele disse uma mentira foi?
193	I	ele disse uma mentira
194	P	ele veja só... tia ... vai repetir... para vocês entenderem tudo...
195		direi::tinho..sua professora viu... e colocou ele de castigo... quando ele
196		chegou em casa... ele disse a sua mãe que o colega dele é que tinha batido
197		nele... a mãe dele acreditou e não o castigou...
198	A1	é mentira que só
199	P	um menino chamado Paulo.. contou aos colegas que havia feito.... uma linda
200		viagem de navio...mas isso não era verdade..ele inventou aquela de história
201		da viagem.. só porque ele queria viajar
202	A1	ele vai viajar?
203	I	não ele inventou essa historinha porque ele queria viajar na verdade ele
204		nunca tinha viajado de navio mas ele queria viajar de navio? aí o que eu
205		quero saber é se João Carlos..aquele que bateu no colega brigou com o
206		colega ficou de castigo... chegou em casa e disse pra mãe que foi o colega é
207		que bateu nele... ele agiu certo?
208	A1	ele disse uma mentira foi?
209	I	ele disse uma mentira... ele agiu certo?
210	T	não
211	I	é certo contar mentira?
212	T	errado
213	A3	errada

214	I	ele quis enganar a mãe dele ou não?
215	T	não
216	A1	sim
217	I	quis por quê?
218	A1	porque ele não queria ficar de casti-go
219	I	e ele merece ser castigado pela mãe?
220	T	não
221	I	porque ele não merece? ele não brigou na escola não foi?
222	P	ele brigou na escola e ainda.... quando chegou em casa... ele inventou que
223		não tinha feito nada..que tudo quem fez com ele.... foi o coleguinha
224	A1	é mesmo a culpa foi dele quando a irmã saber vai castigar.. vai dá uma
225		lapada
226	I	vai dá uma lapada nele..vai ser o castigo dele?como você se sente quando
227		alguém mente pra você?
228	A1	eu fico brabo e digo a verdade pro meu pai
229	I	e você A2?
230	A2	eu digo a verdade também
231	I	A4?
232	A4	Verdade

No fragmento 9, a professora conta a história de João Carlos, que bateu no colega da escola e ficou de castigo, mas disse à mãe que foi o colega que bateu nele (mentira com o prejuízo de outrem) e de Paulo que falou para os colegas que havia feito uma viagem de navio apenas porque queria viajar (mentira sem prejuízo de outrem). A1 pergunta à professora, durante a narração da primeira história, se ela está repetindo a história: “a mesma?” A professora não responde e prossegue narrando os fatos. Em seguida, pergunta se os alunos entenderam. A1 responde que entendeu. A professora insiste em confirmar se os alunos entenderam: “todo mundo entendeu não foi?” A1 pergunta à professora se o menino disse uma mentira. A professora responde afirmativamente e repete a história. A1 comenta que é uma história com muita mentira: “é mentira que só”. A professora passa a narrar a segunda história. A1 questiona se o menino vai, de fato, viajar, e a investigadora explica que ele inventou a história porque queria viajar, mas ele não iria viajar, e pergunta aos alunos se o menino que mentiu para a mãe dele agiu certo. A1 quer saber se ele disse uma mentira. A investigadora responde afirmativamente e pergunta se ele agiu certo. A1 responde que não, e

os demais alunos apóiam essa opinião. A investigadora pergunta se é certo contar mentira, e os alunos respondem que é errado. A3 responde que é errado. A investigadora quer então saber se o menino quis enganar a mãe, ou seja, pretende verificar a compreensão dos alunos quanto à intencionalidade da ação. Os alunos dizem, em conjunto, que não, mas A1 diz que sim, e a investigadora pergunta por que o garoto quis enganar a mãe. A1 conclui que ele queria escapar ao castigo, demonstrando compreender a intenção do menino. Quando a investigadora pergunta se o menino merece ser castigado, A1 responde afirmativamente apenas com: “ahã”, mas não demonstra muita convicção quando os demais respondem que não. A investigadora instiga os alunos a pensarem sobre as conseqüências negativas da mentira contada pelo menino, e isso faz com que A1 conclua que, de fato, o garoto merece ser punido com uma lapada. A investigadora quer saber, então, como as crianças se sentem quando alguém mente para elas. A1 responde que fica brabo e conta a verdade para o pai. A2 e A3, impulsionados pela resposta de A1, afirmam que também contam a verdade.

Mais uma vez, a professora e a investigadora introduziram o tópico discursivo, através da narração de histórias e das perguntas propostas acerca da conduta dos personagens, e controlaram o desenvolvimento desse tópico com perguntas, respostas às perguntas dos alunos e repetição da história. Os alunos responderam às perguntas, e A1 fez algumas intervenções para perguntar se a professora estava repetindo a história, se se tratava, de fato, de uma mentira, ou seja, procurou a confirmação da professora para as suas inferências numa atitude de quem busca validar o seu raciocínio através da asserção do interactante com maior poder, a professora e a investigadora.

Aparecem, em destaque, neste fragmento, os processos material de bater no colega na escola, e verbal, de dizer à mãe que o colega é que tinha batido nele, ambos realizados pelo personagem transgressor da primeira história João Carlos. Esses processos constroem o dilema moral para o julgamento das crianças, o ato de mentir com a possibilidade de causar prejuízo a outrem, uma vez que, ao acreditar na mentira do filho, a mãe poderia ir à escola para reclamar com a professora sobre o comportamento da criança por ele acusada de agressão física. Na segunda história, o personagem Paulo efetiva os processos mental: de inventar a falsa história da viagem de navio, e verbal: de contar aos colegas a história inventada. No julgamento feito pelas crianças sobre ações dos personagens, sobressaem-se os processos verbal de contar a mentira, realizado por João Carlos e considerado errado pelas crianças; e mental: de querer enganar a mãe, atitude de João Carlos, a qual as crianças inicialmente, não perceberam, respondendo que ele não tinha tido o desejo de enganar a mãe, mas que foi reconhecido por A1. Este justificou que a intenção motivadora da atitude de

querer enganar a mãe foi o processo também mental de não querer ficar de castigo. Além disso, João Carlos é tido como não-merecedor de castigo pelas crianças, processo relacional, e apenas A1 manifesta uma opinião diferente após a professora repetir a história, ressaltando as conseqüências dos atos de João Carlos. A1 sentencia João Carlos com o processo material : “vai dá uma lapada nele”. A professora, em seguida, faz um deslocamento do mundo narrado para o mundo da experiência dos alunos e pergunta sobre o processo mental de: “como você se sente quando alguém mente para você?” Ao que as crianças respondem com o processo mental: de ficarem brabas, sentirem raiva; e verbal: de dizerem a verdade para os pais. Além dos processos mencionados, observamos a utilização de construções com o verbo querer, reforçadas pelo operadores argumentativo “mas e porque” no trecho da explicação da professora sobre o fato de que Paulo queria viajar, mas não iria, na verdade, fazê-lo: “não... ele inventou essa historinha....porque ele queria viajar... na verdade, ele nunca tinha viajado.... mas ele queria viajar de navio..”, modalizando o desejo e até mesmo a necessidade do personagem de criar a história da viagem para lidar com um realidade desfavorável e o recurso de polidez de substituir a pergunta direta por uma versão modalizada do questionamento: “aí o que eu quero saber, gente, é se João Carlos... aquele que bateu no colega... brigou com o colega... ficou de castigo, chegou em casa... e disse pra mãe que foi o colega que bateu nele... ele agiu certo?”

As crianças, neste momento da interação, perceberam que se tratava de uma situação em que a transgressão cometida foi um ato de mentir. A1 expressou, em diversos momentos, a sua compreensão desse fato. Os alunos também julgaram que mentir é errado e que, numa ocasião em que eles próprios pudessem ser envolvidos ou prejudicados por uma mentira, a atitude/reação seria a de ficar brabo e contar a verdade para o pai. Contudo eles demonstraram ter dificuldade em perceber a intenção de João Carlos de querer enganar a mãe para se livrar do castigo sem se importar com as conseqüências desse ato para o colega ou para a professora. Isso pode ser devido ao fato de eles estarem somente reproduzindo a ideologia de que mentir é feio ou é errado, tão comumente transmitida pelos adultos às crianças que certamente também observam inúmeras ocasiões sociais em que se admite a mentira e contradiz-se abertamente o que lhes foi ensinado. As conseqüências da mentira, a responsabilidade e a intencionalidade de quem mente e o sofrimento de quem é prejudicado pela mentira não costumam ser discutidos com as crianças em nossa sociedade de forma a ajudá-los a perceber todas as implicações desse ato, o que lhes facilitaria o julgamento moral.

3.1.2 Interações investigadora-alunos

Fragmento 10

8	I	...todinho... e o túlio disse... não eu vou guardar minha caixinha de chocolate
9		no guarda roupa...tal...e o alfredo ficou olhando ele guardar... ele ficou
10		pensando... ah ele vai guardar ali..não vai comer....aí o túlio saiu ...quando o
11		túlio saiu... o Alfredo foi lá pegou o chocolate dele... comeu
12		todinho...quando o túlio chegou em casa...procurou o chocolate...não tinha
13		mais chocolate.. aí o túlio ficou pensando...ficou pensando..ah eu acho que
14		foi o Alfredo ...só tinha ele em casa....não tem fantasma...Alfredo...Alfredo...
15		venha cá....mamãe..mamãe... o Alfredo pegou minha caixa de
16		chocolate...((investigadora faz a fala do personagem)) e aí o que vai
17		acontecer agora?...que é que você acha que a mamãe vai fazer?...
18	A1	vai botar ele de castigo...
19	I	por quê?
20	A1	porque ele pegou o chocolate que não era dele...
21	I	você acha que o Alfredo pensou no irmãozinho dele como é que o
21		irmãozinho dele ia se sentir... pensou nos sentimentos do irmão dele?...o
22		Alfredo...
23	A1	ia ficar triste
24	I	ele pensou que o irmão ia ficar triste e mesmo assim ele pegou o chocolate...
25		foi?...((criança balança a cabeça afirmativamente)) você acha que quando a
26		gente vai fazer alguma coisa... qualquer coisa que a gente for fazer a gente
27		deve pensar nos sentimentos da outra pessoa ?... deve?... você acha que
28		deve?... ((criança balança a cabeça afirmativamente))

Neste fragmento da primeira interação investigadora-aluno, a pesquisadora apresenta o tema do roubo com motivação egoística: Alfredo come os chocolates do irmão Túlio. A1 responde ao questionamento da investigadora sobre o que ele acha que mãe iria fazer com o transgressor: “vai botar de castigo”. Seguindo mesmo padrão das interações coletivas, a investigadora pede uma justificativa para a punição, e A1 lhe dá sua explicação. A investigadora indaga A1 acerca dos sentimentos da vítima e se nós devemos considerar os sentimentos das pessoas em geral perante as nossas atitudes cotidianas. A1 responde ao

primeiro questionamento com afirmação de que a vítima ia ficar triste e ao segundo apenas com um movimento corporal afirmativo.

Tanto A1 quanto a investigadora comportam-se da mesma forma que nas interações coletivas, acomodados aos papéis de interactantes com maior (investigadora) e menor poder social (aluno), construindo, assim, um sistema de trocas similar ao das interações anteriores.

Os processos mais relevantes são: as ações do transgressor, ou melhor, a própria transgressão: “comeu o chocolate todinho”, o processo material de comer o chocolate enfatizado pela expressão “todinho”, sem deixar, sequer, um para o verdadeiro dono do chocolate, o que agrava a falta cometida; a punição a ser aplicada pela mãe indicada pelo aluno: vai botar ele de castigo, processo material; a justificativa do aluno para a punição: “porque ele pegou o chocolate que não era dele”, processo material, e o processo mental de pensar nos sentimentos do outro que aparece nos questionamentos da investigadora modalizado pelo verbo achar, que também se constitui num recurso de polidez para introduzir a pergunta em: “você acha que o Alfredo pensou no irmãozinho dele... como é que o irmãozinho dele se sentiu... pensou nos sentimentos do irmão dele?...”

A1, seguindo a mesma linha de raciocínio por ele apresentada nas interações coletivas concernentes ao tema do roubo, julgou necessário a aplicação de um castigo para o transgressor e, mais uma vez, reforçou a sua compreensão do direito à propriedade quando justifica sua resposta dizendo que o transgressor se apropriou de algo que não lhe pertencia.

Ao questionar o aluno acerca da necessidade de se pensar nos sentimentos dos outros, no momento em que decidimos fazer algo, a pesquisadora procurou estimular a consideração da intencionalidade das ações, visto que, nas interações coletivas, as crianças demonstraram ter dificuldade para identificar a intenção dos agressores. Além disso, a investigadora supôs que, colocando em perspectiva os sentimentos dos outros, a criança poderia compreender melhor as conseqüências dos atos julgados, dispondo, dessa forma, de um maior número de elementos para ajudá-la em suas avaliações. Esse procedimento está de acordo com as metas desse trabalho de contribuir na elaboração de futuras propostas de intervenções pedagógicas que proporcionem aos sujeitos a reflexão sobre a sua própria discursividade moral como meio de ampliá-la, revê-la e /ou transformá-la.

Fragmento 11

57	I	...olha só se alguém pegasse sua caixa de chocolate ...o seu brinquedo....ou
58		seu lanchinho...e deixasse você sem seu chocolate...sem seu brinquedo...sem
59		seu lanchinho...pegasse e não devolvesse como é que você se sentiria?...
60	A1	eu me sentiria zangado....
61	I	e o que você faria com essa pessoa?...se você descobrisse foi aquela pessoa
62		ali...
63	A1	eu dizia a mãe...
64	I	dizia...
65	A1	eu perguntava a minha mãe se ela sabia o número da pessoa....
66	I	pra ligar pra casa da pessoa é?...pra conversar com quem na casa da
67		pessoa?...
68	A1	com a mãe...
69	I	com a mãe... e aí o que você ia dizer?...
70	A1	eu ia dizer que ele pegou meu brinquedo....meu chocolate...e meu lanche...
71	I	ia dizer como é que você tava se sentindo também...ia?...((balança a cabeça
72		afirmativamente))

Neste momento da interação, a investigadora desloca o tema do roubo para as situações cotidianas das crianças para que o aluno possa falar sobre os seus sentimentos na condição de vítima da transgressão: “ olha só... e se alguém pegasse sua caixa de chocolate....o seu brinquedo... o seu lanchinho.. e deixasse você sem seu chocolate... sem seu brinquedo... sem seu lanchinho... pegasse e não devolvesse... como você se sentiria?...”. A1 responde simplesmente que se sentiria zangado, e a investigadora procura saber que atitude ele tomaria em tal situação. A1 diz que contaria a sua mãe para que ela ligasse para a casa da pessoa que pegou o lanche para falar com a mãe dessa pessoa sobre o que havia ocorrido. A investigadora acrescenta à resposta de A1 a necessidade de falar como ele estava se sentindo em relação ao fato e ele aceita a sugestão. O sistema de trocas permanece o mesmo do fragmento anterior.

Destacamos os processos: material, de pegar algo de alguém e de fazer algo com a pessoa que pegou alguma coisa, e mental: de sentir-se zangado, modalizado no futuro do pretérito, e verbal: de perguntar à mãe se ela sabia o número da pessoa que pegou algo e de dizer à mãe de quem pegou algo, o que o seu filho/a havia feito.

Embora A1 tenha sido hipoteticamente o alvo da transgressão, ele recorreu ao adulto, sua mãe, para solucionar o problema, o que faz parte de sua compreensão do lugar social por ele ocupado, ou seja, como criança, ele precisa recorrer, em ocasiões de conflito, aos seus pais que são os adultos com autoridade e capacidade para resolver qualquer dificuldade.

Fragmento 12

26	I	vou contar uma outra historinha...era uma vez tá... uma menina chamada
27		aline...ela viu um garotinho na rua com muita fome.. ah meu Deus...aí ela
28		ficou triste ...aí ela disse assim... eu vou ajudar...quando ela chegou em casa
29		..ela encontrou um bolo de chocolate enorme... que era da festa do pai dela
30	aí ela pegou o bolo.... e levou pra criancinha que tava na rua... com
31		fome..aí a mãe dela descobriu...e aí o que é que vai acontecer?...que é que a
32		mãe dela...vai fazer?...o que é que você acha?..
33	A2	vai dizer muito bem...
34	I	vai dizer muito bem...mas ela não pediu permissão da mãe....você acha que a
35		mãe vai ficar zangada?...ou vai ficar feliz?...
36	A2	vai ficar zangada...
37	I	vai ficar zangada....ela fez certo de ter pego o bolo... pra dar a criança com
38		fome?.....fez?...((balança a cabeça afirmativamente)) você acha que deve
39		sempre ajudar as pessoas é?...aí me diz uma coisa...alguma vez você já
40		ajudou alguém assim ?...deu comida..deu brinquedo seu já foi?...tu se lembra
41		da historinha do tigre..que roubou a comida de todo mundo.....o que foi que
42		aconteceu com o tigre... ele ficou preso na jaula....vocês disseram..se
43		lembra?... ..lembra?...e o urso.... que pegou a comida da dona onça... pra dá
44		ao castor que tava passando fome.....você se lembra daquela historinha?...
45		lembra?... agora me diz uma coisa ... quem foi o mais culpado?... aline que
46		pegou a comida pra dá ao menininho?... ou Alfredo que pegou a caixa de
47		chocolate do irmão escondido?... qual deles foi o mais culpado?...
48	A2	o Alfredo
49	I	o Alfredo?... por que ele foi o mais culpado?...
50	A2	porque ele pegou sem o irmão mandar...

Nesta interação, a investigadora conta a A2 a história de Aline, que pega o bolo de aniversário do pai sem permissão para dar ao menino que ela viu com fome na rua. A2, em sua resposta ao que a mãe de Aline irá fazer, considera que ela vai aprovar a atitude da filha: “vai dizer muito bem”, porém, ao ser questionado sobre a reação da mãe de Aline com ênfase no fato de ela não ter pedido permissão, o aluno diz que ela ficará zangada. A investigadora pergunta, então, para a A2 se Aline fez certo em ajudar a criança e se é correto ajudar as pessoas. A2 responde apenas balançando a cabeça afirmativamente. A investigadora pergunta se A2 já havia tido a experiência de ajudar alguém, mas A2 não desenvolve o tópico. A investigadora lembra as histórias do tigre e do urso, e, em seguida, pergunta qual dos garotos das histórias, Alfredo (roubo com motivação egoística) ou Aline (roubo com motivação altruística), foi o mais culpado. A2 responde que foi Alfredo e justifica: “porque ele pegou sem o irmão mandar”.

Estão em destaque, neste trecho, os processos mentais de ver o menino na rua com fome, de ficar triste e de querer/decidir ajudar. Esses processos desencadearam a transgressão: o processo material de pegar algo sem permissão e a reação da mãe: o processo mental de ficar zangada. Além disso, temos os processos verbais de dizer: “muito bem”, que representa a aprovação da mãe em relação à atitude da filha, na opinião de A2. As perguntas feitas pela investigadora acerca do dilema são novamente modalizadas pelo verbo achar.

A2 considerou que Aline praticou uma boa ação e decidiu que, como recompensa, ela receberia o elogio da mãe, porém, no momento em que lhe foi lembrado o fato de ela não ter pedido a permissão da mãe, ele achou que a mãe de Aline se sentiria zangada. Ele também julgou que Alfredo seria mais culpado por não ter pedido ao irmão para pegar o chocolate. No entanto, ambos, Aline e Alfredo, pegaram algo que não lhes pertencia. A diferença reside nas motivações e não nos atos em si. A2 parece ter percebido a diferença de atitudes no tocante aos resultados das ações: ajudar alguém ou favorecer a si com prejuízo de outrem. Ele apenas não demonstrou compreender que ambos os transgressores não tinham a permissão dos verdadeiros donos.

Fragmento 13

76	I	Um menininho... chamado AFONSO... quebrou o vaso de cristal da mamãe
77		dele.... quando a mamãe perguntou pra ele ... ele disse que não foi ele... que
78		foi o irmão....só que a moça que trabalhava lá.... na casa da mãe dele... viu...
79		e contou pra ela a verdade.... e aí A3 ... que ela vai fazer com o Afonso?...

80		que quebrou o vaso... e colocou a culpa no irmão?.. que é que deve acontecer
81		com ele?...
82	A3	a mãe dele coloca ele de castigo....
83	I	como?... e como vai ser o castigo dele?...
84	A3	ficar no quarto dele trancado... sem fazer nada?...e... e.. e... a mãe dele... a
85		mãe dele... deve trancar a porta... e deixar ele lá chorando...
86	I	porque ele merece esse castigo A3?...
87	A3	porque ele merece....
88	I	é... você acha que ele pensou nas conseqüências... na hora que ele quebrou o
89		vaso... ele pensou... porque será que ele inventou essa história... hein A3?...
90		que ele disse que foi o irmão... por que será?...
91	A3	porque ele inventou...
92	I	ele inventou... mas por que ele inventou?...
93	A3	porque ele quis...
94	I	ele quis foi?...e o irmãozinho dele?... o irmãozinho do Afonso... como é que
95		ele se sentiu?...
96	A3	o irmão dele?...
97	I	é... ele disse que foi o irmão... e aí o irmão... como foi que o irmão se
98		sentiu?... o irmão não era culpado... e aí... como foi que o irmão dele se
99		sentiu?...
100	A3	se sentiu triste.. . é ... triste... do irmão dele...
101	I	hum:: o irmão dele não pensou.. não foi?... o Afonso não pensou... nos
102		sentimentos dele... e a gente deve pensar.. nos sentimentos das pessoas né
103		A3?...não deve?... ((criança balança a cabeça afirmativamente))quando a
104		gente vai fazer alguma coisa... a gente deve pensar ..se a gente vai magoar...
105		se a pessoa vai ficar triste....
106	A3	se a pessoa vai chorar...

