

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
UNOESC – CAMPUS DE JOAÇABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HINGRITH VANESSA RHODEN FOPPA

**A CONSTRUÇÃO DE VALORES NA ESCOLA:
UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Joaçaba (SC)

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

HINGRITH VANESSA RHODEN FOPPA

**A CONSTRUÇÃO DE VALORES NA ESCOLA:
UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, *Campus* de Joaçaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dra Maria Teresa Ceron Trevisol

Joaçaba (SC)

2010

HINGRITH VANESSA RHODEN FOPPA

**A CONSTRUÇÃO DE VALORES NA ESCOLA:
UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, *Campus* de Joaçaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Processos Educativos

Aprovada em..... de de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Joviles Trevisol

Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC

Nota atribuída:

Prof. Dra. Anemari Viera Lopes

Universidade Federal de Santa Maria –

Nota atribuída:

Prof. Dra Maria Teresa Ceron Trevisol

Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC

Nota atribuída:

Dedico este trabalho

A minha mãe, Noeli, eterna professora! Companheira e amada! Incentivo, luz, sabedoria em toda minha vida pessoal e profissional. Graças a seus carinhos e cuidados, conheci o amor incondicional, a serenidade, força e coragem, tão necessárias para sonhar e empenhar-se para realizar os sonhos.

A minha avó Maria Edith (in memoriam), precursora na carreira do magistério em nossa família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por todas as espécies vivas. Só Ele tem o poder de criar. Agradeço pela Fortaleza que se revela, a cada dia com mais fervor.

A Mãe, eterna amiga, pelo amor que me impulsionou a cada passo.

Ao esposo Marlon, pelo carinho, paciência, compreensão nos momentos de “abandono”, incentivo nos instantes difíceis.

A Ângela Maria, presente divino, filha amada, que há sete meses acompanha em meu ventre, a preocupação e alegria pela conclusão deste trabalho.

Aos irmãos, Sheila e Douglas, com quem compartilhei e compartilho grande parte de meu viver.

Queridos sobrinhos, Augusto e Amanda, pelas alegrias concebidas a nossa família.

Aos sogros, Erni e Fátima, que desde o início, mesmo sem compreender minha escolha, nunca deixaram de apoiar-me.

A Carla, Antônio, e demais familiares, pelo apoio recebido.

A Lilica, cachorrinha da nossa casa, pela companhia e alegria contagiantes, durante todos os momentos de estudo.

Aos pais dos alunos pela confiança, autorização e participação na pesquisa.

Um agradecimento especial a todos os alunos, marcantes pelo entusiasmo com que vivenciam os seus dias e pelas aprendizagens que me ajudaram construir.

A Maria Teresa, orientadora e amiga, “Fada Madrinha”, desde meu processo de ingresso no programa de mestrado. Obrigada pelo carinho, paciência, pela forma coerente, sábia e serena, com que conduziu cada etapa deste trabalho.

A toda equipe do mestrado em Educação da Unoesc, em especial aos Professores Roque e Joviles, pelas aulas de “humanização”.

À Direção da Escola Madre Leontina, aos amigos e colegas de trabalho, pelas angústias divididas, conquistas partilhadas, incentivos recebidos.

A Maria Salete, pelo “feijão e arroz” que me alimentou no dia da inscrição.

A amiga Suzi, pelas reflexões e estímulos.

As amigas Gizelle, Aline, Fabi, Alessandra, Tallita, Nelci, Pati... pelas “terapias” de nossos encontros.

Aos colegas de mestrado, novos amigos, pelos bons momentos partilhados.

A todos que, mesmo não mencionados neste momento, de uma forma ou outra me ajudaram nesta conquista.