O tema da mentira com o prejuízo de outrem é apresentado a A3 pela investigadora, neste fragmento, através da história de Afonso, que quebrou o vaso de cristal de sua mãe e colocou a culpa no irmão. A3 julga necessário que Afonso seja castigado pela mãe, que deve mandá-lo para o quarto onde ele deverá ficar trancado, chorando. A investigadora pergunta ao aluno por que Afonso merece esse castigo, e ele responde, simplesmente, que é porque ele merece. A investigadora indaga sobre as motivações de

Afonso. O aluno responde que ele inventou porque quis. A investigadora passa a questionar o aluno acerca dos sentimentos da vítima e sobre a necessidade de se pensar sobre os sentimentos das outras pessoas, e o aluno responde que o irmão de Afonso se sentiu triste e concorda que é importante pensar nos sentimentos das pessoas. A interação transcorre com a utilização do mesmo sistema de trocas e controle interacional que as situações anteriores.

Os processos material, de quebrar o vaso, e verbal, de dizer que não foi ele, praticados por Afonso, constituem a sua transgressão; os processos mental: de ver tudo; e verbal: de contar a verdade para a mãe de Afonso, realizados pela empregada doméstica, configuram-se nos obstáculos à ação de Afonso. A mãe de Afonso efetiva o processo material de colocá-lo de castigo no quarto trancado, ela também realizando, também, os processos materiais de trancar a porta, modalizado pelo verbo dever; e de deixá-lo chorando, de acordo com o julgamento de A3. A Afonso cabe apenas sofrer a punição de ficar trancado, sem fazer nada e chorando. A investigadora, assim como em outros momentos interacionais deste corpus, modaliza as suas perguntas com o verbo achar, atenuando assim o ato potencialmente ameaçador da face. Outros recursos de modalidade freqüente no discurso da investigadora e que também foram utilizados neste fragmento são: o verbo dever (modalidade deôntica) no questionamento sobre se temos ou não obrigação/necessidade de pensarmos nos sentimentos alheios e a expressão de indeterminação alguma coisa.

O resultado do julgamento realizado por A3 revela que ele considera necessário que o transgressor seja punido com rigor, ou seja, o mesmo raciocínio que ele manifestou nas interações coletivas e que se coaduna com os fatos observados por Piaget (1994) nas respostas de crianças muito jovens. Quanto à escolha do castigo, sabemos que vários elementos podem ter contribuído, entre eles, a experiência pessoal da criança em situações semelhantes, isto é, de ter sofrido ou ter visto alguém sofrer a mesma sanção por ele sugerida e a possibilidade de estar aplicando uma sanção por reciprocidade se considerarmos que o agressor fez ou poderia ter feito o irmão sofrer e, até mesmo, chorar, sendo assim, ele também mereceria chorar.

Fragmento 14

106	I	tem mais uma historinha.... tem um menininho chamado Luís.... o Luís... ele
107		queria ganhar uma coleção de bonecos Power Rangers... aí ele inventou uma
108		historinha... chegou na escola dizendo assim... ah eu ganhei ...eu ganhei...
109		uma coleção de bonecos POWER RANGERS...aí todo mundo acreditou

110		nele.... aí a professora perguntou pra mamãe dele... se era verdade... a
111		mamãe dele disse... que não era verdade A4...
112	A4	ele mentiu..
113	I	foi... e ele merece ser castigado...
114	A4	não...
115	I	por que ele não merece?...
116	A4	porque ele fez sem querer...
117	I	ele fez sem querer ...quando a gente faz... alguma coisa..... sem querer...a
118		gente merece receber castigo?...
119	A4	não...
120	I	e agora... quando a gente faz... de propósito... a gente merece?...
121	A4	merece...
122	I	ta certo A4... e você acha que o menininho se sentiu como?....
123	A4	mal...
124	I	sentiu mal foi hum:: alguma vez A4... você já inventou assim... alguma
125		historinha pra alguém?.. ((balança a cabeça afirmativamente)) qual foi a
126		historinha... que você inventou?... que não era verdade.... se lembra...
127	A4	eu disse.... que quebrei o braço.... da boneca da minha irmã
128	I	foi... e você não tinha quebrado?... e ninguém descobriu a verdade?...
129	A4	não.. ninguém...
131	I	alguma vez.... alguém.... já botou a culpa em você?... igual aquele
132		menininho da historinha... e disse que foi você que... quebrou... que ...
133		rasgou... que... sujou...
134	A4	não..
135	I	não.. nunca... tá bom A4... obrigada...

Na história apresentada neste fragmento, um garoto chamado Luís diz para os colegas da escola que ganhou uma coleção de Power Rangers sem, de fato, ter ganhado. A4 conclui que ele mentiu, mas acha que ele não merece ser castigado, porque ele fez sem querer, e a investigadora pergunta se, quando fazemos algo sem termos a intenção, merecemos ser castigados. A4 confirma sua resposta anterior dizendo que não. A investigadora então quer saber se na situação oposta, isto é, quando temos a intenção de fazer algo, se merecemos ser castigados, e A4 diz que sim. A investigadora interroga A4 sobre os sentimentos do transgressor, cujo erro foi descoberto pela professora. A4 considera que ele se sentiu mal. A

investigadora, então, faz o deslocamento para a experiência pessoal da aluna que diz já ter inventado que quebrou o braço da boneca da irmã sem ter sido descoberta a verdade sobre o assunto. A investigadora pergunta então se ela já havia colocado a culpa em alguém, da mesma forma que o garoto da outra história, Afonso, e ela responde que não.

Os processos em destaque neste trecho dizem respeito à transgressão do personagem: inventou uma história: mental; a intencionalidade da ação: fazer algo sem querer ou de propósito; material; a sanção: merecer ser castigado; relacional e transgressão da criança: dizer que quebrou o braço da boneca sem ter quebrado. As perguntas da investigadora foram, mais uma vez, modalizadas pelas expressões de indeterminação “alguma vez, alguma, assim, alguém”.

Observamos que, nesta interação, a investigadora procurou enfatizar em seus questionamentos a necessidade de se associar a punição, ou melhor, o merecimento ou não dela, à intencionalidade da ação. Esta, por sua vez, parece ter ficado bastante clara para A4, que julgou os atos no nível da responsabilidade subjetiva.

Fragmento 15

1	I	era uma vez... um menininho chamado Carlos... aí o Carlos... ele queria jogar
2		futebol... e ele não tinha bola... aí ele falou com o amiguinho dele... Júnior...
3		tu me empresta tua bola preu brincar?.... ((investigadora imita a voz do
4		Carlos)) aí... o Júnior emprestou... aí... ele sem querer... chutou a bola... com
5		MUITA força...aí . A6... a bola foi cair... lá no meio da rua... e o caminhão
6		passou por cima... estourou a bola... pof.. aí a bola murchou... assim.. uh... e
7		agora A6... que é que vai acontecer?...
8	A6	vai comprar outra bola....
9	I	ele vai comprar outra bola... você acha que ele deve comprar outra bola é?...
10		pro coleguinha?... e o coleguinha?... que é que você acha... que o coleguinha
11		vai fazer?... vai ficar com raiva dele?... vai brigar com ele?... vai ficar
12		triste?...
13	A6	vai dá nele..
14	I	vai dá nele A6?... eita... e ele... vai fazer o quê?... ele vai comprar outra bola...
15		vai pedir desculpas?... o Carlos...
16	A6	ele vai comprar outra bola...
17	I	é.. mas se o coleguinha bater nele.... ele vai ficar com raiva do coleguinha

18		né?....
19	A6	é
20	I	aí... vai ser uma confusão muito grande A6...
21	A6	é...
22	I	alguma vez A6... você já pegou.... alguma coisa assim.... de um colega... ou
23		de uma coleguinha emprestado?...
24	A6	já peguei... mas não estaguei...
25	I	teve cuidado...
26	A6	teve...
27	I	muito cuidado?...((a criança balança a cabeça afirmativamente)) e..assim
28		você já emprestou... alguma coisa sua pra alguém?..
29	A6	já...
30	I	e a pessoa teve cuidado também? não estragou?...
31	A6	teve... muito cuidado...
32	I	e se alguém pegasse... e não tivesse cuidado... que é que você fazia com a
33		peessoa?...
34	A6	eu ia dá... estagnar o brinquedo dele..
35	I	ia estragar o brinquedo da pessoa... é A6?..
36	A6	é...
37	I	você ia falar com a mamãe da pessoa... pra comprar outro brinquedo pra
38		você também?...
39	A6	falava...

Nesta interação, é apresentada para a aluna uma situação de dano material não intencional: Carlos chuta, sem querer, com força, a bola do colega. Esta vai parar no meio da rua e acaba sendo estourada por um caminhão. A6 diz que o menino transgressor vai comprar outra bola e que a vítima vai bater nele. A investigadora sugere que essa atitude gerará muita confusão, e A6 concorda. A6 afirma já ter usado algo emprestado, porém sem estragar e que também já havia emprestado sem sofrer qualquer prejuízo. A investigadora quis saber então o que aconteceria caso alguém estragasse algo seu. A6 afirma que iria bater ou estragar o brinquedo do transgressor. A investigadora pergunta se ela falaria com a mãe da criança que havia quebrado o seu brinquedo e pediria uma compensação e ela diz que sim.

Destacamos os processos materiais: “...ele sem querer.. chutou a bola... com muita FORÇA...”, que diz respeito a transgressão; “vai comprar outra” que se refere a

compensação; “vai dá nele”, “ia dá” e “estragar o brinquedo dele”, que são as punições sugeridas por A6; “peguei e não estraguei”, em que A6 revela que pessoalmente, nunca cometeu uma transgressão semelhante a que lhe foi apresentada. Encontramos também nessa passagem o processo relacional de: ter cuidado, atitude de A6 que evitou a transgressão. A investigadora sugeriu o processo verbal: de falar com a mãe para solucionar o problema e A6 concordou com a sugestão: “falava”

A6 aplica duas penas ao transgressor da história e ao transgressor da situação hipotética que poderia ser vivenciada por ela mesma. A primeira sanção ao garoto da história está de acordo com a justiça restitutiva: “vai comprar outra”. Já a segunda corresponde a uma agressão física que não visa a reparar o erro, nem leva em consideração a não-intencionalidade da ação é apenas, uma sanção expiatória. Certamente, essa punição encontra-se no âmbito das reações emocionais das crianças aos danos materiais causados por outras crianças, expressando um comportamento do tipo “bateu levou”. A investigadora chama a atenção da aluna para o fato de que esse procedimento poderia causar maior conflito, em vez de solucionar o problema existente. A6 concorda com a investigadora. Na situação hipotética, A6 dá as seguintes possibilidades de castigo: bater no transgressor, sanção expiatória, e causar-lhe dano semelhante. Esse raciocínio aproxima-se do anterior: “olho por olho e dente por dente”, se estragou o meu, eu estrago o seu e ainda bato em você, isso quer dizer que a solução do conflito deve estar na imposição do que é considerado justo, punir o transgressor, pela força, coação.

Fragmento 16

33	I	... olha só.. tinha um menininho chamado Fernando... que tava brincando...
34		com o boneco do Max Steel... tu conheces o boneco do Max Steel?...
35		aí ele tava brincando com o boneco... e arrancou ... de propósito.... a cabeça
36		do boneco A4... e agora ... ele merece ficar de castigo?...
37	A4	que o boneco é dele?...
38	I	não... era o boneco do irmão... ele tava brincando... com o boneco do irmão
39		dele ... e arrancou a cabeça do boneco.... de propósito... ele merece ficar de
40		castigo?...
41	A4	ele podia apanhar... e ser castigado...
42	I	é a mamãe dele devia bater nele era?... é?... e qual seria o castigo?.... você
43		disse... apanhar e ser castigado... qual seria o outro castigo?...

44	A4	apanhar... apanhar...
45	I	alguma vez A4... você quebrou.... alguma coisa... de propósito?...não?...
46		((criança balança a cabeça negativamente)) alguma vez... alguém... quebrou
47		alguma coisa sua... de propósito?.... alguma coisa sua... já?...
48	A4	minha irmã...
49	I	foi?... quebrou o que seu?...
50	A4	meu telefone da Barbie...
51	I	ah... e ela quebrou de propósito?... foi A4?... ela ficou de castigo?... ficou?...
52		((a criança balança a cabeça afirmativamente)) qual foi o castigo dela?...
53	A4	mainha deu nela...
54	I	foi?... e ela chorou A4?... ((a criança balança a cabeça afirmativamente)) ela
55		pediu desculpas depois pra você foi?... ((a criança balança a cabeça
56		afirmativamente)) e você como é que você se sentiu... quando ela quebrou o
57		seu brinquedo?...
58	A4	bem...

Neste fragmento, A4 julga que Fernando, garoto que arrancou a cabeça do boneco Max Steel do irmão, de propósito, dano material intencional, podia apanhar e ser castigado. Ao ser questionada acerca da natureza do castigo, A4 responde simplesmente que seria apanhar. A investigadora pergunta sobre a experiência da criança, se ela alguma vez quebrou algo de propósito, e ela lembra que sua irmã quebrou seu telefone da Barbie de propósito e apanhou da mãe. A4 também afirma que não se sentiu mal com a situação nem ficou com raiva da irmã.

A transitividade está representada, no fragmento, pelos processos materiais de arrancar a cabeça do boneco de propósito, transgressão cometida pelo personagem; quebrar de propósito o telefone da Barbie, transgressão cometida pela irmã da criança: apanhar; sanção a ser aplicada ao transgressor da história, que foi modalizada pelo verbo poder no discurso de A4 e deu nela: sanção, que foi aplicada na irmã da criança que quebrou seu brinquedo e, por último, o processo mental de sentir-se bem. No discurso da investigadora, aparecem de novo as expressões de indeterminação: alguma vez, alguma coisa e alguém, modalizando as perguntas.

O julgamento feito por A4 está baseado em sua realidade infantil, nas punições que são aplicadas em sua família, como fica claro na sua recordação do episódio que ocorreu

com seu brinquedo, isto é, apanhar é a sanção que deve sofrer a criança que quebra propositalmente o brinquedo de outra criança.

Fragmento 17

72	I	... aí... tem mais duas historinhas... na primeira historinha...
73	A6	é menina é agora?...
74	I	é agora é uma menina.... ((investigadora muda o sexo dos personagens para
75		atender a solicitação da criança)) a menininha.... tava brincando com a
76		irmãzinha... aí... brincando...brincando... derrubou a irmãzinha no chão... a
77		irmãzinha caiu no chão... e chorou... chorou... a mamãe chegou... e viu... e
78		agora... que é que vai acontecer A6?...
79	A6	vai ficar de castigo...
80	I	vai ficar de castigo?... você acha que ela merece ficar de castigo?.... ((a
81		criança balança a cabeça afirmativamente)) e a irmãzinha dela... merece
82		receber alguma coisa.... porque caiu no chão?....
83	A6	merece...
84	I	que é que ela merece receber?...
85	A6	merece receber uma boneca....
86	I	uma boneca bem bonita né A6?...
87	A6	é...
88	I	alguém já derrubou você no chão?... sem querer...
89	A6	já...
90	I	e pediu desculpas?
91	A6	pediu...
92	I	você ficou com raiva da pessoa?...
93	A6	fiquei...
94	I	mas depois você desculpou?...
95	A6	desculpei...
96	I	foi?..
97	A6	foi...

Neste segmento, A6 surpreende a investigadora com a sua colocação sobre o sexo das crianças das histórias. A investigadora reformula imediatamente as histórias para atender à solicitação da criança que quis ver o seu gênero representado nas situações

propostas. Esse fato evidencia a diferenciação por gênero, tão comum nas culturas pré-escolares (CORSARO, 2005), que coloca, de um lado os meninos e suas brincadeiras e, do outro as meninas também com seu universo específico. A6 sentencia, então, a personagem da história, que derruba a irmã no chão sem querer, dano físico acidental, a ficar de castigo. Já a irmã da personagem, na opinião de A6, merece receber uma boneca como compensação. A6 relata ainda que já havia sido derrubada no chão sem querer, que sentiu raiva, porém desculpou a pessoa que a derrubou.

Os processos materiais de derrubar a irmã no chão durante a brincadeira, isto é, sem querer, transgressão apresentada na história, vai apanhar; punição apontada pela aluna, ter sido derrubada no chão por alguém, pergunta feita a A6 sobre sua experiência pessoal, modalizado pelo pronome indefinido alguém; relacional: de merecer ser castigada, o questionamento feito pela investigadora acerca da punição, modalizado pelo verbo achar, merecer receber uma boneca, compensação pelo dano físico; verbal: de pedir desculpas.

A6 julgou necessária a aplicação do castigo à criança que cometeu a infração, mesmo não havendo a intenção de causar dano físico a outrem, julgamento no plano da responsabilidade objetiva (Piaget,1994). Ela considerou também que a vítima seria merecedora de uma compensação. Essa decisão de A6 assemelha-se aos julgamentos por ela realizados nas interações coletivas. Quanto ao episódio relativo a sua experiência pessoal; A6, quando questionada, declarou que apenas a reparação verbal foi suficiente para que ela desculpasse o transgressor.

Fragmento 18

154	I	... o menininho Leandro... ele tava brincando... com seu amiguinho... aí ele
155		resolveu... colocar o pé... pro amiguinho cair... aí o amigo tropeçou... caiu...
156		e agora... a professora viu... você acha que... ele vai ficar de castigo?... ele
157		merece ficar de castigo?... é?...
158	A2	vai...
159	I	qual é o castigo dele?... é ficar na cadeirinha...é?...
160	A2	não...
161	I	é qual?...
162	A2	ficar sem parque...
163	I	ah.... ele vai ficar sem parque... você acha que ele vai ficar triste?...
164	A2	vai...

165	I	vai se sentir triste?...
166	A2	vai sim...
167	I	vai sim... e o amigo?... como é que você acha... que o amigo vai se sentir?...
168	A2	mal...
169	I	você acha que o amigo.... vai se sentir mal é?.. ((criança balança a cabeça
170		afirmativamente)) e se alguém empurrasse você... assim .. sem querer...
171	A2	como é que... você acha que.... você ia se sentir?...
172	I	bem...
173	A2	você ia se sentir bem... e se o amigo empurrasse de propósito?.. como é
174	I	que... você ia se sentir?...
175	A2	mal...

Após ouvir a história de Leandro, que colocou o pé para o amigo cair, dano físico intencional, A2, ao ser questionado pela investigadora acerca da necessidade de uma punição para o transgressor, conclui que ele vai ficar de castigo. A investigadora pergunta, em seguida, qual será o castigo de Leandro e sugere uma punição comum nas escolas: ficar sentado na cadeira pensando no que fez; no entanto A2 não aceita a sugestão e diz que o castigo de Leandro deverá ser ficar sem parque. A investigadora quer saber então como A2 considera que o transgressor e a vítima irão se sentir. A2 responde que o transgressor ficará triste, e a vítima se sentirá mal. A investigadora faz o deslocamento para uma situação na qual o próprio aluno fosse vítima de dano físico não-intencional e de dano físico intencional. No primeiro caso, o aluno responde que se sentiria bem e, no segundo, mal. É interessante observarmos a partir dessa declaração de A2 que a intencionalidade da ação altera o sentimento da vítima em relação à infração cometida, ou seja, se o transgressor não teve a intenção, a vítima poderá sentir-se bem, uma vez que não sofreu um dano proposital, foi sem querer ou não foi por mal. Já se o transgressor planejou a ação a vítima sentir-se-á mal porque, além de sofrer o dano, sabe que o colega quis machucá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise da dimensão textual do evento comunicativo, observamos que as interações apresentaram um sistema de troca de turnos organizado em torno de ciclos de perguntas e respostas, nos quais a professora e a investigadora, assumindo o papel de interactante com maior poder social, faziam os questionamentos; e as crianças, como interactantes de menor poder, respondiam-nos. Além disso, na maior parte dos momentos interativos, a professora e a investigadora introduziram e controlaram o desenvolvimento do tópico discursivo com questionamentos, repetições das histórias narradas e tomadas de turno. Comentamos que esse tipo de estrutura interacional coaduna-se com o padrão comumente observado nas interações em salas de aula. Entretanto, em alguns momentos, as crianças conseguiram subverter essa ordem, propondo seus próprios questionamentos, introduzindo tópicos, discutindo, entre elas, o tópico proposto e tomando o turno da professora e da investigadora ou das outras crianças. Essa configuração dinâmica das interações atesta a diversidade dos movimentos interativos e está relacionada a uma característica das culturas de pares pré-escolares, que diz respeito às tentativas feitas pelas crianças de obter o controle sobre suas vidas, ao desafiar a autoridade dos adultos e a tendência a compartilhar o controle obtido dos adultos com outras crianças. Essa necessidade que as crianças têm de experimentar o lugar de interactante com poder de introduzir, desenvolver e controlar o tópico discursivo pode ser utilizada nas escolas e nos lares, em atividades que promovam o desenvolvimento da responsabilidade sobre suas ações e a cooperação, contribuindo também para a construção de sua autonomia moral.

Quanto à transitividade, à modalidade e à polidez, identificamos, através dos processos materiais, mentais, relacionais, comportamentais, existenciais e verbais quem fez / foi / pensou / disse o que / em que circunstâncias, isto é, a transgressão, a culpabilidade do transgressor, a punição do transgressor, a recompensa da vítima e os sentimentos do transgressor e da vítima. Notamos que as crianças usaram, em suas produções, num maior número de vezes, respostas categóricas para os conflitos morais, enquanto a investigadora e professora usaram, mais freqüentemente, as modalidades deônticas com os verbos modais de obrigação e permissão, dever e poder, e as epistêmicas, com o verbo achar. Acreditamos que a alta densidade de declarações categóricas no discurso infantil, cujo efeito é uma universalização da perspectiva, está ligada ao fato de que a criança tende a expressar, em seu discurso, os discursos dos adultos e as suas orientações, que são assumidas por elas como verdadeiras e até mesmo indiscutíveis, o que nos remete à tese piagetiana sobre esse período

da infância em que a autoridade adulta é vista, em alguns momentos, como sendo sagrada, embora esse sentimento conviva com o desejo de desafiar e sobrepujar essa mesma autoridade em outros momentos, como já mencionamos anteriormente. Já a maior utilização dos recursos modalizadores nos discursos da investigadora e da professora fizeram parte do conjunto de estratégias de polidez, assim como os desatualizadores de tempo e de modo, usados na tentativa de atenuar os efeitos das perguntas diretas ou atos potencialmente ameaçadores da face. O emprego desses recursos pode ser justificado pela própria natureza da interação que consistia numa situação de pesquisa sobre conflitos morais e que não deveria ferir a face negativa de nenhum dos sujeitos participantes.

Na dimensão da prática discursiva, podemos dizer que as histórias narradas com personagens animais, que pensam e agem como seres humanos, são influenciadas intertextualmente, pelos contos, fábulas e desenhos animados, que fazem parte do universo infantil. Já as histórias das crianças transgressoras sofreram influência das histórias criadas para os experimentos piagetianos e para os de Roazzi, Dias e Silva (2000), uma vez que tratavam de temas semelhantes. Essas histórias compõem o mundo narrado dentro das interações, ou seja, o momento em que os alunos podiam julgar o personagem e também brincar de ser o personagem, como aconteceu com o aluno A5 no fragmento 2. A professora e a investigadora também fizeram, ao longo das interações, diversos deslocamentos, colocando os alunos como personagens de situações que poderiam ocorrer ou que ocorreram no seu dia-a-dia, construindo um momento, denominado nas análises de mundo da experiência pessoal dos alunos, para comparar as respostas nas diferentes condições de produção.

Quanto aos aspectos interdiscursivos, observamos que há a presença do discurso dos pais e professores, no discurso infantil, especialmente em relação aos castigos sugeridos e nos julgamentos fundamentados em ideologias, muitas vezes contraditórias, como, por exemplo, no caso do roubo com motivação altruística que envolve reflexões acerca de obedecer a uma regra social de respeito à propriedade privada numa sociedade de distribuição de riquezas extremamente injusta.

A prática social de contar histórias às crianças no ambiente discursivo escolar sofreu algumas modificações para atender às exigências da pesquisa, configurando uma prática híbrida de narração e entrevistas num mesmo gênero. As crianças, na maior parte do tempo, adequaram-se ao papel social ao qual já estão habituadas nas interações escolares.

Quanto ao julgamento moral, obtivemos os seguintes resultados: nos fragmentos 1, 2 e 3, relativos ao roubo com motivação egoística, os alunos, à exceção de A2 e A3, julgaram o tigre pela sua condição de animal e não pela intencionalidade ou

conseqüências de seus atos; no fragmento 4, com o deslocamento proposto pela professora, A5 foi colocado no lugar de vítima de uma transgressão semelhante, os alunos julgaram necessário punir o transgressor, e A1 deu a sentença mais severa a criança deixaria de estudar na escola onde o fato ocorreu, sanção expiatória; no fragmento 5, na história do roubo com motivação altruística, os alunos A2, A3 e A4 julgaram que o urso fez certo em ajudar os pobres, isto é, a motivação ou intenção do transgressor de ajudar o outro foi mais importante do que o ato em si: o roubo; no fragmento 6, apenas A2 julgou o transgressor do dano material intencional mais culpado do que o transgressor do dano accidental, os demais, primeiramente, julgaram mais culpado o transgressor do dano accidental, depois julgaram ambos igualmente culpados; no fragmento 7, A6 relata ter sido vítima de uma transgressão de dano material accidental e ter se sentido triste, no entanto ela não pediu qualquer reparação ao transgressor, apenas solicitou que sua mãe comprasse uma outra boneca, e A1 conta como quebrou seu próprio videogame e emite o seguinte juízo; quem quer que quebre algo que não lhe pertence deve compensar financeiramente a vítima; no fragmento 8, apenas A6 e A2 julgam o transgressor no nível da responsabilidade subjetiva; no fragmento 9, as crianças julgam que mentir é errado, mas demonstram dificuldade em considerar a intenção de quem mentiu e as conseqüências da mentira; no fragmento 10, A1 considera necessário punir o transgressor do roubo com motivação egoística; no fragmento 11, A1 responde que resolveria uma situação, da qual ele fosse vítima de roubo, contando à mãe da pessoa; no fragmento 12, A2 julga que a criança que ajudou o menino pobre pegando algo que não lhe pertencia, agiu corretamente; no fragmento 13, A3 considera necessário punir severamente o transgressor do dano físico; no fragmento 14, para A4, o transgressor da mentira sem prejuízo de outrem não merece ser castigado. Ela diz que já fez algo semelhante, porém o fato não foi descoberto; no fragmento 15, A6 diz que o transgressor do dano material accidental vai comprar outra bola para o colega, e mesmo assim vai apanhar do colega; no fragmento 16, para A4, o transgressor do dano material intencional merece apanhar. Ela conta que, quando sua irmã quebrou sua boneca, ela apanhou; no fragmento 17, para A6, o transgressor do dano físico accidental merece ficar de castigo e a vítima merece receber uma compensação; no fragmento 18, para A2, o transgressor do dano físico intencional merece ser punido. Ele diz que, quando o dano físico é intencional, a vítima se sente mal, já quando é accidental, sente-se bem, ou seja, o sentimento da vítima muda de acordo com a intenção do transgressor.

Podemos afirmar que as crianças, à exceção de A2, na maioria das vezes, não julgaram as ações levando em consideração a intencionalidade delas. Elas aplicaram, na maior parte dos julgamentos, sanções, expiatórias, seguindo o padrão das punições que os adultos

também aplicam. A vítima foi considerada merecedora de compensação material. As crianças consideraram também que o transgressor não pensa nos sentimentos da vítima e que a vítima se sente mal em relação às transgressões.

Partindo dos resultados obtidos em nosso experimento, podemos concluir que a discursividade moral infantil pode e deve ser incluída, de maneira sistemática, na prática pedagógica das classes de educação infantil.

Propomos então uma intervenção pedagógica que tenha como objetivos:

1. valorizar a discursividade moral como forma de ação do ser no mundo, uma ação que deve ser de cooperação e solidariedade, de respeito às diferenças de habilidades, etnias, crenças, acervo cultural, variação lingüística, herança genética e todo e qualquer aspecto através dos quais os seres interactantes se distingam uns dos outros. Isso porque o que está em jogo é a dignidade inviolável do ser humano, que, como princípio ético universal, deve ser respeitado por todos;
2. apropriar-se da discursividade moral como objeto de reflexão e instrumento para desvelar os valores ideológicos inerentes às práticas discursivas e sociais que lhes dão suporte e que são por eles sustentadas;
3. construir com as crianças um ambiente sociomoral escolar que priorize atitudes de ajuda e colaboração para que todos possam compartilhar suas experiências e participar das decisões sobre suas próprias vidas.

Sugerimos, para o desenvolvimento dos objetivos acima, que o grupo-classe, constituído de professora e alunos, selecione os temas morais mais relevantes para eles e escolha atividades nos mais variados gêneros orais e escritos como, por exemplo: criar histórias, contar histórias, dramatizar histórias, escrever textos coletiva ou individualmente, desenhar textos, ilustrar textos, assistir a filmes ou a peças teatrais, discutir e resolver conflitos que, porventura, ocorram entre os pares e/ou entre professor-aluno, entre outras.

Exemplificamos os procedimentos de nossa proposta de análise crítica da discursividade moral, detalhadamente, na atividade de contar história, tendo por base os resultados obtidos em nosso experimento:

Na história, envolvendo roubo com motivação egoística, o personagem central, o tigre, foi julgado pelas crianças, à exceção de A2, como não-merecedor de castigo.

A professora poderia, numa situação semelhante, ampliar a discussão acerca da transgressão cometida pelo personagem, perguntando as crianças o que poderia ser feito para que o transgressor compreendesse a consequência de seu ato: a fome e o sofrimento dos seus amigos. Ela poderia também perguntar se todos têm igualmente direito à alimentação, se todos têm o direito de possuir algo, o que dá as pessoas o direito de posse sobre algo. As crianças e a professora poderiam discutir também como as pessoas se sentem quando são roubadas, se eles conhecem alguém que já foi roubado e como isso aconteceu.

Em relação à colocação de A1, segundo a qual o tigre não poderia ser maltratado por ser um animal, a professora poderia questionar se apenas os animais não podem ser maltratados e como nós podemos colaborar para que nem animais nem pessoas sejam maltratadas.

Quanto à destruição da floresta, a professora estenderia o tema do respeito aos seres vivos do julgamento do tigre ao respeito pelo espaço físico habitado por eles e proporia aos alunos a produção de um texto que abordasse o respeito à vida e à liberdade. As crianças poderiam escolher o gênero textual para sua produção: desenho, canção, peça teatral, cartazes, história em quadrinhos, dança entre outros.

No tema do roubo com motivação altruística, a professora perguntaria o que poderia ser feito para alimentar o castor faminto, se o urso poderia pedir à dona onça para levar a comida para o castor; se o urso, a onça e o próprio castor juntos poderiam fazer algo para mudar a situação de escassez de alimentos, se nós sempre podemos pensar juntos na solução para os problemas que nos afetam, se as pessoas de uma mesma família, de uma mesma escola, de uma mesma cidade podem trabalhar juntas para resolver seus problemas. Os alunos e a professora pensariam e discutiriam algum problema que eles reconhecessem na escola ou na cidade. Eles também produziram um texto com as sugestões do grupo para o problema. Caso não fosse detectado um problema imediatamente, o grupo poderia guardar a idéia para quando surgisse um problema a ser resolvido.

Nas histórias relativas aos danos materiais e físicos, intencionais e acidentais, além de discutir a distinção entre o “sem querer” e o “de propósito”, os sentimentos da vítima e do transgressor, o grupo poderia debater a necessidade de respeitar a integridade física, emocional e moral dos indivíduos e o que pode ser feito para conscientizar a todos os membros de uma sociedade sobre isso.

A mentira e suas consequências poderiam ser discutidas, ressaltando-se o elo de confiança e respeito que deve ser a base dos relacionamentos humanos.

Todas ou algumas interações poderiam ser gravadas para ser ouvidas num outro momento pelo próprio grupo para análise de seus comentários e para ser apresentada aos pais e aos demais integrantes da comunidade escolar (outros alunos, professores, funcionários, diretor, etc..) que poderiam também debater o tema proposto.

Os temas, as atividades e os questionamentos, aqui apresentados, naturalmente não esgotam as possibilidades de configuração das interações, nem abrangem todas as necessidades de um grupo-classe. Elas constituem apenas um ponto de partida para o planejamento de diversos momentos interacionais que permitam aos sujeitos envolvidos compreender como estão agindo moralmente, por que estão agindo dessa forma, como eles se sentem em relação às suas próprias ações morais, com eles pensam que os outros se sentem, se há algo em suas ações morais que pode ou deve ser mudado e se há algo que eles possam fazer para mudar a ação moral das pessoas com as quais eles interagem.

Ao propormos um olhar sobre a moralidade infantil numa perspectiva teórica e metodológica que se encontra na interface entre a lingüística e a ciência social crítica, ACD, estamos afirmando o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade em que todos estejam conscientes do seu papel de ator social que respeita e exige o respeito à dignidade humana.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria do Ensino Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília, MEC/SEF, 1998. vol. 2.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento do mundo**. Brasília, MEC/SEF, 1998. vol. 3.

CALDAS, Maria Aparecida Esteves. **Documentos Acadêmicos: um padrão de qualidade**. Recife: Ed. da UFPE, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick.; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. 2nd ed. Califórnia, USA: Sage Publications, Inc., 2005.

DELGADO, Ana Cristina.; MÜLLER, Fernanda. (2005). **Sociologia da infância: pesquisa com crianças**. Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, mai/ago.

DIJK, Teun A. van. Semântica do discurso e ideologia. In: PEDRO, Emília R. (org.). **Análise crítica do discurso**. Lisboa: Caminho, 1998, p. 105-168.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1978.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. UNB, 2001.

FARIA, Evangelina M. de Brito. **Argumentação infantil**. Campina Grande, PB: Bagagem, 2004.

FILHO, Martins. Crianças como atores sociais nos processos educacionais. **abceducatio: a revista da educação**, São Paulo, n. 41, p. 19-23, jun. 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3rd ed. New York, USA: Oxford University Press, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOHLBERG, Lawrence. Estádios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo, in: Elliot Turiel, Ileana Enesco y Josexu Linaza (compilación). **El mundo social em la mente infantil**. Madrid, Alianza Editorial, 1989.

KRESS, Gunther. Considerações de caráter cultural na descrição lingüística: para uma teoria social da linguagem. In: PEDRO, Emília R. (org.). **Análise crítica do discurso**. Lisboa: Caminho, 1998, p. 47-76

_____. **Representational resources and the production of subjectivity**: questions for the theoretical development of critical discourse analysis in a multicultural society. In: COULTHARD-CALDAS, Carmen Rosa; COULTHARD, Malcolm. **Texts and practices**. London and New York, USA: 1996, p. 15-31.

LA TAILLE, Yves de; KOHL, Marta; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 18. ed. São Paulo: Summus, 1992.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MEURER, José Luiz.; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

MUSSALIN, Fernanda.; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à lingüística 2**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PEDRO, Emília Ribeiro (org.). **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1998.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

RESENDE, Viviane de Melo.; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROAZZI, Antônio.; DIAS, Maria. G. B. B.; SILVA, Abignes R. (2000). **O juízo moral da criança com relação aos transgressores e às vítimas de injustiças**: estudo em crianças de diferentes meios socioculturais. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 8, n. 1, 21-34.

SALTZSTEIN, Herbert.; DIAS, Maria. G. B. B.; MILLERY, Mari. (2004). **Moral suggestibility**: the complex interaction of developmental, cultural and contextual factors. *Applied cognitive psychology*, v. 18, 1079-1096.

SANTOS, Maria F. O. **As relações de poder na interação professor/aluno, em contexto universitário**. Dissertação (Doutorado em Lingüística) - UFPE. Recife: UFPE, 1998.

SOUTO, Cláudio.; SOUTO, Solange. **Sociologia do direito**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos: São Paulo: EDUSP, 1981.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e lingüística**. São Paulo: Contexto, 2004.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

____. **Psicologia pedagógica**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WODAK, Ruth. **Do que trata a ACD**: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In: CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. *Linguagem em discurso*, v.4, n. esp., Tubarão-SC, Ed. UNISUL, 2004. pp. 223-243.

ANEXO

TRANSCRIÇÕES DAS INTERAÇÕES

TRANSCRIÇÃO (INTERAÇÃO 1 - Professora-Alunos) data: 04/04/06

Temas: roubo com motivação egoística e roubo com motivação altruística.

Participantes P: professora, A1: aluno1, A2: aluno2, A3: aluno3, A4: aluno, A5: aluno5, T: todos e I: investigadora

1	P	quem quer ouvir uma história?
2	T	e::u::
3	P	hum... essa história... é uma história mu:i-to BO:A... foi uma história que
4		aconteceu numa floresta... com os animais que moravam na floresta... e
5		ENTÃO... essa história todo mundo vai ter que saber como foi o CO:-
6		ME:-ÇO: ...como foi o MEIO... e o FI- NAL da história
7	A1	tia (..)é pra tira foto...
8	P	pronto... mas vamos prestar atenção na história... tá certo A1?... um grupo
9		de animais... o leão... o tigre...o urso... a girafa... a zebra... e o jacaré
10		resolveu partir... em busca de um novo lugar... oh... está aqui os animais
11		((professora mostra as figuras))
12	A1	eu já sei...
13	P	vamos lá... tigre... leão...a zebra...a girafa...o urso... e o jaca-ré...((a
14		professora mostrava as figuras e os alunos diziam em coro o nome dos
15		animais)) vamos vê... o que esses personagens fizeram... os personagens
16		da história... resolveram partir em busca de um novo lugar... para morar...
17		porque os homens... dali daquele lugar.. haviam derrubado muitas árvores..
18		poluíram também... os rios daquela floresta... onde eles moravam... e
19		agora?... para onde nós vamos?... ((a professora faz uma voz diferente))
20		oh... eu tô tão triste... porque esses homens derrubaram as matas... faz de
21		conta... olha.. faz de conta... que cada um da gente... é um daqueles
22		animais...
23	A2	eu sou um leão AUM
24	P	oh.. eu to tão triste.. mas eu tenho uma idéia... muito boa.... vem cá... vem
25		cá todo mundo... nós vamos juntar o resto dos alimentos... um pouco de

26		água... e vamos procurar... outro lugar para morar ... gostaram dessa
27		idéia?... vocês gostaram dessa idéia?...
28	A1	ahã..
29	P	então... vamos lá... os animais juntaram os alimentos.... todos aqueles
30		animais da história... quem lembra?...
31	A1	o leão...
32	P	vamos ver... o tigre...o jacaré... o urso..a girafa...a zebra... ((a professora e
33		os alunos)) e... o leão... o tigre...
34	A2	O TI-GRE....
35	P	todos saíram em busca.... de um outro lugar.... melhor para morar... só
36		minha gente.... que vocês não sabem o que aconteceu... durante aquela
37		viagem... quem quer saber... o que foi que aconteceu?
38	T	e::u::
39	P	a viagem era MU:ITO.... MU:ITO... longa... então... conseguiram juntar...
40		aquela pequena quantidade de alimentos... e foram em busca de outro
41		lugar... durante a noite...oh eu tô tão cansado... ((professora muda a voz
42		novamente)) todos reclamando do cansaço.... então resolveRAM dormir
43		um pouco... vamos lá.... todo mundo dormindo... ((barulho de ronco))
44		todos os animais roncando....DORMIRAM... DORMIRAM... só que...
45		enquanto eles estavam dormindo... o tigre foi tão esperto... sabe?... acorde
46		tudinho agora... sabe o que foi que o tigre fez.... enquanto todos estavam
47		roncando?... foi lá caladinho... pegou o alimento... todos aqueles
48		alimentos... que eles haviam levado... e a água também...ah vou pegar
49		esses alimentos... e vou comer sozinho... vou deixar esses animais aí
50		dormindo...((a professora muda a voz novamente)) então saiu com os
51		alimentos dos coitados... quando os animais acordaram... eles então
52		disseram ((professora faz a voz dos animais)) cadê a minha comida... que
53		estava aqui?.. cadê? oh....levaram tudo... me deixaram sem comida... ah já
54		sei... foi aquele tigre que levou... isso não pode acontecer... deixou todo
55		mundo com fome... e levou a comida com a água... olha aqui só o tigre
56		((professora mostra o desenho do tigre)) o tigre foi embora com tudo...e
57		será que eles ficaram tristes?...ficaram tristes?....
58	T	ficaram...

59	P	ficaram claro... com fome... mas assim mesmo... continuaram a viagem...
60		saíram em busca da floresta... da sonhada floresta... para poder mo-rar... só
61		que... no cami:nho... o tigre não achou.... também a floresta... ele estava
62		perdido... sozinho com a comida... com a água.... e sem amigos... ENTÃO
63		ele disse... ((professora muda a voz de novo)) oh eu tô sozinho... eu vou
64		comer essa comida... so-zinho... comeu a comida... tomou a água... mas
65		ficou só... sem nenhuma companhi:a... então os outros animais...o leão... o
66		jacaré.. a girafa...o urso...
67	A1	e o elefante..o elefante...
68	P	continuaram a caminhada... continuaram andando...depois que eles
69		chegaram à floresta... o tigre que acabou se perdendo.... também... chegou
70		à floresta... os animais se reúnem... e tem que decidir se deve ou não...
71		aceitar que o tigre.... more com eles.... na nova floresta... e aí o que vocês
72		acham?....
73	A1	deve morar...
74	I	o tigre deve morar com eles?...
75	A1 A5	[sim]
76	A4	[ahã]
77	P	deve morar ?
78	A2	não
79	P	sim ou não?
80	A2	não
81	P	o tigre, ele tinha ... o que foi que o tigre fez?
82	A1	ele ficou sozinho
83	P	ele ficou sozinho levando o quê?
84	A1	a comida
85	P	a comida e o quê também?
86	T	a água..
87	P	a água... levou de todos os outros... animais.. ((professora e alunos)) ele
88	P	deve ou não morar com os outros animais?
89	A1	deve
90	P	por que ele deve morar com os animais?
91	A1	porque ele não gosta de ficar sozinho

92	P	por quê?
93	A1	não pode maltratar os animais
94	P	mas se fosse você... se você fosse o leão.. se você fosse o jacaré.. se fosse
95		o urso..você ia aceitar o tigre de volta?
96	A2	não
97	P	por que A2 você não ia aceitar o tigre de volta?
98	A1	vai
99	A5	eu.. eu sou o jacalé
100	P	sim..pronto... A5 é o jacaré.. A5... você ia aceitar o tigre de volta?
101		ia?...((A5 balança a cabeça afirmativamente)) porque você ia aceitar o
102		tigre de volta? olhe que ele foi embora com sua comidinha... não deixou
103		nada pra você e seus colegas... e aí você ia aceitar de volta?... ia?...sim ou
104	A1	não?
105	A5	sim
106	P	ia...
107	A5	ia ou não? você ia esquecer o que ele fez?
108	P	ia...
109	A5	ia perdoar o que ele fez?
110	P	ia
111	A5	ia perdoar o tigre?
112	A1	é:::
113	I	ia por que não? por que não
114	P	A2 tinha dito que não
115	A3	A2 disse que não ia perdoar o tigre
116	P	eu também não
117	A2	agora porque A2 não ia perdoar o tigre?
118	P	porque ele levou as comidas de para que ele comesse
119		porque ele levou as comidas dos colegas não foi ?e deixou todo mundo
120	T	com fome não foiA2 e foi bom? isso é certo?
121	I	não
122		e o que é que vocês acham que os animais deveriam fazer com o tigre? ele
123	A1	merece ser castigado? receber algum castigo ou não ?
124	P	não

125	A3	não..não merece ser castigado não?
126	I	merece.
127	A3	por quê?
128	I	porque ele levou a comida dos amigos dele e dele
129		qual vocês acham que seria assim um castigo para os outros animais
130	A2	aplicarem para eles darem ao tigre?
131	I	dá um castigo ao tigre
132	A2	dá um castigo ao tigre qual seria esse castigo?
133	I	ele ficar preso numa jaula.
134		ficar preso numa jaula...e a comida? ele devia receber a comida o
135	A1	alimento e a água e ficar preso numa jaula era? Você acha que devia ser
136	P	assim?
137	T	Tia não pode maltratar os animais nunca
138	A2	certo e os homens que poluíram a floresta... eles fizeram certo?
139	P	não.
140	T	ele é mau.
141	P	devemos destruir a natureza?
142		não
143	A1	e esses homens o que é que a gente devia fazer assim... o que é que vocês
144	I	acham que eles... ?
145	P	castigar eles
146	A2	os animais deviam mastigar eles... castigar eles..certo e como?
147	I	qual seria um castigo para esses homens?
148	A1	ficar sozinho em casa
149	I	deixar eles em casa sozinho?
150	P	os animais pegam a camisa e puxa
151		puxa a camisa deles..é?
152	I	puxar a camisa dos homens porque eles maltrataram a
153		natureza...destruíram a flo-[resta]
154	P	agora gente eu queria que vocês pensassem numa outra historinha assim
155		parecida com essa...vamos imaginar que o A1 trouxesse um lanchinho...
156	I	um bolo de chocolate..o A5 adora bolo de chocolate...aí quando chegasse
157		na hora del...