[...] o sujeito autônomo não é necessariamente um “vencedor” no sentido daquele que sai ganhando sempre [...] se autonomia significa ser capaz de obedecer a uma lei por entendê-la necessária para si e para os outros, muitas vezes significa também perder vantagens pessoais, deixar de “levar vantagem”, por recusar a usar o outro como um simples meio para uma finalidade que não lhe diz respeito. Assim, a motivação para tornar-se autônomo ou para propiciar educação a outros nesse sentido, não pode estar ligada a nenhuma promessa de êxito individual ou de um grupo restrito. Querer autonomia relaciona-se, sobretudo a querer um mundo melhor para todos, não necessariamente somente para si.
(MENIN, apud VINHA, 2006)

Todos devem ser apresentados como “vinculados”, obrigados a pensar e a sentir por aquilo que os vincula, capazes de devir e de aprender através daquilo que os torna humanos.
(ISABELL STENGERS, apud SOUZA, 2006)

A sensibilidade e a percepção costumam estar bem perto de nós. Os insensíveis são aqueles que perderam contato com a riqueza da natureza e a sua beleza. (SANCHES, 2003)

RESUMO

Basta um pouco de atenção para percebermos que nosso contexto social demanda por um trabalho coletivo de construção e/ou retomada de alguns valores que nos auxiliem a viver em maior harmonia com a humanidade e com Universo. Há inúmeros dados indicativos da importância e da relevância dos estudos sobre essa temática, para que o sujeito consiga posicionar-se frente aos desafios característicos de uma vivência planetária neste final de século: necessidade da indissociação do caráter de transversalidade de temas como a educação em valores, do desenvolvimento moral, da educação para sustentabilidade e outros. Estes desafios são postos à humanidade como um todo. Porém, evidencia-se que a família e a escola são as principais instâncias responsáveis por esta formação. Nesse sentido, a investigação realizada visa conhecer quais são os valores que alunos da educação infantil atribuem ao recurso natural água e como concebem estes valores em seu cotidiano. A base teórica desse estudo encontra-se em autores que discutem a importância dos valores no contexto atual, tais como: La Taille (2008, 2006, 2004), Vinha (2006), Araújo (2007), Arantes (2007). Além desses, buscamos em Piaget e em autores que desenvolveram estudos pautados em sua teoria, como Puig (1998), Faria (1998) a base para discutirmos o desenvolvimento moral da criança. Ampliando a base teórica, contamos com a contribuição dos estudos de De Vries; Zan (1998), Leite (2001), com teorias mais voltadas à Educação Infantil. A amostra foi composta por quarenta e dois alunos, na faixa de idade entre 4 e 5 anos, estudantes de uma escola pública municipal do Meio Oeste catarinense. Também participaram do estudo os pais destes alunos. Como procedimento de coleta de dados com os pais utilizou-se um questionário. Com os alunos, a coleta de dados se deu mediante a utilização de roda de reflexões, leitura de história, desenhos e aula passeios. Como procedimento de análise dos dados foi empregado a análise do conteúdo. A análise dessa experiência pedagógica e das respostas coletadas com pais e alunos apontou os seguintes resultados: os alunos que compuseram a amostra possuem uma leitura e representação de seu entorno subsidiada, principalmente, pelas relações que estabelecem com os outros indivíduos, por isso a presença do outro, principalmente de um adulto é muito importante na construção de seu conhecimento. Nesse contexto, a instituição escolar ocupa um espaço significativo, devido às diferentes interações que ocorrem em seu meio. Evidenciou-se também que a afetividade é um determinante na construção dos valores. No que tange aos recursos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos utilizados no decorrer da investigação, constatamos que estes representam boas alternativas, entretanto, perdem sua finalidade se não houver clareza do por que de sua utilização, bem como, de um bom mediador para organizar, conduzir, desequilibrar, ajudar a reorganizar o pensamento do aluno.

Palavras-chave: Educação moral. Sustentabilidade. Educação infantil.