158		hum... delícia A5... tu gosta de bolo de chocolate é? a que coisa boa.. eu
159	A1	também gosto muito...
160	I	aí quando chegasse assim na hora do recreio...ah um outro menino...de
161	A2	outra sala... viu o lanchinho do A5 e pegou... e aí quando o A5 abrisse a
162	A3	bolsa quer que o A5 ia fazer?quer que vocês acham que o A5 ia fazer?
163	A1	ia ficar chateado.
164	I	E como ele ia se sentir?
165	A2	triste.
166	I	brabo
167		chateado
168	A1	triste... brabo...chateado
169		chorando.
170	A2	e se A5 descobrisse quem foi o menino? Se a tia descobrisse quem foi o
171	I	menino? quer que vocês acham que a tia devia fazer?
172	A2	ia buscar o menino
173	A1	botar ele de castigo
174	P	como é que seria esse castigo?
175	A1	deixar ele na cadeira sem brincar.
176	I	deixa eu falar
177		deixar ele na cadeira sem brincar?
178	A1	os pais dele vão castigar ele... vão tirar da escola
179	I	meu Deus.... tirar da escola por causa desse lanchinho?e será que ele tava
180	A5	com fome? será que ele esqueceu?
181	P	compra na cantina
182	I	compra na cantina, né?
183	A1	é.. é... batatinha...batatinha
184	P	mas a tia vai contar mais uma historinha
185		quem quer ouvir outra história?
186		e::u::
187		essa história também é muito interessante A5... olha só A5 vem ver como
188	A5	é essa outra história...vocês não sabem... e essa é a história de um UR-
189	P	so...é... um urso que não tinha mais comida em sua casa... e então ele
190	A4	sentiu o cheiro da comida da dona onça.... e resolveu pegar a comida

191	T	aaah ((A5 imita a onça))
192	P	como foi que ele sentiu o cheiro da comida A5 ?
193		com o nariz
194		o nariz
195		que cheiro bom... uma comida muito gostosa...então era a comida de dona
196		onça.....que estava sendo preparada na casa de dona onça.....dali o urso
197		aproveitou.... que a dona onça não estava na cozinha.... foi lá e pegou a
198		comida de dona onça.....e oh levou.... só que ele não levou para ele... ele
199		levou para dar a um castor que estava com mu::ita fo::me...ah eu estou
200		com tanta fome... ((a professora faz a voz do castor)) então o urso chegou
201	A2A3A4	pertinho dele e deu a comidinha para ele....e aí o urso fez uma coisa certa?
202	A1	fez.
203	I	não fez não...
204	A2	fez não....fez sim... diga por que A3... por que que você acha ...?
205	I	porque ele ajudou os pobres
206		ele ajudou os pobres.... foi isso A3 você concorda com ele? (((A3 balança
207	A3	a cabeça afirmativamente))
208	A1	foi
209	I	ô tia não ta errado buscar a comida dos outros?
210	T	tá errado pegar a comida do outros ou não?
211	P	tá
212		mas aí ele fazer o que então se ele queria ajudar o castor que estava com
213	A1	fome?
214	I	podia pegar uma maçã
215	A1	mas ele não tinha comida na casa dele
216	I	oxente não existia árvore na floresta não?
217		mas é que os homens tinham também destruído as árvores dessa floresta e
218	A1	tinha pouca comida
219		mas sabia que a floresta daqui existe mais animais do que só uma
220	I	historinha...existem muitas comidas
221	A1	existem muitas comidas?
222	P	é e não pouca
223		e o que é que a dona onça devia fazer com o urso quando ela descobrir que

224	A1	o urso pegou a comidinha?
225	A2	ia
226	A5	atacar
227	P	atacar
228	A1	ela deve fazer o que com ele?
229	A2	ela dá um castigo a ele
230	A1	()..onça contra urso... o urso é mais forte que a onça..
231	A2	é?
232	A1	é
233	A2	é não
234	P	os dois
235		quer dizer que a onça deve dá um castigo ao urso é....se fosse você... se
236	A3	você fosse a onça... você faria o que A3?
237	P	eu ia dá o castigo a ele?
238	A2	e qual seria esse castigo?como seria esse castigo?
239	I	colocar na cadeira
240	A2	sentadinho na cadeira?
241	I	sentado e amarrado
242		puxa e até ele aprender a lição era... quanto tempo ele ia ficar assim
243	A2	sentadinho e amarradinho?...
244	P	até ele () aprender pra não pegar a comida dos outros..
245	A2	mas ele pegou pra ajudar e aí
246		ele devia pegar um feijão e dava para o pobrezinho e o pobrezinho
247		levava....
248	I	certo.. ta certo gente...vocês gostaram das historinhas?
249	A4	eu gostei mais das duas.

INTERAÇÃO 2 (Professora-alunos) data: 24/04/06

Tema: dano material,dano fisico e mentira

Participantes: P: professora, I:investigadora, A1: aluno1, A2: aluno2, A3: aluno3, A4: aluno4, A5: aluno5 e A6: aluno6 e T: todos os alunos

1	P	pronto...vamos lá... A4 eu vou começar hein... vou precisar da opinião de
2		vocês porque estou numa fria vou contar a história depois vocês vão me
3		ajudar a sair dessa fria ta certo... vamos lá... o menino chamado Ricardo...
4		estava brincando... com o carrinho... de seu amigo Antônio...de repente ele
5		derruba o carrinho sem querer ...o carrinho cai no chão e se espatifa
6		TUDO...resultado o carro fica TODO quebrado...e agora? O menino
7		chamado Augusto estava brincando com o boneco power ranger...cadê o
8		power ranger?
9	A1	tá ali...((levanta, apanha o boneco e entrega aprofessora))
10	P	brincando com aquele bonequinho... de repente.... só que aquele boneco não
11		era dele era do seu irmão... seu irmão lhe pediu que tivesse cuidado... ma ele
12		não deu importância ao pedido do irmão... ele pegou o boneco jogou pela
13		janela do apartamento... puf...o boneco caiu no chão e ficou todo quebrado...
14		qual dos dois meninos da história foi o mais culpado?
15	A2	aquele que jogou o boneco...
16	P	que jogou pela janela do apartamento ou aquele que sem querer derrubou no
17		chão...
18	A4	o que sem querer derrubou no chão...
19	A1	o que derrubou o chão....
20	A5	e eu mamãe é a minha vez?
21	I	o que derrubou o boneco pela janela foi o mais culpado porque ele ficou
21		balançando.....balançando.... balançando....foi A2? ((a investigadora ouviu
22		A2 dizer que o menino ficara balançando o boneco))
23	A1	escorregou...
24	A2	escorregou não ... porque ele que quis soltar...
25	I	ele que quis soltar é? Quando uma pessoa faz uma coisa assim... como ele
26		fez ...ele quis jogar fora não foi isso... ele quis jogar fora o boneco do
27		irmão... e o irmão tinha dito pra ele que tivesse cuidado....
28	A4	eita seu dente é grande...

29 I meu dente é grande?

30 A1 é não... é só um aparelho

31 I é só um aparelhinho.... e o outro ele derrubou sem querer no chão não

32 foi....ele...foi sem querer....vocês acham que eles merecem ser castigados....

33 os dois meninos merecem ser castigados

34 A1346 [merecem]

35 A2 só um...

36 I só um..... qual deles?...

37 A2 o que derrubou o boneco....

38 I qual seria o castigo dele?...

39 P o que jogou o boneco pela janela ... foi esse?...

40 A2 ficar na sala escura.... e ficar trancado....

41 P e você... alguma vez.... derrubou.... algum brinquedo.... do seu coleguinha

42 sem querer?...

43 A2 não...

44 A6 P (... o boneco...

45 P quem quebrou o boneco A6?...

46 A6 meu irmão...

47 P ele quebrou querendo... ou sem querer?...

48 A6 foi sem querer...

49 I seu irmão quebrou um boneco seu... foi?...

50 A6 uma boneca... minha Barbie

51 I como você se sentiu A6?...

52 A6 eu pedi a mamãe pra comprar...

53 I mas você ficou como... se sentiu como?... sentiu o quê?... na hora que

54 quebrou o boneco?....

55 A6 triste...

56 P triste foi?...

57 A1 ti::a::...

58 I seu irmão pediu desculpas depois?... pediu?...

59 A6 pediu...

60 A1 ti::a::

61 I ele recebeu algum castigo... A6?.. recebeu?... qual?..

62 A6 mas ele não mora comigo... mora com a mãe dele...

63 A1 tia... um dia... eu já quebrei meu videogame playstation1.... eu fiquei

64 arretado... estressado ...chorando direto... minha mãe teve que pagar tão

65 caro...tão caro meu video game... o 1...

66 I mas você quebrou sem querer... não foi?

67 A2 e o de Lucas é pior ainda.... que quando ele cai no chão... ele para na hora a

68 televisão

69 A1 quebrou de vez?

70 A2 ele cai ...depois para... a televisão e depois bota de novo o videogame aí

71 começa....

72 P agora veja só... vê só A2... o Antônio merece receber alguma coisa.... para

73 compensar o prejuízo dele.... quer dizer ele merece receber algo... porque

74 perdeu o carrinho?....

75 A1 P... qual o melhor videogame?... o playstation1 ou o2?...

76 P eu acho que é o dois....

77 A2 eu acho que é o um.. o um é o líder do videogame

78 A1 é não é o dois... o dois tem o parque... a fita do scoobydoo...

79 P e você tem qual dos dois?...

80 A1 o um...

81 P e se alguém quebrar o seu?...

82 A1 vão pagar...

83 P tem que pagar?

84 A1 sabe quanto?... quinhentos mil reais...

85 P quer dizer que.... se alguém quebrar o brinquedo de alguém.... essa pessoa

86 I tem que pagar.... pelo brinquedo que quebrou... é isso ?...

87 A1 é... né não tia?...

88 P e se ele quebrar.... sem querer?...

89 I e se ele pedir desculpas né?... quebrar sem querer ?...

90 A1 mas a mãe dele vai comprar outro né não?...

91 I mesmo assim.... a mãe dele tem que comprar outro?

92 A1 é ..né não tia?

93 P mesmo se pegar... jogar no chão.... e quebrar todo...

94 I e se quebrar querendo.... igual ao menino da história?...

95	A1	vai comprar o playstation... sabe quanto?... eca... ela ta babando o meu
96		brinquedo... botou a cabeça na boca...
97	P	agora tem outra história.... que a gente vai tentar resolver... vamos lá...
98		vamos ouvir?... Um menino chamado Rodolfo... estava correndo... no pátio
99		da escola.... brincando... na hora do recreio.... então ele esbarrou sem querer
100		no colega Júlio.... e derrubou o amigo no chão... então ...Júlio chorou mu::ito
101	A1	sangrou foi?...
102	P	sim... ele caiu... e de repente.... machucou... sangrou.... e ele ficou
103		chorando... chorando... vamos ver hein ...olha lá... um menino chamado
104		Estevão... resolveu empurrar seu colega.... Jonas.... na hora do recreio....
105		Jonas caiu... e chorou mu::ito... então qual dos dois meninos foi o mais
106		culpado?
107	A1	o que derrubou...
108	A4 A1	o que derrubou
109	A4	o que derrubou
110	A1	o que derrubou
111	A4	o que derrubou que foi o mais culpado
112	P	o que derrubou sem querer?
113	A1	sim
114	P	ou o Estevão que empurrou de propósito Jonas?
115	A6	o que empurrou de propósito
116	P	o que derrubou de propósito ou o que esbarrou sem querer?
117	A6	o que empurrou de poprósito....
118	P	por quê?
119	A2	porque ele não devia correr no parque.... sem a()da professora
120	A1	é e a professora castigou ele... botou recadinho pra mãe..e pro pai
121	P	e agora veja só A.. o menino estava brincando... na hora do recreio de
122		repente ele se esbarrou com coleguinha... pa... caiu... se machucou.. e chorou
123		e o outro também estava no recreio.... e aí ele.... oh... derrubou o coleguinha
124		proposital.... o coleguinha caiu.... e se machucou
125	A1	ele foi pro hospital ? nem me diga
126	I	não precisou ir pro hospital... ele fez um curativo lá na escola mesmo.. só
127		arranhou o joelho

128	A1	o joelho
129	I	e deu pra ser medicado na escola
130	A1	eu já me cortei no dedo sangrou que só
131	A6	eu já me cortei .. quando eu me corto nem vejo o curativo...um dia (
132)passar no shopping ()ele disse que tinha um dor na perna
133	P	agora vê só A6 qual deveria ser o castigo de Rodolfo? O menino que
134		empurrou o coleguinha de propósito
135	A6	sem querer ou de propósito?
136	P	devia ter um castigo diferente do primeiro pro segundo?o que empurrou de
137		propósito merecia um castigo diferente do que .. do que... o que empurrou
138		querendo? Aliás teve um menininho... o da primeira história... ele empurrou
139		sem querer ... ele tava correndo... brincando...como a gente
140		ta..brincando..aqui e esbarrou .
141	A6	esbarrou no outro?
142	I	então.. qual deveria ser o castigo? ele merece ser castigado? qual deveria ser
143		o castigo?
144	A6	o que bateu sem querer?o que bateu sem querer...ele merece ser castigado?
145	P	qual era o castigo?qual deveria ser o castigo do que bateu sem querer?
146		ficar na sala da professora
147	A6	ficar na sala da professora ?
148	P	é
149	A6	e por quê?
150	P	porque ele fez uma coisa muito delicada
151	A2	muito indelicada....ele devia prestar mais atenção.. não é A2?... pra não
152	P	esbarrar nos coleguinhas...agora aquele outro menino.... que empurrou o
153		coleguinha
154	A6	foi culpado
155	A4	culpado
156	A2	culpado
157	P	qual deveria ser o castigo dele?
158	A2	ficar na cadeira pensando....
159	P	ficar pensando no que ele fez
160	T	agora como vocês se sentiriam se alguém empurrasse vocês ou esbarrasse

161		em vocês?
162	A2	triste
163	A3	chorando
164	A6	e dor...eu já fiquei com dor de barriga
165	I	agora...o que vocês acham que o Júlio deveria receber para compensar a
166		queda? a criança que se machucou.... que ralou o joelho.... merece alguma
167		recompensa... alguma coisa..... já que ele se machucou?
168	A6	merece
169	P	merece
170	A1	merece não
171	A6	merece
172	A2	merece... merece ficar na cadeira
173	P	aquele que caiu... que se machucou...aquele que bateu sem querer nele ...
174		não caiu... não caiu... e aquele que caiu...ele deveria ganhar o quê?
175	A2	ele devia ficar sentado na cadeira
176	A1	é não meu filho.... ele devia ganhar um brinquedo
177	P	um brinquedo é porque ele se machucou é?
178	A1	ahã
179	P	e quem deveria dar o brinquedo? o menino que empurrou ele ?foi
180	A1	() né?
181	P	agora gente só pra terminar eu vou pedir mas um pouquinho de paciência
182		preu contar mais uma historinha por favor
183		um menino chamado João Carlos bateu no colega da escola
184	A1	a mesma?
185	I	sua professora viu...e colocou ele de castigo.. quando ele chegou em
186		casa...ele disse a sua mãe que o coleguinha dele é que tinha batido nele....a
187		mãe dele acreditou e não o castigou... entenderam?
188	A1	entendeu
189	P	todo mundo entendeu não foi?
190	A1	ele disse uma mentira foi?
191	I	ele disse uma mentira
192	P	ele veja só... tia vai repetir... para vocês entenderem tudo... direi::tinho..sua
193		professora viu... e colocou ele de castigo... quando ele chegou em casa... ele

194		disse a sua mãe que o colega dele é que tinha batido nele... a mãe dele
195		acreditou e não o castigou...
196	A1	é mentira que só
197	P	um menino chamado Paulo.. contou aos colegas que havia feito.... uma linda
198		viagem de navio...mas isso não era verdade..ele inventou aquela de história
199		da viagem.. só porque ele queria viajar
200	A1	ele vai viajar?
201	P	não ele inventou essa historinha porque ele queria viajar na verdade ele
202		nunca tinha viajado de navio mas ele queria viajar de navio? aí o que eu
203		quero saber é se João Carlos..aquele que bateu no colega brigou com o
204		colega ficou de castigo... chegou em casa e disse pra mãe que foi o colega é
205		que bateu nele... ele agiu certo?
206	A1	ele disse uma mentira foi?
207	P	ele disse uma mentira... ele agiu certo?
208	T	não
209	I	é certo contar mentira?
210	T	errado
211	A3	errada
212	I	ele quis enganar a mãe dele ou não?
213	T	não
214	A1	sim
215	P	quis por quê?
216	A1	porque ele não queria ficar de casti-go
217	I	e ele merece ser castigado pela mãe?
218	T	não
219	I	porque ele não merece? ele não brigou na escola não foi?
220	P	ele brigou na escola e ainda.... quando chegou em casa... ele inventou que
221		não tinha feito nada..que tudo quem fez com ele.... foi o coleguinha
222	A1	é mesmo a culpa foi dele quando a irmã saber vai castigar.. vai dá uma
223		lapada
224	I	vai dá uma lapada nele..vai ser o castigo dele?
225		como você se sente quando alguém mente pra você?
226	A1	eu fico brabo e digo a verdade pro meu pai

227	I	e você A2?
228	A2	eu digo a verdade também
229	I	A4?
230	A4	verdade
231	I	diz a verdade é? e quando alguém mente pra você...engana você... e depois
232		você descobre... diz assim..olha A4 eu tenho aqui uma coisinha pra
233		você...você fica esperando aquela coisinha.... aquele brinquedo...aquele
234		chocolate... aquela coisa... e depois você descobre que é mentira... que a
235		peessoa tava enganando você.... só pra fazer você de boba ... pra você ficar
236		assim ah que coisa gostosa eu quero isso.... aí depois você descobre que é
237		mentira... como é que você se sente ?
238	A1	braba ou feliz?
239	I	braba... feliz... fica zangada....fica braba...é?
240	A4	braba
241	I	e aí você reclama com a pessoa? que é que você faz com a pessoa?
242	A4	nada
243	A1	diz a tia né?
244	A4	diz a tia é
245	A1	oh tia.... quando..quando eu perdi no futebol...eu não lhe disse não... ontem?
246		disse...tava muito triste porque perdeu... mas ia jogar de novo pra vê se
247		ganhava
248	P	e então a gente vai pra quadra hoje?
249		vai hoje... a gente pode jogar futebol na hora do recreio ..e aí A1 vai vê se
250		vai...
251	T	ganhar
252	P	vai se esforçar muito pra ganhar...
253	A1	() molinha ...molinha
254	P	olha só A5.... escuta essa A5... A5... se seu colega dissesse que tinha uma
255		barra de chocolate pra dá a você..... e depois você descobrisse que era
256		mentira... o que você faria?
257	A1	avisava aos pais
258	A4	dizia aos pais
259	A5	é é dizia a minha mãe e ao meu pai

260	P	certo
261	A1	e se fosse um menino..aí.. dizia ao pai do menino
262	P	e aquele menino que inventou a história do navio...a historinha da viagem
263		vocês acham que ele agiu certo?
264	T	errado
265	P	a gente deve inventar histórias assim? errado porque A1? porque ele agiu
266		errado?
267	A1	porque porque uma mentira sempre tem que ser errada
268	I	uma mentira sempre é errado ...mesmo quando é só uma historinha que ele
269		inventou sem querer prejudicar ninguém/
270	A1	deve ser
271	I	mas sempre é errado mentir... vocês concordam com A1 ?
272	T	sim
273	A4	eu concordo
274	A3	eu concordo
275	P	e ele merece ser castigado ?
276	A1	acho que sim né? ele disse uma mentira
277	I	qual seria o castigo?
278	A1	no quarto dele sem fazer nada
279	P	ia ficar no quarto dele sem fazer nada
280	A1	()...quando for amanhã () levar um carão da professora
281	I	tá certo

INTERAÇÃO 3 (Investigadora-aluno1) data: 01/06/06

Tema: roubo e mentira

Participantes: I: investigadora e A1: aluno1

1	I	olha só ...eu vou contar quatro historinhas de novo... tá certo?...na primeira
2		historinha...tinha um menininho chamado ALFREDO....ele tinha um
3		irmãozinho chamado TÚLIO...a mamãe deles comprou uma caixa de
4		chocolates... pro alfredoe outra pro túlio.... aí o alfredo comeu o chocolate
5		clãclãclã...((investigadora tenta produzir um som semelhante a alguém
6		comendo))
7	A1	todinho?
8	I	todinho... e o túlio disse... não eu vou guardar minha caixinha de chocolate
9		no guarda roupa...tal...e o alfredo ficou olhando ele guardar... ele ficou
10		pensando... ah ele vai guardar ali..não vai comer....aí o túlio saiu ...quando o
11		túlio saiu... o alfredo foi lá pegou o chocolate dele... comeu todinho...quando
12		o túlio chegou em casa...procurou o chocolate...não tinha mais chocolate.. aí
13		o túlio ficou pensando...ficou pensando..ah eu acho que foi o alfredo ...só
14		tinha ele em casa....não tem fantasma...alfredo...alfredo... venha
15		cá...mamãe..mamãe... o alfredo pegou minha caixa de
16		chocolate...((investigadora faz a fala do personagem)) e aí o que vai
17		acontecer agora?...que é que você acha que a mamãe vai fazer?...
18	A1	vai botar ele de castigo...
19	I	por quê?
20	A1	porque ele pegou o chocolate que não era dele...
21	I	você acha que o Alfredo pensou no irmãozinho dele como é que o
21		irmãozinho dele ia se sentir... pensou nos sentimentos do irmão dele?...o
22		Alfredo...
23	A1	ia ficar triste
24	I	ele pensou que o irmão ia ficar triste e mesmo assim ele pegou o
25		chocolate?...foi?...((criança balança a cabeça afirmativamente))
26		você acha que quando a gente vai fazer alguma coisaqualquer coisa que a
27		gente for fazer....a gente deve pensar nos sentimentos da outra pessoa?...
28		deve?... você acha que deve?...((criança balança a cabeça afirmativamente de
29		novo))...aí a mamãezinha dele vai botar ele de castigo.... você acha que ela

30 vai fazer assim mais alguma coisa...pode mandar ele pedir desculpas pro
31 irmão?...((balança a cabeça afirmativamente)) e o irmãozinho merece receber
32 alguma coisa?...

33 A1 desculpas...

34 I receber desculpas e o que mais?...mais alguma coisa?...ele ficou sem o
35 chocolatezinho dele...

36 A1 o menino deve comprar mais um né?...

37 I deve compra mais uma caixinha pra dá?...tu se lembra daquela historinha
38 que eu contei do tigre...do jacaré... do elefante...que o tigre aproveitou que os
39 bichinhos tavam todos dormindo ..aí pegou e fugiu...o que foi que aconteceu
40 com o tigre o que foi que eles fizeram com o tigre?...tu lembra?...o tigre fez
41 o que depois o pessoal fez o que com o tigre?... eles decidiram depois que o
42 tigre deveria continuar morando com eles ou não?...

43 A1 sim

44 I devia continuar morando...perdoar o tigre ...foi?...tu lembra da
45 historinha...tá com soninho?...((balança a cabeça negativamente))
46 certo...agora me diz uma coisa é::: porque você acha que o alfredo pegou o
47 chocolate do túlio?...por quê?o que foi que ele pensou?

48 A1 pra come...

49 I pensou em comer o chocolate?...ele já não tinha ganho uma caixinha de
50 chocolate também?...

51 A1 é porque eu acho que ele queria comer...

52 I comer mais era?...comer mais?...e você acha por que ele não pensou
53 assim?...você disse assim puxa o túlio vai ficar triste...aí mesmo assim ele
54 fez A1 e por que ele não deixou de pegar a caixa...

55 A1 com licença na história ...eu posso ir beber água?..

56 I claro...((a criança vai beber água)) olha só se alguém pegasse sua caixa de
57 chocolate ...o seu brinquedo....ou seu lanchinho...e deixasse você sem seu
58 chocolate...sem seu brinquedo...sem seu lanchinho...pegasse e não
59 devolvesse como é que você se sentiria?...

60 A1 eu me sentiria zangado....

61 I e o que você faria com essa pessoa?...se você descobrisse foi aquela pessoa
62 ali...

63 A1 eu dizia a mãe...

64 I dizia...

65 A1 eu perguntava a minha mãe se ela sabia o número da pessoa....

66 I pra ligar pra casa da pessoa é?...pra conversar com quem na casa da

67 pessoa?...

68 A1 com a mãe...

69 I com a mãe... e aí o que você ia dizer?...

70 A1 eu ia dizer que ele pegou meu brinquedo....meu chocolate...e meu lanche...

71 I ia dizer como é que você tava se sentindo também...ia?.....((balança a cabeça

72 afirmativamente)) muito bom...olha só... aí agora...eu vou contar uma

73 historinha... de uma menininha.... muito boazinha... ela tinha um coração tão

74 bom A1....o nome dela era ALINE...aí ela viu uma criança....

75 A1 ALINE

76 I é... aí ela viu uma criancinha na rua que tava com muita fomemuito

77 frio...pedindo esmola...ela ficoutão triste...quando ela chegou em casa... ela

78 viu um bolo lindo.... em cima da mesa...porque a mãe dela tinha preparado

79 um bolo... de aniversário do pai dela...aí aline pensou assim....vou levar esse

80 bolo... praquele menininho que tá passando fome.....aí Aline saiu

81 correndo...pegou o bolo elevou pro menininho...quando ela chegou em

82 casa... a mãe dela perguntou...aline cadê o bolo do seu pai?...ah mamãe.... eu

83 levei pro menininho que tava na rua passando fome.....e agora que será que a

84 mãe dela vai fazer?

85 A1 vai se sentir melhor ..né?... o menino tava com fome

86 I você acha que a mãe dela... vai colocar ela de castigo?.....vai brigar com ela

87 ...vai ficar zangada?...((balança a cabeça negativamente)) não?...vai

88 não?...não...?por que ela não vai?...

89 A1 porque o menino tava com fome né?...

90 I porque o menino tava com tava com fome... certo....e se ela não levasse o

91 bolo?... assim ela poderia fazer alguma outra coisa... sem ser levar o bolo do

92 pai... ela podia resolver de outra forma?...ela podia falar com a mãe

93 dela?...pedir pra levar alguma coisa....

94 A1 ela podia...podia sim...

95 I poderia sim né?...mas ela não merece ficar de castigo né A1?((balança a

96		cabeça negativamente)) merece não né?...quando a gente quer ajudar
97		assim....alguma pessoa que é que a gente deve fazer?...
98	A1	pedir por favor...
99	I	pedir ...pedir pra alguém pra ajudar é?.....por exemplo pra nossa mamãe...
100		pro nosso papai...alguma vez você já fez isso?...assim como Aline você já
101		pegou alguma coisa pra dá pra outra pessoa?...
102	A1	não... mas as vezes eu fico olhando a minha mãe fazer o bolo...
103	I	mas você ajuda a sua mãe afazer o bolo?...
104	A1	não
105	I	só ajuda a comer o bolo né A1?...olha só vamos imaginar assim ...sua
106		mamãe pegasse um brinquedo seu...que você não brincava mais... e desse
107		pra alguém pobrezinho?... aí quando você chegasse ...procurasse o
108		brinquedo...ah A1 eu dei seu brinquedomas aí ela não tinha falado com
109		você....
110	A1	ah painho vai dá.... painho vai dá...uma bola pro pobre....
111	I	você dá seus brinquedos pra crianças pobres?...você ajuda os seus pais ?...
112	A1	às vezes...mas eu dei uma bola prum amigo meu...
113	I	foi?..
114	A1	pra sempre?..
115	I	pra sempre foi?.. mas e se alguém desse alguma coisa sua sem lhe pedir
116	como é que você ia sentir...como Aline fez..ela deu uma coisa pro
117		pobrezinho ...mas ela não pediu permissão pra mãe dela...
118	A1	a mãe dela ficou um pouco brava...
119	I	é ia ficar um pouco bravo... mas depois você ia perdoar a pessoa ?...ia brigar
120		com a pessoa?...
121	A1	perdoar.. não é? porque:::.....
122	I	e como você acha que o menininho se sentiu A1... o menininho que recebeu
123		o bolo...será que ele ficou feliz?... será que ele gostou?...será que ele
124		agradeceu?...você acha?...
125	A1	agradeceu ...
126	I	agradeceu muito...e a mamãe ...a mamãe quando descobriu o que ela tinha
127		feito.... o que você acha que a mamãe sentiu?...
128	A1	ficou um pouquinho braba...

129	I	ficou um pouquinho braba com ela..foi?...aí você acha que a mamãe disse o
130		quê?...
131	A1	que não pegasse mais o bolo....
132	I	certo tá A1..tem mais duas historinhas...tinha um menininho chamado
133		Afonso...ele quebrou o vaso de cristal da mamãe dele...só que o Afonso
134		pensou assim....
135	A1	igual a esse((aponta para um vaso pequeno))
136	I	é igual a esse ..não mais bonito ainda..é.. aí sabe o que ele fez?...ele disse
137		que... foi meu irmãozinho que quebrou .. não foi eu não((faz a voz do
138		personagem))só que aí a mamãe o quê?... aí chamou o irmãozinho...olhe
139		você quebrou... brigou com ele... disse que ia colocar de castigo...mas aí a
140		moça que trabalhava na casa dele viu que foi ele que quebrou...e contou tudo
141		pra mamãe dele e agora o que vai acontecer com o Afonso?...
142	A1	vai ficar de castigo..
143	I	e o que será que o irmãozinho dele sentiu.... na hora que a mamãe dele estava
144		brigando com ele?.. dizendo que ele era culpado...ele sabia que não era
145		culpado...como você acha que ele se sentiu... o menininho que foi acusado
146		injustamente...
147	A1	ele sentiu feliz porque ele mentiu não foi?...
148	I	é o Afonso mentiu não foi?...por que foi que ele mentiu?...o Afonso...
149	A1	porque ele não queria ser culpado...
150	I	porque se ele fosse culpado..o que é que ia acontecer com ele?...
151	A1	ele ia ficar..sabe aonde?..de castigo...
152	I	ia ficar de castigo...ele não queria né?...aí ele botou a culpa no irmãozinho...e
153		o irmãozinho na hora... você acha que ele sentiu o quê?...na hora que ele
154		botou a culpa?...
155	A1	ficou triste...
156	I	ficou triste foi A1?... com medo né?... porque a mãe dele ia brincar com ele
157		né?... alguma vez você já viu alguém botar a culpa assim no outro... já viu
158		acontecer isso... alguém já botou a culpa em você?... sem você ser culpado...
159		foi o A1 que bateu em mim... alguém já fez isso com você?... alguma vez ou
160		não?...
161	A1	alguém um dia jogou um balde no meu ombro... e foi um amigo meu... aí em

162 fiquei... aí eu fiquei chorando...

163 I foi?... aí o que foi que aconteceu?... essa pessoa disse o quê?... esse menino

164 pediu desculpa?...

165 A1 pediu desculpa...

166 I você desculpou?... ((balança a cabeça afirmativamente)) desculpou?... humm

167 tá certo... olha só... tem mais uma historinha aqui... que é a historinha de um

168 menino chamado Luiz...

169 A1 ah isso eu gosto... isso eu gosto

170 I Luiz contou aos seus colegas... que ele havia ganhado uma coleção de

171 bonecos power rangers... mas não era verdade... ele não tinha ganhado... ele

172 queria ganhar... mas ele só estava imaginando... e aí... você acha que ele

173 merece ser castigado?... a professora dele depois descobriu que ele não

174 ganhou nada... que ele só tinha inventado essa história...

175 A1 disse a mãe...

176 I era pra dizer a mãe dele?... mas ele não quis prejudicar ninguém?... ele só

177 contou essa historinha... porque ele não tinha o bonequinho... e ele queria

178 A1 ter...

179 mas ele... mas ele... era pra contar a verdade... pro papai noel dá né?... tem

180 que pedi né?...

181 I hum então quem foi mais culpado?... o menino que quebrou o vaso e

182 mentiu... disse que foi o irmão... ou o menino que inventou... que tinha

183 ganho a coleção de power rangers?...

184 A1 o que mentiu...

185 I o que mentiu sobre o vaso?... o que mentiu...

186 A1 não sobre o de cá...

187 I sobre o power rangers?... mas o que quebrou o vaso... botou a culpa no

188 irmão...

189 A1 ah mas foi o do vaso mesmo né?...

190 I os dois são culpados é?... ((balança a cabeça afirmativamente)) mas os dois

191 merecem ser castigados?... qual o castigo pros dois?...

192 A1 o mesmo...

193 I o mesmo castigo pros dois?... e qual é o castigo?...

194 A1 da cama... ficar na cama né?...

195	I	e naquela historinha da Aline... que deu a comidinha ao pobre né?... e do
196		outro do menininho que pegou a caixa de chocolate do irmão... os dois são
197		culpados também?... ou quem é mais culpado
198	A1	os dois... desculpe os quatro
199	I	os quatro são culpados?... todo mundo dessas histórias são culpados é A1?...
200		mas a menininha ela tava ajudando os pobres não foi?... ela também é
201		culpada ou não?...
202	A1	não só ela...
203	I	e esse menino que só contou a historinha... ele não queria fazer mal pra
204		ninguém você acha que ele queria fazer mal pra alguém hein?... não né?...
205		então ele só contou a historinha não foi?... porque ele queria...
206	A1	acabou?...
207	I	é acabou meu amor.

INTERAÇÃO 4 (Investigadora-aluno2)

Trangressões: roubo e mentira

1	I	Vou contar quatro historinhas de novo...tá?...na primeira historinha... tem um
2		menininho chamado alfredo...alfredo ganhou uma caixa de chocolate...e o
3		irmãozinho dele... túlio... também....e aí o que foi que aconteceu...o alfredo
4		comeu o chocolate...todinho thalles....só que o túlio não comeu... o túlio
5		guardou...aí o alfredo ficou de olho na caixa de chocolate assim....quando o
6		túlio chegou..que encontrou a caixa vazia ...aí o túlio disse...vou contar tudo
7		pra mamãe...aí contou tudo pra mamãe...o que vai acontecer agora? ...o que é
8		que você acha?...
9	A2	ele tem que levar uma pisa...
10	I	ele... o alfredo vai levar uma pisa é?...porque comeu o chocolate do irmão
11		é?...como você acha que o irmão dele se sentiu... quando encontrou a caixa
12		vazia?...
13	A2	mal
14	I	se sentiu mal foi?... e me diz uma coisa...ele merece receber alguma coisa?...
15		o irmãozinho que ficou sem a caixa de chocolate....merece?...((balança a
16		cabeça afirmativamente)) que é que ele merece receber?...

17 A2 um brinquedo?...

18 I um brinquedo é?...olha só...você acha que o alfredo pensou em quê?... o

19 Alfredo que comeu o chocolate... você acha que ele pensou o quê assim?...

20 A2 ele pensou que ele ia passar da mãe dele de uma pisa....

21 I você acha que o Alfredo...que comeu o chocolate do túlio...pensou nos

22 sentimentos do irmão ?...pensou se o irmão ia ficar triste?...se ele ..se ele se

23 importou...se ele se preocupou com o irmão?...((balança a cabeça

24 negativamente)) não..não pensou no irmão não?...tá certo... muito bem..eu

25 vou contar uma outra historinha...era uma vez tá... uma menina chamada

26 aline...ela viu um garotinho na rua com muita fome.. ah meu Deus...aí ela

27 ficou triste ...aí ela disse assim... eu vou ajudar...quando ela chegou em casa

28 ..ela encontrou um bolo de chocolate enorme... que era da festa do pai dela

29aí ela pegou o bolo.... e levou pra criancinha que tava na rua... com

30 fome..aí a mãe dela descobriu...e aí o que é que vai acontecer?...que é que a

31 mãe dela...vai fazer?...o que é que você acha?..

32 A2 vai dizer muito bem...

33 I vai dizer muito bem...mas ela não pediu permissão da mãe....você acha que a

34 mãe vai ficar zangada?...ou vai ficar feliz?...

35 A2 vai ficar zangada...

36 I vai ficar zangada...ela fez certo de ter pego o bolo... pra dar a criança com

37 fome?...fez?...((balança a cabeça afirmativamente)) você acha que deve

38 sempre ajudar as pessoas é?...aí me diz uma coisa...alguma vez você já

39 ajudou alguém assim ?...deu comida..deu brinquedo seu já foi?...tu se lembra

40 da historinha do tigre...que roubou a comida de todo mundo.....o que foi que

41 aconteceu com o tigre... ele ficou preso na jaula....vocês disseram..se

42 lembra?... ..lembra?...e o urso.... que pegou a comida da dona onça... pra dá

43 ao castor que tava passando fome.....você se lembra daquela historinha?...

44 lembra?... agora me diz uma coisa ... quem foi o mais culpado?... aline que

45 pegou a comida pra dá ao menino?... ou alfredo que pegou a caixa de

46 chocolate do irmão escondido?... qual deles foi o mais culpado?...

47 A2 o alfredo

48 I o alfredo?... por que ele foi o mais culpado?...

49 A2 porque ele pegou sem o irmão mandar...

50 I não foi ?... e o irmão dele ficou...

51 A2 triste ...

52 I ficou muito triste não foi?... a mesma coisa que o tigre fez não foi?... que

53 também não pensou... porque o alfredo não pensou nos sentimentos do

54 irmão... o tigre também não pensou... nos sentimentos dos outros animais...

55 e quando a gente vai fazer alguma coisa... a gente deve pensar né thalles?...

56 nos sentimentos das pessoas...alguma vez..alguém...já pegou alguma coisa

57 sua?... assim feito o tigre?... pegou assim... seu chocolate...seu brinquedo...

58 sem pedir comeu... deixou você sem nada ((criança balança a cabeça

59 negativamente))não ?..nunca aconteceu?... ok... olha só faltam só duas

60 historinhas... agora... tinha um menininho chamado afonso... afonso quebrou

61 o vaso de cristal da mamãe dele...era um vaso lindo..que ela ganhou de

62 presente de natal...e aí sabe o que foi que ele fez?... ele disse... mamãe... não

63 fui eu não... foi meu irmãozinho...

64 A2 ele mentiu..

65 I ele mentiu..mas a moça que trabalhava na casa dele viu...aí ela disse pra

66 mamãe dele ...e aí o que vai acontecer?...

67 A2 a mãe vai dar uma pisa nele...

68 I vai dar uma pisa nele é?... ((a criança balança a cabeça afirmativamente))

69 certo...ele merece levar uma pisa A2?... você acha que ele merece é?... e o

70 irmãozinho dele?...

71 A2 não

72 I o irmãozinho dele tava inocente..não foi A2 ?...como você acha que o

73 irmãozinho dele se sentiu?...

74 A2 mal

75 I se sentiu mal...ficou triste....e aí o que deve acontecer com o irmãozinho

76 dele?... o irmãozinho dele foi acusado né hein?... ele merece receber alguma

77 coisa assim?... porque ele foi acusado ...merece o quê?...

78 A2 um presente...

79 I um presentinho também né?... muito bem... e se alguém quebrasse alguma

80 coisa...e dissesse ...foi o A2... como é que você ia fazer...ia dizer o quê?

81 A2 ia dizer que foi ele...

82 I era certo... aí tem mais uma historinha... um garoto chamado luiz... contou

83		pros colegas que havia ganhado uma coleção do power rangers... mas ele não
84		tinha ganhado... ele só imaginou... inventou uma historinha.... pra contar pros
85		colegas... e aí a professora descobriu... que é que você acha... que a
86		professora vai fazer com ele...
87	A2	nada...
88	I	nada né... por que?...
89	A2	porque ele não fez nada...
90	I	ele não fez nada... ele só contou uma historinha não foi thalles?... mas você
91		acha... que ela devia... conversar com ele... olha... você tá inventando... a
92		gente não deve inventar essas histórias... eita... caiu uma coisinha no olho
93		não foi... ((a criança balança a cabeça negativamente)) não... ok... e qual dos
94		dois foi mais culpado?... o alfredo... que botou a culpa no irmão... quebrou...
95		e botou a culpa no irmão... ou o nosso amiguinho luiz... que inventou... a
96		historinha do power rangers... só inventou...
97	A2	o alfredo...
98	I	é... então o luiz não merece ser castigado... porque ele só contou a
99		historinha... e o alfredo merece né isso?... alguma vez... você já inventou...
100		alguma historinha assim... alguma vez... alguém já colocou a culpa em
101		você?... ((a criança balança a cabeça negativamente)) não?... nunca... ah... tá
102		bom... muito obrigada...