ABSTRACT

Just a bit of attention to realize that our social context demand for a collective work in the construction and / or recapture of some values that help us live in greater harmony with human being and the universe as a whole. There are innumerable data indicating the importance and relevance of studies on this topic, so the guy can stand up to the challenges characteristic of a living planetary end of this century: the need to indissociation character of horizontal issues such as values education of moral development, education for sustainability and other related products. These challenges are made to humanity as a whole. However, it is evident that the family and school are the main bodies responsible for this training. In this sense, the investigation aims to know what are the values that students from kindergarten attach to natural resource water like apply these values in their daily lives. The theoretical basis of this study is on authors who discuss the importance of values in the current context, such as: La Taille (2008, 2006, 2004), Vine (2006), Araujo (2007), Arantes (2007). Besides these, we look at Piaget and authors have developed studies ruled in his theory, and Puig (1998), Davis (1998), Faria (1998) the basis for discussing the moral development of children. Expanding our theoretical basis, we have the contribution of studies of De Vries, Zan (1998), Leite (2001), with theories focused on early Childhood Education. The sample consisted of forty-two students, ranging in age from 4 and 5 years, students from a local public school through the western Santa Catarina. Also participated in the study the parents of these students. As a data collection with the parents used a questionnaire. With the students, data collection took place through the use of wheel reflections, reading history, drawings and class trips. As a data analysis was employed content analysis. The assessment of teaching experience and responses collected from parents and students enabled the following results: students who comprised the sample have a reading and representation of their surroundings subsidized, principally by establishing relations with other individuals, so the presence of another, especially an adult is very important in building your knowledge. In this context, the academic institution occupies a significant space due to the different interactions that occur in your area. It was found also that the affection is a factor in the development of values. With respect to theoretical and methodological resources and didactic-pedagogic used throughout our research, we found that these represent good alternatives, however, lose its purpose if there is clarity of why it is used, as well as a good mediator to organize lead, unbalance, help reorder the mind of the student.

Keywords: Moral Education. Sustainability. Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Níveis de Juízo Moral	29
Quadro 2: Estágios do desenvolvimento moral e suas características	30
Quadro 3: Possibilidades de organização de sala e perfil de professor	38
Quadro 4: Instrumentos de coleta de dados	50
Quadro 5: O recurso água e suas associações.....	57
Quadro 6: Por que economizar água?	60
Quadro 7: Como é possível fazer economia de água	63
Quadro 8: Representação do vocábulo vida	65
Quadro 9: O que lembra água.....	70
Quadro 10: O que lembra água.....	73
Quadro 11: Atividades e contribuições ao desenvolvimento moral	88

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Desenho 1: Representação do vocábulo vida	65
Desenho 2: Representação do vocábulo tranquilidade	66
Desenho 3: Ilustração da Estória	76
Desenho 4: Passeio à Casan	80
Desenho 5: Visita à passarela	85

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. PERMEANDO O UNIVERSO DOS VALORES E DA MORAL.....	18
2.1. FORMAÇÃO MORAL E VALORES AMBIENTAIS	18
2.2. SISTEMA DE VALORES.....	22
2.2.1. A construção dos valores via projeção afetiva	24
2.3. ORIGEM DA MORALIDADE	26
2.4. COMO AS CRIANÇAS CONCEBEM AS REGRAS MORAIS	32
2.5. PERFIL DO PROFESSOR.....	36
2.6. A DIMENSÃO MORAL E A ESCOLA.....	41
3. O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO.....	45
3.1. TIPO DE PESQUISA.....	45
3.2. AMOSTRA.....	46
3.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA	47
3.3.1. Recursos utilizados para registrar as experiências desenvolvidas	50
3.3.2. Procedimentos de coleta de dados com os alunos	50
3.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	55
3.4.1. Análise de conteúdo	55
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS.....	57
4.1. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PAIS	57
4.2. ROTEIRO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES REALIZADAS COM OS ALUNOS... 64	
4.2.1. Rodinha de conversação, reflexão e exploração dos desenhos	68
4.2.2. Representação a partir de desenhos.....	72
4.2.3. Leitura de estória.....	77
4.2.4. Passeios/ visitas.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXOS.....	102

1. INTRODUÇÃO

A princípio, o título geral de nosso estudo, parece sugerir um trabalho de Educação Ambiental. Sim, é um trabalho sobre Educação Ambiental, mas, acima de tudo é um trabalho sobre educação moral. Acreditamos que estas temáticas se assemelham em tantos aspectos, ao ponto de ser possível associá-las, desde a introdução. Tal analogia acredita-se, irá se decompondo e justificando aos poucos, conforme aprofundarmos nossa discussão.