INTERAÇÃO 5 (Investigadora-aluno3) data:01/06/06

Tema: roubo e mentira

Participantes: I: investigadora e A3: aluno3

1	I	olha só... tinha um ME-NI-NI-NHO... chamado ALFREDO... Alfredo
2		ganhou uma caixa de chocolate...e o irmãozinho dele TÚLIO... também
3		ganhou uma caixa de chocolate... aí o Alfredo comeu a dele... e ficou
4		escondido... vendo o irmão guardar a caixa de chocolate.... quando o irmão
5		saiu.... ele foi lá ... e comeu o chocolate todinho do irmão...e aí...quando o
6		irmãozinho chegou...descobriu tudo...contou pra mamãe...que é que vai
7		acontecer agora A3?.....que é que você acha que a mamãe vai fazer?...
8	A3	vai.. vai.. vai.. colocar ele de castigo..

9	I	ele merece ficar de castigo A3... por quê?...
10	A3	porque ele comeu a caixa de chocolate do irmão....
11	I	você acha que ele pensou.... como o irmão dele ia se sentir?... ele pensou
12		nisso?... ele ficou pensando nisso?... pensou se o irmão dele ia ficar
13		triste?...se ia chorar?... ele pensou?... ele se importou com o irmão dele?... se
14		importou foi?... ((criança balança a cabeça afirmativamente)) me diz uma
15		coisa...alguma vez alguém já pegou assim.... seu chocolate... ou então seu
16		brinquedo...ou seu lanchinho... já pegou?...alguma vez isso aconteceu?...
17		((criança balança a cabeça negativamente)) NÃO...e se acontecesse?... o que
18		você ia fazer?...
19	A3	eu ia dizer a tia...
20	I	ia dizer a tia é?... e o irmãozinho do Túlio.. que ficou sem o chocolate...
21		como é que você acha que ele se sentiu ?...
21	A3	se sentiu... ele ... se sentiu... é...
22	I	o Túlio né... o que ficou sem o chocolate...como foi que ele se sentiu?...
23	A3	se sentiu.. é..ele .. ele doent... doendo...
24	I	doendo... ficou doendo nele foi?...
25	A3	ele ficava... ele ficava caindo... porque ele ficava caindo... porque ele comeu
26		o chocolate do irmão dele?...
27	I	você acha que a gente deve assim... se importar com os sentimentos das
28		outras pessoas?... deve A3?... deve se preocupar... como as pessoas se sentem
29		...se elas ficam tristes?... deve?...((criança balança a cabeça
30		afirmativamente)) você se lembra da historinha do tigre... que o tigre levou a
31		comida de todo mundo...por que você acha que o tigre fez aquilo?...
32	A3	porque ele era malvado?...
33	I	ele era malvado é?... e o que foi que aconteceu com ele no final da
34		história?...vocês disseram que era pra ele ficar como?...
35	A3	os homens pegaram as máquinas.... e cortaram as árvores?...
36	I	foi um:::
37	A3	aí todo mundo... os animais todinhos foram embora morar em outra
38		floresta?...
39	I	um:: tá certo..agora olha só... tinha uma menininha chamada Aline.. aí ela
40		viu.. um menininho com fome na rua... pedindo esmola.. aí Aline chegou em

41 casa... pegou o bolo... que a mãe dela tinha feito... pro aniversário do pai

42 dela... e levou pro menininho..que tava na rua ..passando fome ..aí a mãe

43 dela descobriu..... A3 que é que você acha... que a mãe dela vai fazer?...

44 A3 ia dá... ia colocar ela de castigo...

45 I era?.. mas ela levou pro menininho... que tava com fome... e aí A3.. mesmo

46 assim ela deve ficar de castigo?... deve?... por quê?...

47 A3 por que... ela... ela... o bolo da mãe dela...

48 I o bolo era da mãe dela né?... e ela tinha que pedir permissão era?... tinha

49 que falar com a mãe dela?...

50 A3 pra levar....

51 I a gente sempre deve falar com as pessoas.... nunca deve pegar as coisas sem

52 falar né ?...

53 A3 não deve pegar as coisas escondido...

54 I ah... certo... tem que conversar primeiro com a pessoa né A3?... alguém ...

55 alguma vez assim.. já pegou alguma coisa sua... escondido...

56 A3 é... pegou não...

57 I pegou não... e se pegasse... o que você faria?...

58 A3 eu ia dizer pra tia... pra tia brigar... com o menino...pra poder ele me dá...

59 I hum::... muito bem... agora você acha que Aline ficou triste... quando a mãe

60 dela brigou com ela?... como foi que ela ficou?...

61 A3 ficou triste...

62 I hum::... e a mamãe dela ...como foi que a mamãe dela se sentiuquando

63 procurou o bolo... e não achou?...

64 A3 é... ela se sentiu.... é ...ela se sentiu... triste....

65 I quem foi o mais culpado A3?... foi o menininho... que comeu o chocolate do

66 outro.... ou a menininha.... que levou o bolo.... pra o menino que tava

67 passando fome?... quem foi o mais culpado?...

68 A3 a menina?...

69 I a menina... que deu o bolo pro menino ...que tava passando fome...foi mais

70 culpada...do que o menino... que comeu o chocolate do irmão foi?...é?...por

71 que A3...você acha que ela foi mais culpada?...

72 A3 porque ela foi.... porque ela foi....

73 I porque ela foi...hum::: tem mais duas historinhas.... ((a criança esfrega os

74 olhos)) eita...um cabelinho... deixa eu puxar.. ui cuidado...um menininho...

75 chamado AFONSO... quebrou o vaso de cristal da mamãe dele.... quando a

76 mamãe perguntou pra ele ... ele disse que não foi ele... que foi o irmão....só

77 que a moça que trabalhava lá na casa da mãe dele... viu e contou pra ela a

78 verdade.... e aí A3 ... que ela vai fazer com o Afonso... que quebrou o vaso...

79 e colocou a culpa no irmão?... que é que deve acontecer com ele?...

80 A3 a mãe dele coloca ele de castigo....

81 I como?... e como vai ser o castigo dele?...

82 A3 ficar no quarto dele trancado... sem fazer nada?...e... e.. e... a mãe dele... a

83 mãe dele deve trancar a porta... e deixar ele lá chorando...

84 I porque ele merece esse castigo A3?...

85 A3 porque ele merece....

86 I é... você acha que ele pensou nas conseqüências... na hora que ele quebrou o

87 vaso... ele pensou... porque será que ele inventou essa história... hein A3?...

88 que ele disse que foi o irmão... por que será?...

89 A3 porque ele inventou...

90 I ele inventou... mas por que ele inventou?...

91 A3 porque ele quis...

92 I ele quis foi?...e o irmãozinho dele?... o irmãozinho do Afonso... como é que

93 ele se sentiu?...

94 A3 o irmão dele?...

95 I é... ele disse que foi o irmão... e aí o irmão... como foi que o irmão se

96 sentiu?... o irmão não era culpado... e aí... como foi que o irmão dele se

97 sentiu?...

98 A3 se sentiu triste.. . é ... triste... do irmão dele...

99 I hum:: o irmão dele não pensou.. não foi?... o Afonso não pensou... nos

100 sentimentos dele... e a gente deve pensar.. nos sentimentos das pessoas né

101 A3?...não deve?... ((criança balança a cabeça afirmativamente))quando a

102 gente vai fazer alguma coisa... a gente deve pensar ..se a gente vai magoar...

103 se a pessoa vai ficar triste....

104 A3 se a pessoa vai chorar...

105 I se a pessoa vai chorar ... se vai ficar feLIZ né... a gente tem que pensar... e o

106 irmão dele merece receber alguma coisa?... merece?... ((criança balança a

107		cabeça afirmativamente)) o que é que ele merece?... o irmão do Afonso....
108		que foi acusado de ter quebrado.... mas não foi ele... ele merece receber
109		alguma coisa?...
110	A3	merece...
111	I	o quê?...
112	A3	merece levar castigo...
113	I	TAMBÉM.... mas ele não quebrou nada.... ele foi acusado de ter quebrado...
114		mas ele não quebrou... então... ele merece receber alguma coisa?..
115	A3	merece não...
116	I	merece não... tá certo... me diz uma coisa... alguma vez... alguém... já
117		colocou assim... a culpa em você... foi o Rui... foi o Rui... e você não tinha
118		feito....você era inocente... alguém já fez isso... alguma vez?... ((criança
119		balança a cabeça negativamente)) e se isso acontecer com você?.... o
120		coleginha quebrar... e disser que foi você.... o que é que você faz?....
121	A3	eu falo com a minha tia.... pra tia colocar ele de castigo...
122	I	agora... a última historinha.... pra gente terminar... o Luís contou pros
123		colegas.. chegou na escola e disse...ah... eu ganhei os power rangers.... mas
124		era só... imaginação....ele inventou a história...ele não tinha... recebido os
125		power rangers de presente de natal... só que ele queria muito né?..... aí ele
126		inventou essa história?... a professora descobriu que era só.... invenção da
127		cabeça dele?...
128	A3	de quem?..
129	I	do Luís?...você acha que a professora ..vai fazer assim alguma coisa... ele
130		merece ser castigado?...
131	A3	merece....
132	I	merece porque ele inventou essa historinha é?... ((criança balança a cabeça
133		afirmativamente)) certo.. ta bom A3...obrigada...

INTERAÇÃO 6 (Investigadora-aluno 4)

Trangressões:roubo e mentira

Data:08 /06 /06

1	I	Agora eu vou... começar a contar as historinhas... ta vendo... já ta mudando
2		o numeralzinho aqui... tá vendo Keylla... ((a investigadora mostra o
3		equipamento de gravação)) tu conheces todos os números?... tu sabe contar
4		até quanto?...
5	A4	até:... até:... dez...
6	I	olha só... na nossa historinha de hoje... tem um garotinho... chamado
7		ALFREDO...ele tem um irmãozinho chamado TÚLIO... aí o Alfredo e o
8		Túlio... ganharam duas caixas de chocolate da mamãe... cada um ganhou
9		uma caixa de chocolate...aí só... que o Alfredo comeu o chocolate dele
10		todinho...assim oh...clã clã clã....((investigadora imita o som de alguém
11		comendo))comeu todinho... não deixou nada... e o Túlio... resolveu guardar..
12		ele disse ..olha.. eu não vou comer meu chocolate agora... eu vou guardar...aí
13		guardou no armário...aí o Alfredo... ficou olhando ele guardar.... quando o
14		Túlio saiu.. sabe o que foi que o Alfredo fez?...foi lá... comeu.. pegou a
15		caixinha de chocolate... do irmão...do Túlio...comeu todinho... aí... quando o
16		Túlio chegou cadê minha caixa de chocolate?... cadê minha caixa de
17		chocolate?... aí o Túlio pensou assim...quem pegou minha caixa de
18		chocolate?... ora só tinha o Alfredo em casa... foi o Alfredo.. vou contar pra
19		mamãe... mamãe.. mamãe... o Alfredo comeu meu chocolate... pegou meu
20		chocolate... e agora que é que vai acontecer ?... que é que você acha que vai
21		acontecer?...
22	A4	ele tem que ficar. .. castigar...
23	I	é?... e qual é o castigo que ele merece A4?...
24	A4	apanhar..
25	I	apanhar é?... por quê?...por que ele merece apanhar?...
26	A4	porque ..ele pegou a caixa do irmãozinho...
27	I	pois é... não é A4?... e o irmãozinho dele ficou como?... você acha que ele se
28		sentiu como?... quando ele chegou em casa?...
29	A4	triste...
30	I	ficou triste né A4?... olha só... quando a gente vai fazer alguma coisa assim...

31 você acha que a gente deve pensar assim.... como a outra pessoa vai se
32 sentir?... se eu for... por exemplo... assim... eu vou pegar esse... essa
33 fivelinha aqui da A4.. aí eu devo pensar assim...mas será que a A4 vai ficar
34 triste né?... a gente deve pensar né A4?... não é? Você acha ?... ((criança
35 balança a cabeça afirmativamente)) olha só... agora me diz uma coisa
36 A4?...eu vou contar uma historinha... e você vai me dizer... se a menina agiu
37 certo... se ela agiu errado... se ela merece ser castigada..... olha só... tinha
38 uma menininha.. chamada A-LI-NE... Aline era uma menina muito
39 boazinha... ela encontrou um menininho na rua pedindo esmola... aí ela
40 pensou... ah ele ta com muita fome...quando ela chegou em casa.... a mãe
41 dela tinha feito um bolo... bem gostos... pro papai dela... aí ela pegou o
42 bolo... do papai dela ...que a mamãe dela tinha feito e levou pro
43 menininho... que tava com fome... e aí... quando a mamãe descobriu... hein
44 A4?... o que é que a mamãe vai fazer?.... você acha que ela merece ser
45 castigada?...A4?
46 A4 não...
47 I não... por que ela não merece?..
48 A4 porque ele queria comer....
49 I e ela queria ajudar o menininho... né A4?... ((criança balança a cabeça
50 afirmativamente)) quando a gente faz uma coisa assim.... a gente merece ser
51 castigado não.... né A4?... ((criança balança a cabeça afirmativamente))
52 então.... me diz uma coisa... tu se lembra daquela historinha do tigre... que
53 pegou os alimentos dos animais?... tu se lembra daquela historinha?...o que
54 foi que aconteceu com aquele tigre?... tu se lembra?... ele foi castigado
55 pelos outros animais ou não?..
56 A4 foi...
57 I qual foi o castigo dele?... tu se lembra A4?..
58 A4 foi..foi... apanhar da mamãe dele.... leão...
59 I foi..oh A4 alguma vez... alguém já pegou... alguma coisa sua... assim...((a
60 criança balança a cabeça afirmativamente)) é e o que foi que aconteceu?...
61 como foi que a pessoa pegou a coisa sua?...que foi que pegaram seu?..
62 como foi o que foi que você se sentiu?... você se lembra?..
63 A4 foi minha irmã... que pegou meu almoço.... eu..eu... tava brincando com

64 ela.... que eu não queria meu almoço....ela foi ...e pegou...

65 I foi...e aí ela ficou de castigo... a mamãe brigou com ela....((a criança balança a cabeça afirmativamente)) brigou foi ?... hum:: ta certo... tu se lembra

66 a cabeça afirmativamente)) brigou foi ?... hum:: ta certo... tu se lembra

67 daquela historinha do ursinho... que encontrou o castor... com muito frio e

68 com muita fome ... e aí ele pegou a comidinha da dona onça.... e deu pra

69 ele... pra ele não morrer de fome... você já deu alguma coisa pra uma

70 pessoa... que tava com fome.. ajudou alguém assim?...

71 A4 foi.. ontem minha amiga...tava sem lanche.. eu fui ..e dei um pouquinho do

72 meu lanche...pra ela...

73 I a gente deve ajudar as pessoas?... é bom ajudar as pessoas ?...è ((criança balança a cabeça positivamente)) e a gente deve pegar as coisas dos outros...

74 a gente deve pegar as coisas dos outros...

75 sem permissão?...

76 A4 não...

77 I não né A4?... olha só... tem só mais duas historinhas... visse A4... eu já to

78 terminando...era uma vez ..um menininho chamado AFONSO... Afonso tava

79 brincando dentro de casa... e quebrou o vaso de cristal.... da mamãe dele... aí

80 quando a mãe dele chegou... ele disse assim... não fui eu não mamãe... foi o

81 meu irmãozinho...mamãe.. e aí A4?...

82 A4 foi ele...

83 I foi ele aí moça que trava [lhava]

84 A4 [é aonde] que desliga?...

85 I não pode desligar agora não... se não eu não vou gravar visse... eu vou te

86 mostrar ...já... já....é aqui..((aponta pro botão do aparelho de gravação))

87 é aqui.. nesse daqui... nesse botãozinho daqui...aí A4... é o irmãozinho

88 dele...que é que você acha que..o irmãozinho dele sentiu?...que ele disse

89 assim... foi o meu irmãozinho que quebrou... o irmãozinho dele sentiu o

90 quê?...bem...o irmãozinho dele... ele tava acusando o irmão.. dizendo que o

91 irmão que quebrou... mas aí... a moça que trabalhava na casa dele... ela viu

92 quando ele quebrou... aí contou tudinho pra mamãe A4.... e aí... o que é que

93 a mamãe vai fazer com ele?... que é que tu acha?... será que ela vai brigar

94 com ele?... vai botar ele de castigo?... vai dizer alguma coisa?..

95 vai botar ele.... vai botar ele de castigo...qual o castigo que ele merece

96 A4?....

97	A4	apanhar...
98	I	ele merece apanhar.... e o irmãozinho dele A4?.... e o irmãozinho dele... que
99		ele disse.... que foi o irmãozinho que quebrou... mas o irmãozinho dele não
100		quebrou nada.... e o irmão dele A4?....
101	A4	precisa brincar...
102	I	merece brincar é A4?... é?... merece ganhar alguma coisa é?... o quê?..
103		brinquedo?...tem mais uma historinha.... tem um menininho chamado Luís....
104		o Luís... ele queria ganhar uma coleção de bonecos power rangers... aí ele
105		inventou uma historinha... chegou na escola dizendo assim... ah eu ganhei
106		...eu ganhei... uma coleção de bonecos POWER RANGERS...aí todo mundo
107		acreditou nele.... aí a professora perguntou pra mamãe dele... se era
108		verdade... a mamãe dele disse... que não era verdade A4...
109	A4	ele mentiu..
110	I	foi... e ele merece ser castigado...
111	A4	não...
112	I	por que ele não merece?...
113	A4	porque ele fez sem querer...
114	I	ele fez sem querer ...quando a gente faz... alguma coisa..... sem querer...a
115		gente merece receber castigo?...
116	A4	não...
117	I	e agora... quando a gente faz... de propósito... a gente merece?...
118	A4	merece...
119	I	ta certo A4... e você acha que o menininho se sentiu como?...
120	A4	mal...
121	I	sentiu mal foi hum:: alguma vez A4... você já inventou assim... alguma
122		historinha pra alguém?.. ((balança a cabeça afirmativamente)) qual foi a
123		historinha... que você inventou?... que não era verdade.... se lembra...
124	A4	eu disse.... que quebrei o braço.... da boneca da minha irmã
125	I	foi... e você não tinha quebrado?... e ninguém descobriu a verdade?...
126	A4	não.. ninguém...
127	I	alguma vez.... alguém.... já botou a culpa em você?... igual aquele
128		menininho da historinha... e disse que foi você que... quebrou.. que ...
129		rasgou... que... sujou...

131	A4	não..
132	I	não.. nunca... ta bom A4... obrigada...

Interação 7 (investigadora-aluno6)

Transgressões: roubo e mentira

Data:08/06/06

1	I	olha só A6 ... era uma vez ...dois menininhos... um deles chamava Alfredo...
2		o outro chamava Túlio... a mamãe comprou uma caixa de chocolate... pro
3		Alfredo... e pro Túlio... eles eram irmãos... né A6... cada um ganhou sua
4		caixinha ... aí o Alfredo... tutututu...((investigadora imita o som do menino
5		comendo o chocolate)) comeu o chocolate todinho... ficou com a barriga
6		BEM GRANDE... aí o Túlio pegou... disse assim... não... eu não vou comer
7		meu chocolate não...eu vou guardar.. quando o Túlio saiu.. que foi que
8		Alfredo fez?... foi lá... Guloso.... pegou o chocolate do Túlio... comEU A6...
9		quando o Túlio chegou.... que procurou o chocolate... cadê meu chocolate?...
10		cadê meu chocolate?... mamãE::... eu acho que foi o Alfredo.... que pegou
11		meu chocolate?...e agora?... o que é que a mamãe... do Alfredo... vai fazer?...
12	A6	vai castigar....
13	I	vai castigar como A6?... que é que tu acha... que ela vai fazer?...vai brigar
14		com ele?... vai colocar de castigo?... vai fazer o quê?...
15	A6	vai dá uma tapa nele?...
16	I	vai dá uma tapa nele... é A6?... e ele... vai chorar muito A6?...
17	A6	vai...
18	I	e o Túlio A6... que ficou sem chocolate...
19	A6	vai comprar outro..
20	I	vai comprar outro chocolate pra ele... É?... como foi que ele se sentiu
21		A6?...quando ele chegou em casa... que procurou o chocolate?...
22	A6	triste...
23	I	aí... quando a mãe... comprar outro chocolate pra ele... como é que ele vai se
24		sentir ?...
25	A6	feliz...
26	I	você acha que o Alfredo... pensou no irmão dele.. quando ele pegou a caixa

27 de chocolate... o Alfredo... que comeu o chocolate.. ele pensou se o irmão
28 dele.... ia se sentir triste?...

29 A6 pensou não...

30 I pensou não... a gente deve pensar... né A6.... na hora... quando a gente vai
31 fazer alguma coisa... A6....

32 A6 é...

33 I se a mamãe vai ficar triste.. se o irmão vai ficar triste...não é A6?...((a
34 criança balança a cabeça afirmativamente)) a gente deve sempre... pensar nos
35 sentimentos das outras pessoas.... tu se lembra daquela história do tigre... que
36 roubou... a comida... dos outros animais?... foi que aconteceu com ele A6?...
37 tu se lembra?...foi que os animais fizeram com ele?... botaram ele de
38 castigo?... expulsaram ele?... fizeram o quê?... tu se lembra?...
39 A6 eles desculparam ele...

40 I desculparam ele não foi A6....

41 A6 (()) aí eles correram...

42 I oh... A6... alguma vez... alguém...já pegou assim.. teu lanchinho... teu
43 chocolate... teu brinquedo?...

44 A6 não..eu divido...

45 I você sempre divide é A6?... se a pessoa pedir aí você divide né?... ((a criança
46 balança a cabeça afirmativamente)) olha só.. tem mais uma historinha.... era
47 uma vez...

48 A6 uma menina?...

49 I uma menininha... chamada Aline... Aline era bem boazinha.... aí ela viu um
50 menininho na rua A6... pedindo... com muita fome... pedindo comida.. aí ela
51 pensou assim... que é que eu vou fazer... pra ajudar ele?... quando ela chegou
52 na casa dela.. a mamãe dela tinha feito um bolo.. BEM GRANDE.. de
53 CHOCOLate..que era aniversário do papai dela... aí... Aline levou o bolo...pro
54 menininho..que tava passando fome... quando a mamãe dela descobrir... A6..
55 que é que a mamãe dela vai fazer?... você acha que ama mãe dela vai?...

56 A6 vai castigar...

57 I vai castigar ela... ela merece ser castigada A6.. ou não?...

58 A6 merece...

59 I ela queria ajudar o menininho... A6...

60 A6 mas é... porque o papai vai ficar com fome...

61 I é... o papai vai ficar com fome?... você acha... que ela devia ter feito.. o quê...

62 pra ajudar o menino?... que é que ela devia fazer?...

63 A6 pegar o lanche dela... e dá ao menino...

64 I devia dá o lanche dela.. e não dá alguma coisa... que não era dela... alguma

65 vez...alguém... já deu assim... alguma coisa sua... pra outra pessoa...

66 A6 não..

67 I não.. nunca.. quando seu brinquedinho ta velhinho... você pede pra mamãe...

68 dá pra uma outra pessoa... pede?... a roupinha também.. a mamãe dá?... para

69 as outras criancinhas... que precisam..dá?..

70 A6 é...

71 I é.. legal né A6.. e você... como se sente?... se sente feliz... quando dá uma

72 coisinha pra outras pessoas...

73 A6 se sente....

74 I hum:: muito bem A6... tem mais duas historinhas... tinha outro menininho...

75 BEM TRELOSO.. chamado Afonso.. aí o Afonso tava brincando...e

76 quebrou o vaso de cristal da mamãe dele.. sabe o que foi que o Afonso fez...

77 quando a mamãe dele... chegou ele disse assim... não fui eu não mamãe.. foi

78 meu irmãozinho... eita A6... a mamãe ficou brava com o irmãozinho... mas

79 não foi o irmãozinho... agora tinha uma moça... que trabalhava na casa

80 dele..... ela viu Túlio quebrando ..aí ela contou pra mamãe dele.... e aí que foi

81 que a mamãe dele fez?...

82 A6 castigou Túlio...

83 I castigou o Afonso... foi o Afonso que quebrou visse.. nessa historinha é o

84 Afonso... e o irmãozinho A6... que não era culpado... ele botou aculpa no

85 irmão.. como será que o irmão se sentiu?...

86 A6 muito triste...

87 I muito triste... não foi... o Afonso não pensou... nos sentimentos do irmão...

88 não foi A6?...

89 A6 foi...

90 I umhum:: e aí... ele deve ter sentido medo também.... né A6... tu acha?... que

91 a mamãe ia brigar com ele...

92 A6 eu acho...

93	I	aí... qual foi o castigo que a mamãe deu pro Afonso?... qual é o castigo...
94		que ele merece?...
95	A6	uma lapada...
96	I	uma lapada... A6.... é?...
97	A6	na bunda...
98	I	alguma vez... alguém... já botou a culpa em você A6?... disse assim... foi
99		A6... foi A6... que bateu em mim...
100	A6	já...
101	I	quem fez isso A6?...
102	A6	C...((uma outra criança da escola))
103	I	foi C... e aí... quem contou a verdade pra pessoa?....
104	A6	S...((uma outra criança da escola))
105	I	S.... contou a verdade... pra professora... foi?..
106	A6	foi...
107	I	e aí ... ela levou castigo.. C... ou não.. a professora brigou com ela....
108	A6	brigou...
109	I	e você se sentiu como A6?... quando ela disse...
110	A6	muito triste..
111	I	ela pediu desculpa...pra você depois A6?...
112	A6	pediu...
113	I	a gente sempre... deve pedir desculpas.. né A6?...
114	A6	umhum:::
115	I	na última historinha... tinha uma menininha... chamada Clarinha.... pode
116		ser?..
117	A6	pode....
118	I	aí... Clarinha... queria ganhar uma linda boneca..... mas a Clarinha..... não
119		tinha dinheiro... pra comprar a boneca... aí ... ela contou uma historinha...
120		pros colegas dela... que ela ganhou... uma linda boneca... aí Clarinha... a
121		professora dela... descobriu... que ela não tinha ganhado... essa boneca... ela
122		inventou... essa historinha... você acha... que ela merece ser castigada?...
123	A6	merece...
124	I	merece... porquê?... a gente não deve inventar historinha...não.. A6?...
125	A6	não

126	I	só contar a verdade...
127	A6	é...
128	I	umhum::...
129	A6	a verdade...
130	I	e qual vai ser o castigo dela... A6?....
131	A6	ficar sem recreio...
132	I	ficar sem o recreio...é?...
133	A6	é...
134	I	oh A6... quando a gente faz... uma coisa assim... SEM QUERER... a gente
135		merece ser castigado?...
136	A6	não...
137	I	e quando agente faz ... de propósito...
138	A6	merece...
139	I	um:::.... muito obrigada A6....

Interação 8 (investigadora-aluno6)

Transgressões: roubo e mentira

Data:08/06/06

1	I	era uma vez... um menino... chamado Carlos.... aí Carlos ... tinha um
2		amiguinho...que tinha uma bola de futebol ... bem legal... aí ele disse assim..
3		ah por favor.. você pode me emprestar sua bola de futebol... preu
4		jogar?...aí..o amiguinho dele.... que se chamava Júnior disse... tudo bem
5		Carlos... toma a bola... aí Carlos tava jogando... correndo... e brincando... aí..
6		sem quere.. ele chutou a bola... com muita força... às vezes... a gente chuta...
7		sem querer né A1?...
8	A1	é...
9	I	com muita força.... aí a bola eles tavam jogando no prédio do Carlos...aí
10		..a bola caiu... no meio da rua... veio um caminhão... BEM GRANDE...
11		estourou a bola.... e agora... o que é que vai acontecer...A1?...
12	A1	o menino.. o menino ia dizer a mãe dele...
13	I	o Júnior?... o dono da bola... que emprestou pro Carlos... ia dizer pra mamãe
14		dele?... que é que você acha... que a mãe dele ia fazer?...

15 A1 eu acho... que ela ia comprar outra bola...

16 I porque o menino..ficou sem a bola ... né A1?... e o Carlos ?... você acha ...

17 que o Carlos... ele merece ser castigado?... merece ficar de castigo?... receber

18 alguma reclamação?... alguma coisa?...

19 A1 merece..merece só um castigo...

20 I e qual é o castigo?...

21 A1 só um dia...

22 I só um dia de castigo é?...

23 A1 é ... só .. só assistir televisão no quarto... e dormir quando ele quiser...

24 I certo.. mas ele fez sem querer... não foi A1?... você acha que... ele pode

25 pedir desculpa... pra não ficar de castigo?...

26 A1 pode...

27 I pode... se ele pedir desculpas... ele não merece ficar de castigo?...

28 A1 sei lá...

29 I hahaha.... ((investigadora sorrir com a resposta))

30 A1 acho que não

31 I acha que... se pedir desculpa.... não tem que ficar de castigo não...alguma vez

32 A1 ..você ... já fez uma coisa assim.. sem querer... chutou a bola do amigo..

33 caiu lá longe.. ou então.. pegou o brinquedo do amigo... sem querer..

34 derrubou... quebrou... sem querer...

35 A1 eu já joguei uma bola do amigo lá.. do outro lado

36 I do outro lado...

37 A1 mas não bateu na rua...

38 I mas não bateu na rua...

39 A1 ((..)) do vizinho..

40 I e aí?...

41 A1 e aí o amigo meu... pediu a bola pro vizinho...

42 I foi?.. e ele ficou zangado com você?...

43 A1 sei lá... não muito eu acho...

44 I não.. você acha que o dono da bola.... da historinha... ficou zangado com o

45 Carlos...

46 A1 acho que não...

47 I acha que não... ele perdoou ele?... ele desculpou ele?... o Carlos deve ter dito

48 assim... ah meu amigo.. foi sem querer.... eu acho que ele falou isso...
49 néA1?...

50 A1 ahã...

51 I oh A1... e se alguém... pegasse a tua bola.... sem querer também...e fizesse
52 isso... que o Carlos fez... chutasse a bola... e a bola caísse lá na rua... o carro
53 passasse por cima... estourasse a bola... você ia ficar com raiva do menino....
54 ou não?...

55 A1 não.. eu ia desculpar...

56 I ia desculpar ... só isso?.. ia pedir pra ele comprar outra bola... alguma
57 coisa...

58 A1 eu ia pedir só uma bola né...

59 I porque ele.. já que ele estourou a sua...pra ele comprar outra né?...muito
60 bem...agora.. tinha um menininho... chamado Fernando que... Fernando era
61 bem sapeca...viu A1...aí ele pegou o MAX Steel... tu tens Max Steel?...

62 A1 que é isso?..

63 I o bonequinho Max Steel... ((a investigadora pronunciou de forma diferente
64 da criança))

65 A1 Max Steel ((a criança corrige a investigadora))

66 I é... Max Steel...

67 A1 tenho...

68 I o A5... tem um MONte.. acho que ele tem... uns seis... ele gosta muito
69 daquele boneco porque... tem o elementor da terra... da água.. do fogo... do
70 ar... aí... o menininho... pegou o boneco do irmão.... e arrancou a cabeça do
71 boneco... de propósito... e agora... que é que tu acha... que vai acontecer?...

72 A6 ele vai ter que descobrir né...

73 I e se a mamãe dele vê... ela chegou na hora... e viu... ele arrancando a
74 cabeça... e agora o que é que a mamãe vai fazer..o quê?...

75 A1 vai dizer ao irmão né...

76 I e vai colocar ele de castigo?... ele merece ser castigado?... ele arrancou... de
77 propósito... a cabecinha... merece.. ou não merece?...

78 A1 merece...

79 I merece... você acha.... que ele foi mais culpado.... que o menino que... sem
80 querer... chutou a bola....

81	A1	acho que os dois.. foram mais culpados...
82	I	os dois... e os dois... merecem ser castigados?...
83	A1	um não merece... o outro sim...
84	I	o Carlos não merece?... o menino que... chutou a bola... não merece?...
85		agora... o menino... que arrancou.... a cabecinha do boneco.... merece?... ((
86		acriança balança a cabeça afirmativamente)) alguma vez... você já quebrou...
87		o boneco de alguém?... de propósito?... ou algum brinquedo?... ou não?...
88		isso.. já aconteceu?...
89	A1	não pode falar sobre o playstation ((a criança já havia relatado o incidente
90		com este brinquedo, por isso quis saber se poderia falar novamente sobre o
91		mesmo problema))
92	I	pode ser.. pode falar.. você quebrou seu playstation não foi?... agora... você
93		quebrou... sem querer... não foi A1?... você tava brincando... e às vezes.. a
94		gente... sem querer... mexe assim... e quebra né A1?...
95	A1	é..e pode.. eu puxei assim... ((a criança mostra como puxou o objeto)) tava
96		assim... oh eu vou mostrar... vou fazer.. ((...)) playstation tava aqui....
97	I	eita... A1.. foi um acidente... mas aí.. você não ficou de castigo né?... a
98		mamãe brigou com você não?... você explicou pra ela que tinha sido sem
99		querer?..
100	A1	expliquei..
101	I	ah... muito bem... agora... tem só... mais duas historinhas...visse.. já já
102		termina.. Adriano tava brincando com seu irmão.. brincando..correndo... de
103		pega-pega... sem querer ... o Adriano... derrubou seu irmãozinho no chão... o
104		irmão caiu e se machucou..e chorou... ai ai ai...
105	A1	machucou como?...
106	I	assim... bateu oh.... ((investigadora dramatiza a queda)) o bracinho... a
107		perninha assim... caiu assim... ai ai ai....
108	A1	eita...
109	I	aí ficou chorando.... aí a mamãe dele chegou na hora.... e viu... você acha que
110		o Adriano merece ser castigado?....
111	A1	merece pedir desculpa...
112	I	merece pedir desculpa né?... ele fez sem querer não foi Guilherme?...
113	A1	foi...

114	I	alguma vez.... alguém já derrubou você assim... sem querer... assim
115		esbarrrou.. ahah.... brincando.
116	A1	eu já cai sozinho....
117	I	ah foi?... caiu sozinho... umhum... se machucou?... foi esse dodói daqui
118		foi?...
119	A1	foi este aqui... ((a criança aponta o ferimento))
120	I	umhum... não chorou não ?...
121	A1	((..)) chorei não...
122	I	e se alguém... esbarrasse em você... assim... pá.... e você caísse no chão...
123		como é que você ia se sentir?.... você ia ficar triste?... ia ficar zangado?..
124	A1	ia chorar né...
125	I	ia ficar com raiva da pessoa.... que esbarrasse em você?...
126	A1	ia chorar a bessa né?...
127	I	mas você ia ficar com raiva... do menininho... que tivesse esbarrado em
128		você?...
129	A1	ia sim...
130	I	ia sim?... e aí o que é que ...você ia fazer?... ia brigar com ele?... ia reclamar
131		com ele ia contar pra tia?.. ia fazer o quê?..
132	A1	ia contar pra empregada...
133	I	pra empregada dele era?... pra empregada dele... contar pra mamãe dele
134		era?... você acha que ele merecia ser castigado?..
135	A1	não muito...
136	I	não muito... certo... só tem mais uma... visse A1?... já to terminando... o
137		Leandro tava brincando... com seu amiguinho Paulo... aí... colocou o pé pro
138		menininho cair... o menininho caiu.. o Paulo caiu no chão... foi de
139		propósito... e aí a mamãe dele viu... você acha que ele merece ser
140		castigado?...
141	A1	não né?...
142	I	ele botou o pé... pro menininho cair A1... de propósito...
143	A1	então ele merece...
144	I	merece né?... qual dos dois foi o mais culpado?... o que esbarrrou... sem
145		querer... ou o que botou o pezinho pra cair... de propósito?....
146	A1	o que botou o pé...

147	I	e aí qual vai ser o castigo dele?...
148	A1	ficar na cama né?...
149	I	ficar na cama é.. hum... alguma vez... alguém já colocou o pezinho pra você
150		cair?... ou empurrou você de propósito?...
151	A1	uma vez meu primo já deu uma surra na minha barriga....
152	I	deu uma surra na tua barriga... e aí o que foi aconteceu A1 ?... ele ficou de
153		castigo?..
154	A1	não.. não.. ele era bebê...
155	I	ah ele era bebê... aí você desculpou ele... você ficou com raiva dele não...
156		ele era bebê né A1?... você ficou com raiva não.. você contou pra mamãe
157		não?...
158	A1	não...
159	I	ele era pequenininho.. ele era o quê teu?.. amiguinho... ou era priminho?...
160	A1	amiguinho...
161	I	muito obrigada....

Interação 9 (investigadora-aluno6)

Transgressões: roubo e mentira

Data:08/06/06

1	I	olha só... hoje... eu vou te contar a história... de um menino.. chamado
2		Carlos.. Carlos... Carlos pediu a bola.... do amiguinho dele emprestada... o
3		amiguinho dele chamava Júnior... aí ele foi jogar futebol... é GOOOOL.. aí
4		ele chutou a bola... sem querer... ele chutou a bola com muita força... aí a
5		bola caiu na rua... aí veio um caminhão bem grande A2... pof... estourou a
6		bola... EITA A2... e agora o que é que vai acontecer... hein A2?
7	A2	nada...
8	I	não vai acontecer nada... a mamãe do Carlos viu... na hora que aconteceu
9		isso...você acha que a mamãe dele... vai dizer alguma coisa?...vai brigar com
10		ele?...
11	A2	não...
12	I	vai botar ele de castigo?...
13	A2	não...

14	I	por que ela não vai brigar com ele?...
15	A2	porque ele fez sem querer...
16	I	ele fez sem querer... e o Júnior... o amigo dele... será que ele vai brigar com
17		o Carlos?...
18	A2	não...
19	I	não?...
20	A2	só vai pedir...
21	I	só vai pedir o quê amor?...
22	A2	emprestado...
23	I	é?... a bola era do Júnior... aí o Júnior emprestou pro Carlos... e o Carlos...
24		sem querer... chutou a bola... a bola caiu na rua... e o caminhão passou por
25		cima... você acha que o Júnior... com raiva ... vai ficar triste... vai ficar
26		zangado...
27	A2	não...
28	I	não vai não... e o Carlos... que é que você acha... que o Carlos vai fazer?...
29	A2	nada...
30	I	nada... ele não vai pedir...
31	A2	pedir desculpa...
32	I	pedir desculpa pro amigo... e o amigo... o Júnior... você acha que... ele vai
33		aceitar as desculpas?...
34	A2	vai...
35	I	você acha que o Carlos... merece ser castigado A2?...
36	A2	merece não...
37	I	merece não..ele fez sem querer.. não foi?... alguma vez A2... você já... sem
38		querer assim... quebrou... ou então furou... ou então derrubou... alguma coisa
39		de alguém... já aconteceu isso?... ou sujou... já aconteceu isso?... ((a criança
40		balança a cabeça negativamente)) e alguma vez... alguém.. já pegou assim...
41		a sua bola.. ou então... o seu boneco... assim sem querer... quebrou... sem
42		querer... furou sua bola... já aconteceu... alguma vez?... ((a criança balança a
43		cabeça negativamente de novo)) não?... nunca?... ninguém nunca fez isso?...
44		ta certo... você acha que Júnior... dono da bola... ele ficou com raiva... do
45		amigo dele Carlos?...
46	A2	ficou não...

47 I ficou não?... ok... agora... veja só... vou contar outra historinha ... vou contar
48 a historinha de um menininho... chamado Fernando... o Fernando... ele tava
49 brincando... com o boneco do Max Steel... tu tem Max Steel?...tu gosta de
50 Max Steel?...

51 A2 Max Steel?...

52 I é...Max Steel... é... aí... o que aconteceu...

53 A2 eu tenho dois...

54 I tu tem dois... quais são os teus?...

55 A2 eu tenho o da prancha... o que ele tem uma coisa... que engancha a coisa...
56 ele vai subir... e tenho o do calção de fogo...

57 I ah... eu acho que A2... não tem esses dois não... aí o Fernando... pegou o
58 boneco do irmãozinho dele... o irmãozinho dele chamava Paulo... aí ele
59 arrancou a cabeça do boneco dele... arrancou de propósito... aí a mamãe
61 viu... chegou na hora...o que é que vai acontecer com ele?...

62 A2 a mamãe vai dar uma pisa nele...

63 I a mamãe vai dar uma pisa nele?... e vai dizer.. o quê... pra ele?...

64 A2 vai dizer não faça isso... nunca mais...

65 I e o irmãozinho... que ficou com o boneco... com a cabeça quebrada...que é
66 que vai acontecer?... o irmãozinho vai dizer... alguma coisa?...vai sentir o
67 quê?... o irmãozinho?...

68 A2 mal...

69 I como é que ele vai se sentir ?...

70 A2 mal...

71 I vai se sentir mal é?... e o Fernando?... você acha que ele merece ser
72 castigado né?... merece receber uma pisa... é isso?...você acha que... depois
73 da pisa ... ele vai pedir desculpa?...