O contexto atual nos auxilia na justificativa de uma pesquisa nesta dimensão. Acompanhando os documentários divulgados na TV e a grande maioria de artigos publicados em muitas revistas e jornais de circulação local, regional e até mundial, observa-se uma crescente preocupação, por parte dos redatores, em apresentar à população indícios de que as ações dos humanos no Planeta Terra provocaram sérias alterações no curso do desenvolvimento normal de suas espécies animais e vegetais como um todo. Mas, que impacto verdadeiramente causam nas pessoas que se deparam com estes fatos? Aos olhos de alguns, provavelmente são imperceptíveis aos de outros, aparentemente normais. É provável haver os que caçoem dos dados, afirmando serem divulgados por pessoas que “não têm o que fazer”, ambientalistas que querem se promover, meramente romantizados, adversos ao progresso e ao desenvolvimento. Há aqueles ainda que, embora percebam os resultados de muitas ações prejudiciais, de efeitos dolorosos continuam praticando-as em demasia. E, finalmente, contamos com aqueles sujeitos, que percebem a gravidade do problema, buscam em suas atitudes diárias, senão evitar, ao menos amenizar os efeitos negativos de suas intervenções no meio ambiente. Mas, qual a parcela de pessoas que assim o fazem? Qual o valor que atribuem ao planeta, a Terra, nossa hospedeira e porque não dizer, ao universo? Onde se encontra o diferencial que caracteriza as ações dos seres humanos diante da natureza? Há preocupação em pôr em práticas estas ações? De que maneira proceder para garantir a divindade das formas de vida em nosso planeta? Quantos movimentos serão necessários em prol desta causa? A quem é incumbida a tarefa maior de conscientização da grande escala da população mundial? O que conseguirá mobilizar, de fato, as pessoas para as transformações que se evidenciam

necessárias e urgentes? Onde estarão as verdadeiras raízes da sensibilidade, da conscientização, do apreço à vida?

Diante destes questionamentos é que surge a necessidade de uma pesquisa que transcenda a dimensão ambiental, que se volte a questões estruturais, a reflexões de “como devo agir” e “como viver”. Ou seja, as questões éticas que permeiam o campo educacional, na construção de sujeitos aptos a agir harmoniosamente com todos os seres do universo.

Por intermédio de uma breve consulta nas bibliografias publicadas nos últimos anos, percebe-se a importância que assuntos voltados a questões éticas e morais, sobretudo associados à educação, têm recebido. Recentemente, La Taille (2004) realizou uma revisão das produções acadêmicas brasileiras acerca do tema em pauta, (entre 1990 e 2003) e apresentou um número significativo (quantitativamente referindo-se), de aproximadamente 100 trabalhos.

Dentre as diversas conclusões apontadas por La Taille (2004), a necessidade de se vincular ética à educação é urgente, pois, embora a produção de textos e pesquisas que versam sobre o tema tenha aumentado nos últimos anos, ela ainda é pequena parece haver muitas dúvidas a respeito da urgência desta questão, pois nada indica que os problemas atuais de desrespeito, violência e outros mais desaparecerão milagrosamente sem intervenções sociais.

Evento recente (julho 2009), sob coordenação de Telma Vinha e equipe, intitulado I Congresso de Educação Moral, preencheu todas as vagas que foram disponibilizadas a pesquisadores, estudantes e outros de áreas afins, o que demonstra grande interesse em investigações e aperfeiçoamentos na temática.

A moral e a ética foram objetos de estudo de grandes filósofos antigos, como, por exemplo, Aristóteles e outros. Suas reflexões, apesar de distantes no tempo, continuam atuais e presentes em nossa realidade diária. Basta ligar a televisão, ler um jornal ou conversar com amigos para verificarmos a relevância de estudos que auxiliam na compreensão da moralidade humana (MÜLLER, 2008).

Percebe-se que o número de publicações na temática abordada é grande e tem crescido nos últimos anos, assim como os problemas relacionados a ele, sobre os quais as discussões se propõem a pesquisar. No entanto, pergunta-se: haverá um ponto de equilíbrio entre idéias pesquisadas, publicadas e o que tem sido

realizado efetivamente? Qual o ponto de intersecção entre a teoria e as ações? Seriam mais em nível de diagnóstico as pesquisas até então publicadas?

De acordo com Dias (2008), os investigadores da área de desenvolvimento moral no Brasil, também demonstram preocupação com o tema. De Biaggio e Monteiro (1998) apontam três grandes grupos de pesquisa que desenvolvem, sistematicamente, estudos sobre o assunto: o grupo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o grupo da Universidade Federal da Paraíba, e o grupo da Universidade de São Paulo. No exterior, além dos Estados Unidos, país que tem se ocupado tradicionalmente com pesquisas sobre o assunto, outros países europeus, como é o caso da Espanha (Grupo de Investigación em Educação Moral - GIEM, da *Universidad Complutense de Madrid*) e de Portugal (Universidade de Lisboa) também têm se dedicado à investigação do tema.