74 A2 vai...

75 I como é que ele vai se sentir?

76 A2 vai...

77 I vai.. qual dos dois.. você acha que foi... o mais culpado?... o menininho
78 Carlos que... chutou a bola sem querer... e a bola caiu no chão.. o carro
79 passou por cima... ou esse menininho... o Fernando... que arrancou a
80 cabecinha do boneco do irmão... de propósito.... qual dos dois foi o mais

81		culpado?... o que arrancou a cabecinha de propósito...
82	A2	de propósito?....
83	I	alguma vez.... alguém... já pegou assim... arrancou a perna .. o braço.. a
84		cabeça... já aconteceu isso... de propósito... algum coleginha seu.... já jogou
85		uma coisa sua... assim....pegou... jogou no chão de propósito...
86	A2	só A3...
87	I	só A3...
88	A2	só A3...que jogou a bayblade de A1 com força...
89	I	foi..
90	A2	com puxavante... com força... aí a bayblade partiu no meio
91	I	foi... mas foi... sem querer... ou de propósito?...
92	A2	foi de propósito...
93	I	e o que foi que o A1 fez então?...
94	A2	pediu a mamãe dele pra compra outra....
95	I	certo... e o A3?... pediu desculpa pra ele?...
96	A2	não...
97	I	falou alguma coisa?...
98	A2	não...
99	I	não falou nada... o A3?... não... ((a criança balança a cabeça negativamente))
100		ninguém brigou com o A3?... a mãe do A3 brigou com ele?...
101	A2	só deu...
102	I	foi?... aconteceu o que com ele?... ele apanhou?... foi?... foi?... quem bateu
103		nele?... a mamãe foi?... ele tava aqui na escola...quando ele fez isso?...
104	A2	tava...
105	I	a professora brigou com ele?...
106	A2	brigou...
107	I	foi?... ele ficou de castigo o A3?...
108	A2	ficou... de repouso...
109	I	ficou de repouso... pensando... no que ele tinha feito... foi isso?...
110	A2	repouso é muito mais de castigo...
111	I	como é que fica nesse repouso?...
112	A2	fica sentado na cadeirinha...
113	I	ah... é ... fica sentado na cadeirinha.. uhm:: e o A3 depois.. pediu desculpas

114		pro A1...
115	A2	não..
116	I	mas o A1 desculpou?...
117	A2	não..
118	I	não?... desculpou não?... me diz uma coisa... alguma vez... você... já
119		quebrou... alguma coisa assim... de propósito... de algum coleginha ?...
120	A2	não..
121	I	nunca?... você tem cuidado... com as coisas do coleginha né?... e na sua
122		casa?... você alguma vez... já quebrou... alguma coisa... sem querer... já
123		derrubou?... já quebrou?... já furou?... já machucou?... ((a criança balança a
124		cabeça negativamente)) não.. ta certo... agora eu vou contar duas
125		historinhas... um menininho... chamado Adriano... tava brincando com irmão
126		correndo... pega- pega... pega-pega... pega-pega... aí sem querer... ele
127		esbarrou no irmão... ah... caiu... os dois caíram... aí o irmão se machucou... e
128		agora... a mamãezinha chegou... que é que vai acontecer?...
129	A2	não sei não...
130	I	não sabe não?... ele derrubou o irmãozinho... sem querer... ele merece ser
131		castigado?... ((acriança balança a cabeça negativamente)) não... a mamãe
132		vai dizer alguma coisa com ele... vai brigar com ele?... e você acha que ele
133		vai pedir desculpas pro irmão... vai dizer alguma coisa?...
134	A2	hã?...
135	I	você acha... que ele vai pedir desculpa... pro irmãozinho?... não.. não precisa
136		pedir desculpa... não?... ele não derrubou... o irmãozinho?...
137	A2	precisa...
138	I	precisa né?...
139	A2	C....derrubou a cortina daqui...
140	I	ah foi quem... derrubou... C...?...
141	A2	C ...
142	I	C... foi... ela derrubou sem querer?...
143	A2	e H...
144	I	tava brincando?... foi?... e o que foi... que a tia fez?...
145	A2	((...)) aí caiu a cortina dali...
146	I	mas elas ficaram de castigo?... receberam alguma reclamação ?... alguma

147		coisa?...
148	A2	foi...
149	I	foi?... muito bem... agora... o menininho Leandro... ele tava brincando... com
150		seu amiguinho... aí ele resolveu... colocar o pé.... pro amiguinho cair... aí o
151		amigo tropeçou... caiu... e agora... a professora viu... você acha que... ele vai
152		ficar de castigo?... ele merece ficar de castigo?... é?...
153	A2	vai...
154	I	qual é o castigo dele?... é ficar cadeirinha...é?...
155	A2	não...
156	I	é qual?...
157	A2	ficar sem parque...
158	I	ah.... ele vai ficar sem parque... você acha que ele vai ficar triste?...
159	A2	vai...
160	I	vai se sentir triste?...
161	A2	vai sim...
162	I	vai sim... e o amigo?... como é que você acha... que o amigo vai se sentir?...
163	A2	mal...
164	I	você acha que o amigo.... vai se sentir mal é?... ((criança balança a cabeça
165		afirmativamente)) e se alguém empurrasse você... assim .. sem querer...
166		como é que... você acha que.... você ia se sentir?...
167	A2	bem...
168	I	você ia se sentir bem... e se o amigo empurrasse de propósito?... como é
169		que... você ia se sentir?...
170	A2	mal...
171	I	ia se sentir mal... ta certo.. muito obrigada...

Interação 10 (investigadora-aluno6)

Transgressões: roubo e mentira

Data:08/06/06

1	I	Tinha um menininho.... chamado Carlos... aí Carlos.. queria jogar futebol...
2		mas ele tava sem bola... aí ele chamou o coleginha dele... Júnior... e pediu a
3		ele.. a bola emprestada... aí ele foi jogar bola... jogar bola... aí ele sem
4		querer... deu um chute na bola Júnior... a bola foi para lá embaixo.. pou... aí
5		o caminhão passou por cima da bola... estourou a bola Júnior... o que é que
6		vai acontecer agora?...
7	A3	é.. é.. ele devia pegar a bola dele...
8	I	é devia pegar a bola dele.. o Carlos?... e o Júnior... que emprestou a bola?...
9	A3	ficou triste...
10	I	ficou triste... foi?... e agora... o que é que vai acontecer?... o Júnior vai
11		querer... outra bola?...
12	A3	vai não?...
13	I	vai não?...
14	A3	vai pegar a bola dele...
15	I	mesmo furada é?... ta furada a bola dele?... ele vai ficar... com a bola
16		furada... é?...
17	A3	é...
18	I	você acha que o Carlos... merece um castigo?... qual o castigo... que ele
19		merece?...
20	A3	ficar trancado num quarto sozinho...
21	I	é?... certo... você... alguma vez... sem querer... quebrou... alguma coisa... de
22		alguém?..
23	A3	já...
24	I	já ?... o que foi que você quebrou?...
25	A3	uma bayblade de A1...
26	I	e você pediu desculpas pra ele não?... ((a criança balança a cabeça
27		negativamente)) pediu não?... mas ele desculpou você?... ((a criança balança
28		a cabeça negativamente)) não?... você ficou de castigo não?... fiquei não...
29		ficou não... a mamãe brigou com você?... a professora brigou com você?...
30	A3	não..

31 I não?... ninguém brigou com você não?... ta certo... tinha um menininho...

32 chamado Fernando... o Fernando tava brincando... com o boneco Max

33 Steel... do coleginha dele... aí... ele arrancou a cabeça... de propósito... ele

34 arrancou a cabeça do Max Steel... e agora... o que vai acontecer... com ele?...

35 A3 é...

36 I ele vai ficar de castigo?... ele merece é?...

37 A3 é...

38 I qual é o castigo?...

39 A3 ficar trancado... no quarto também.. ou ficar trancado... no banheiro...

40 I ficar trancado no banheiro?... e será que ele... vai ficar com medo não A3?...

41 de ficar trancado no banheiro?... será que ele.... vai ficar chorando...hein?...

42 ele pode chorar... porque ele quebrou.... a cabeça do Max Steel...

43 é... qual dos dois... foi mais culpado... A3?... o Carlos.... que chutou a bola....

44 sem querer.. caiu no chão... e estourou... ou esse que arrancou... arrancou a

45 cabeça do Max Steel de propósito...

46 A3 é...é... o que... é... jogou a bola... bem longe... e o caminhão passou por

47 cima...

48 I é... mas ele fez sem querer... mesmo assim... ele é mais culpado?... é?

49 A3 sim...

50 I é... ta certo?... alguma vez A3... alguém já pegou... alguma coisa sua...

51 quebrou de propósito...

52 A3 é...

53 I você se lembra... de alguma vez?...

54 A3 se lembro não...

55 I e você... já quebrou alguma coisa... de propósito... de alguém?...

56 A3 já... de A1...né?...

57 I ah... mas o de A1.. você quebrou... de propósito... ou sem querer?...

58 A3 de propósito... que eu tava... rodando ele... aí... eu... eu... eu... eu... rodei...

59 rodei... com força... aí... pó... BAteu... na parede... com muita força... e se

60 abriu...

61 I ah... ta certo A3... e na hora assim... você ficou triste... na hora que você

62 quebrou... o que foi que você sentiu?...

63 A3 não senti nada...

64 I não sentiu nada... umhum::... agora... tem mais duas historinhas... visse?...

65 um menininho... chamado Adriano... tava brincando... com o irmãozinho

66 dele..aí correndo... correndo... correndo... derrubou o irmão... aí... o irmão

67 caiu no chão... aí.. ficou chorando... ai minha perna... ai meu braço...

68 e agora A3?... o Adriano... que derrubou o irmão... sem querer... na

69 brincadeira... deve ficar de castigo?...

70 A3 não...

71 I a mamãe dele... deve brigar com ele A3?...

72 A3 deve só brigar... não colocar de castigo...

73 I e o irmãozinho... que se machucou... merece receber alguma coisa... porque

74 se machucou?...

75 A3 merece... merece o paicolocar remédio no dodói...

76 I alguma vez... alguém... já bateu em você... derrubou você... sem querer?...

77 já?... isso já aconteceu?...

78 A3 é... já...

79 I quem foi... que derrubou você?... seu amiguinho foi?... da escola... e ele

80 pediu desculpa... A3?...

81 A3 é...

82 I e você desculpou?...

83 A3 desculpei...

84 I ele ficou de castigo.... por causa disso... ou não?..

85 A3 ficou não...

86 I ficou não... aí a última historinha... o Leandro... tava brincando... com o seu

87 amiguinho Paulo... na escola... brincando.. aí ele disse assim... vou botar o

88 pé... e ele vai cair.. aí o amiguinho Paulo... caiu... e agora hein A3?... você

89 acha que ele fez de propósito?... não foi A3?... ele botou o pé.... pro menino

90 cair... você acha que... qual dos dois foi mais culpado... o que derrubou o

91 irmãozinho... Adriano... que derrubou o irmãozinho... sem querer...ou

92 Leandro... que botou o pé... pro amiguinho... cair no chão?...

93 A3 é Leandro...

94 I que botou o pé... pro amiguinho cair no chão... foi?... porque... ele fez... de

95 propósito... não A3?...ele merece... ser castigado A3?...ele merece... receber

96 um castigo?... qual o castigo.... que ele merece receber?...

97	A3	ficar trancado... é ficar trancado... lá EMBAIXO... é... lá embaixo... no
98		quartinho?...
99	I	no quartinho... lá debaixo... e será... que ele vai ficar... com medo.. de ficar
100		trancado A3?...
101	A3	lá tem um gato...
102	I	é.. tem um gato... é ta certo...
103	A3	que morde menino...
104	I	é MESMO A3?... oh A3... você acha... que o Paulo... o amiguinho... que caiu
105		no chão... como foi... que ele se sentiu?...
106	A3	ele se sentiu... é... Paulo?...
107	I	foi... o que caiu no chão.... é... que o Leandro derrubou ele... de propósito...
108	A3	ele merece... ele merece.. levar só coisas boas...
109	I	é coisas boas... muito obrigada...

Interação 11 (investigadora-aluno6)

Transgressões: roubo e mentira

Data:08/06/06

1	I	era uma vez... um menininho.. chamado CARLOS... Carlos tava jogando...
2		queria jogar... futebol... aí ele pediu a bola... do amigo dele... Júnior..
3		emprestada... foi jogar futebol... aí ele jogando... jogando... sem querer...
4	A3	ele chutou a bola... BEM ALTO... aí a bola foi parar... do outro lado da
5		rua... aí o carro passou por cima A3... estourou a bola do menino...e agora a
6		bola era emprestada...o Carlos pegou a bola emprestada... do amiguinho
7		Júnior... e agora A3.. você acha que ele merece ser castigado?... merece é?...
8		ao?... por que A3?...
9	A3	porque ele fez sem querer...
10	I	ele fez sem querer.. não foi?... mas e o amiguinho dele... como é que o
11		amiguinho dele se sentiu?... o dono da bola... ele emprestou...
12	A3	mal....
13	I	se sentiu mal.... você acha que ele vai ficar com raiva... do coleginha?...
14		vai?.. e aí... ele vai pedir desculpas... o Carlos... vai pedir desculpas?... você
15		acha é?...ele deve pedir desculpa?... ((criança balança a cabeça

16 afirmativamente)) e ele deve fazer.... mais alguma coisa?... o Carlos?... que
17 chutou abola .. sem querer.. você acha que ele devia comprar.... outra bola
18 pro coleginha... pro coleginha não ficar sem bola... é?... que é que você acha
19 ?...

20 A3 que ele tem que apanhar...

21 I ele tem que apanhar é?... o menininho que chutou a bola... sem querer... deve
22 apanhar.. é?... alguma vez A3... você já fez isso?... assim... você já pegou o
23 brinquedo de alguém.... emprestado.... e sem querer quebrou... o brinquedo
24 da criança... não?...

25 A3 foi a minha amiga... que quebrou minha boneca...

26 I sem querer... foi A3?... e você se sentiu como?...

27 A3 bem...

28 I se sentiu bem... não ficou triste não?... não?... você desculpou sua amiga?...
29 desculpou?... ((a criança balança a cabeça afirmativamente)) ela pediu
30 desculpas pra você?... ela explicou... que tinha quebrado... sem querer....
31 foi?... ela ficou de castigo A3?... a mãe dela colocou ela de castigo?...((a
32 criança balança a cabeça negativamente)) não?... porque ela fez... sem querer
33 né A3?... olha só.. tinha um menininho chamado Fernando... que tava
34 brincando... com o boneco do Max Steel... tu conheces o boneco do Max
35 Steel?...aí ele tava brincando com o boneco... e arrancou ... de propósito.... a
36 cabeça do boneco A3... e agora ... ele merece ficar de castigo?...

37 A3 que o boneco é dele...

38 I não... era o boneco do irmão... ele tava brincando... com o boneco do irmão
39 dele ... e arrancou a cabeça do boneco.... de propósito... ele merece ficar de
40 castigo...

41 A3 ele podia apanhar... e ser castigado...

42 I é a mamãe dele devia bater nele era?... é?... e qual seria o castigo?... você
43 disse... apanhar e ser castigado... qual seria o outro castigo?...

44 A3 apanhar... apanhar...

45 I alguma vez A3... você quebrou.... alguma coisa... de propósito?...não?...
46 ((criança balança a cabeça negativamente)) alguma vez... alguém... quebrou
47 alguma coisa sua... de propósito.... alguma coisa sua... já?...

48 A3 minha irmã...

49 I foi?... quebrou o que seu?...

50 A3 meu telefone da Barbie...

51 I ah... e ela quebrou de propósito?... foi A3?... ela ficou de castigo?... ficou?...

52 ((a criança balança a cabeça afirmativamente)) qual foi o castigo dela?...

53 mainha deu nela...

54 I foi?... e ela chorou A3?... ((a criança balança a cabeça afirmativamente)) ela

55 pediu desculpas depois pra você foi?... ((a criança balança a cabeça

56 afirmativamente)) e você como é que você se sentiu... quando ela quebrou o

57 seu brinquedo?...

58 A3 bem...

59 I se sentiu bem?... não ficou triste não?... não chorou não?((a criança responde

60 as perguntas balançando a cabeça negativamente)) você não chorou não?..

61 não ficou triste não?... nem com raiva dela?...não? ((a criança balança a

62 cabeça negativamente)) ta certo.. mais duas histórias... viu A3?...ta

63 terminando... o menininho chamado Adriano... ele tava brincando com o

64 irmãozinho dele... correndo... correndo... aí sem querer... ele derrubou o

65 irmãozinho dele... o irmãozinho dele caiu no chão.. ai ai ai ... ta doendo a

66 minha perna... meu braço... e agora A3?...você acha que o Adriano.. ele fez

67 sem querer...

68 A3 A5 vai vir hoje?...

69 I não... A5 vem na sexta-feira... ta certo?... aí o Adriano que derrubou o

70 irmãozinho.... sem querer... ele merece ser castigado A3?... ou não?...

71 A3 não...

72 I não.... porque ele fez sem querer né?...muito bem aí tem um outro

73 menininho... Leandro... que ele derrubou o amigo... de propósito... ele botou

74 o pé pro amigo cair... esse aí merece ser castigado?...

75 A3 merece...

76 I porque ele fez de propósito né A3?... alguma vez alguém já derrubou você..

77 assim... esbarrou em você... bateu em você de propósito...ou sem querer...

78 A3 de propósito.... que minha irmã botou o pé preu cair.... e minha mãe deu

79 nela...

80 I foi?... e você?... como foi que você se sentiu?...

81 A3 bem... mal...

82	I	se sentiu mal foi?... e ela pediu desculpas pra você depois A3?... pediu?... ((a
83		criança balança a cabeça afirmativamente)) umhum.. ta certo...

Interação 12 (investigadora-aluno6)

Tema:dano material e dano físico

Data: 06/06/06

1	I	era uma vez... um menininho chamado Carlos... aí o Carlos... ele queria jogar
2		futebol... e ele não tinha bola... aí ele falou com o amiguinho dele... Júnior...
3		tu me empresta tua bola preu brincar?.... ((investigadora imita a voz do
4		Carlos)) aí... o Júnior emprestou... aí... ele sem querer... chutou a bola... com
5		MUITA força...aí . A6... a bola foi cair... lá no meio da rua... e o caminhão
6		passou por cima... estourou a bola... pof.. aí a bola murchou... assim.. uh... e
7		agora A6... que é que vai acontecer?...
8	A6	vai comprar outra bola....
9	I	ele vai comprar outra bola... você acha que ele deve comprar outra bola é?...
10		pro coleguinha?... e o coleguinha?... que é que você acha... que o coleguinha
11		vai fazer?... vai ficar com raiva dele?... vai brigar com ele?... vai ficar
12		triste?...
13	A6	vai dá nele..
14	I	vai dá nele A6?... eita... e ele... vai fazer o quê?... ele vai comprar outra bola...
15		vai pedir desculpas?... o Carlos...
16	A6	ele vai comprar outra bola...
17	I	é.. mas se o coleguinha bater nele.... ele vai ficar com raiva do coleguinha
18		né?....
19	A6	é
20	I	aí... vai ser uma confusão muito grande A6...
21	A6	é...
22	I	alguma vez A6... você já pegou.... alguma coisa assim.... de um colega... ou
23		de uma coleguinha emprestado?...
24	A6	já peguei... mas não estaguei...
25	I	teve cuidado...
26	A6	teve...

27 I muito cuidado?...((a criança balança a cabeça afirmativamente)) e..assim
28 você já emprestou... alguma coisa sua pra alguém?..
29 A6 já...
30 I e a pessoa teve cuidado também? não estragou?..
31 A6 teve... muito cuidado...
32 I e se alguém pegasse... e não tivesse cuidado... que é que você fazia com a
33 pessoa?..
34 A6 eu ia dá... estagnar o brinquedo dele..
35 I ia estragar o brinquedo da pessoa... é A6?..
36 A6 é...
37 I você ia falar com a mamãe da pessoa... pra comprar outro brinquedo pra
38 você também?..
39 A6 falava...
40 I um menininho... chamado Fernando... Fernando....gostava de brincar... com
41 aquele boneco... Max Steel... sabe qual é ?.. que tem o elementor...
42 A6 Max Steel...
43 I é Max Steel... aí que foi que aconteceu.. ele arrancou ..de propósito..a cabeça
44 do boneco... e o boneco era do irmão dele A6.... e agora.... que é que a
45 mamãe dele vai fazer?..
46 A6 dá nele...
47 I vai dá nele.. vai botar ele de castigo... é?...
48 A6 é..
49 I e o irmãozinho dele... o dono do boneco.. que é que...
50 A6 vai ficar muito triste... e vai chorar...
51 I e vai chorar né A6?...
52 A6 é ...
53 I alguma vez A6... alguém... assim... de propósito... estragou alguma coisa
54 sua...
55 A6 não... não...
56 I nem você... você nunca estragou nada de ninguém?... não... ((a criança
57 balança a cabeça negativamente)) tá certo...
58 A6 e A5 já estragou?..
59 I A5 já estragou os brinquedos dele mesmo... quebrou um brinquedo dele...

60 sem querer... sabe qual?.. o elementor da água... ele quebrou a perna do
61 elementor da água... tá saci pererê...

62 A6 meu irmão não quebrou não...

63 I ahã?...

64 A6 meu irmão não quebrou não...

65 I A5 quebrou A6... o elementor da água ficou sem a perna... ta assim oh... sem
66 essa parte da perna...((investigadora mostra a parte da perna que foi
67 quebrada)) oh A6... qual dos dois meninos... você acha que foi o mais
68 culpado?... o Carlos.... que chutou a bola... sem querer... ou o que arrancou....
69 a cabeça do boneco.... de propósito... que é que você acha?.... qual dos dois
70 foi o mais culpado?...

71 A6 o que arrancou a cabeça....

72 I o que arrancou a cabeça de propósito... aí... tem mais duas historinhas... na
73 primeira historinha...

74 A6 é menina é?... agora?...

75 I é agora é uma menina.... ((investigadora muda o sexo dos personagens para
76 atender a solicitação da criança)) a menininha.... tava brincando com a
77 irmãzinha... aí... brincando...brincando... derrubou a irmãzinha no chão... a
78 irmãzinha caiu no chão... e chorou... chorou... a mamãe chegou... e viu... e
79 agora... que é que vai acontecer A6?...

80 A6 vai ficar de castigo...

81 I vai ficar de castigo?... você acha que ela merece ficar de castigo?.... ((a
82 criança balança a cabeça afirmativamente)) e a irmãzinha dela... merece
83 receber alguma coisa.... porque caiu no chão?....

84 A6 merece...

85 I que é que ela merece receber?...

86 A6 merece receber uma boneca....

87 I uma boneca bem bonita né A6?...

88 A6 é...

89 I alguém já derrubou você no chão?... sem querer...

90 A6 já...

91 I e pediu desculpas?

92 A6 pediu...

93	I	você ficou com raiva da pessoa?...
94	A6	fiquei...
95	I	mas depois você desculpou?...
96	A6	desculpei...
97	I	foi?..
98	A6	foi...
99	I	na outra historinha tem... duas meninas também....só que uma menina..
100		derrubou a outra... de propósito... colocou o pé pra menina cair... e
101		agora?...
102	A6	ia colocar de castigo...
103	I	que castigo que ia dá?...
104	A6	uma tapa...
105	I	dá uma tapa nela?...
106	A6	é...
107	I	eita A6... alguma vez... alguém.... já derrubou você de propósito?...
108	A6	não...
109	I	nem você... nunca derrubou ninguém de propósito?...((a criança balança a
110		cabeça negativamente)) qual das duas foi a mais culpada?...
111	A6	a que colocou o pé...
112	I	a que colocou o pé não foi A6?...
113	A6	foi...
114	I	muito bem... e::... A6... se alguém sem querer... derrubasse você... como é
115		que você ia se sentir?...
116	A6	MUITO TRISTE....
117	I	e se derrubasse de propósito?...
118	A6	vem... e::... tu vem... mais tarde.... se C chorar.... pra vê o chique dela.... pra
119		todo mundo ouvir...
120	I	se derrubar de propósito.... aí a pessoa chora muito.... pra todo mundo
121		ouvir?.... é?...
122	A6	é...
123	I	muito obrigada A6...