Se por um lado, estes dados são indicativos da importância e da relevância dos estudos sobre essa temática, de outro, constata-se a necessidade de avançar na busca de procedimentos educativos capazes de contemplar essa dimensão e fazer diferença em seu entorno, para que haja condições de posicionar-se frente aos desafios característicos de uma vivência planetária neste final de século. Tal panorama evidencia a necessidade da indissociação do caráter de transversalidade de temas como a educação em valores, do desenvolvimento moral, da educação para sustentabilidade e outros afins.

Portanto, se de um lado, temos autores da área da psicologia e da educação que buscam compreender como se dá a formação dos valores nos sujeitos, por outro, temos um grupo de pesquisadores da área da biologia, da sociologia e da filosofia, que nos orientam para a construção de valores que sejam universais, que transcendam o círculo social onde a família e a escola estão inseridas. Tais informações expandem horizontes para uma educação na era planetária. Instigamos a pensar numa nova epistemologia ambiental. Discutem nossas relações, a necessidade de formação não restrita a uma visão antropocêntrica, centrada no homem, mas na Humanização deste mesmo ser com todo o Universo.

Alertam-nos para a sensibilização dos valores para com todos os seres vivos e recursos naturais de nosso planeta, mais ainda, de nosso Universo, autores como Edgar Morin (1998- 2000), Boaventura de Souza Santos (2004), Humberto Maturana

(1995), Hugo Assmann (2001) e tantos outros que constituíram a base teórica deste trabalho.

Esta coletânea de informações despertou-nos a curiosidade e o interesse em investigar esta temática, motivados por perguntas e “paixões” (MULLER, 2008). Para a autora, (2008) a “paixão” por trás de sua pesquisa foi o desenvolvimento moral, a educação em valores. Sob seu ponto de vista, é belo o processo pelo qual conteúdos morais se transformam em valores centrais na personalidade de alguém: valores que guiam suas ações no mundo, suas posturas diante da vida, de seus sonhos de futuro e que aos poucos deixam de ser leis externas e se convertem em diretrizes internas, legitimadas pela própria pessoa. Em poucas palavras, a educação em valores tem como objetivo maior a formação de sujeitos autônomos.

Identificamo-nos com a postura desta pesquisadora e deixa-nos feliz a possibilidade de observar este movimento em nossa vivência pessoal e profissional. E, assim como Müller (2008), poderíamos dizer que o processo do desenvolvimento moral, representa uma das paixões que nos lançaram neste estudo. A relação que temos com o meio ambiente, com a natureza, é outra destas grandes paixões. Sou¹ professora da rede pública de ensino e resido município do Estado de Santa Catarina. Trabalho com a primeira etapa da educação básica: Educação Infantil (mais uma de minhas “paixões”) e acredito que atuar na Educação Infantil é um privilégio, sobretudo quando nos situamos não apenas como educador, mas também como alguém que não só ensina, mas que também aprende. As crianças ensinantes e aprendizes. Com elas conhecemos o “desconhecido”, construímos conhecimentos significativos e vivenciamos momentos inesquecíveis. A sua “rotina” está sempre regada de muito amor, de energia, confiabilidade, perdão, compreensão, ajuda mútua, paciência, compaixão e solidariedade. Adoro todos os dias que estou entre os alunos da educação infantil!

As discussões anteriores nos conferem uma riqueza de percepção e a possibilidade de analisarmos a questão da formação moral e da educação para a cidadania, despontando para outros enfoques: para uma analogia entre as questões políticas e sociais e entre as discussões ambientais. Vislumbra-se deste modo a possibilidade de se trabalhar a questão ambiental como uma das muitas dimensões

¹Ressalva por escrever em primeira pessoa. Eu refiro-se à situação singular, de residência e atuação profissional da mestrandia, abordada neste momento da discussão.

dentro da construção dos valores. Ou seja, trabalhar o desenvolvimento moral nos dias atuais é transcender uma mera concepção antropológica, formação moral centrada apenas no ser humano, em seus aspectos cognitivos, afetivos e/ ou psicológicos. Somos todos estes aspectos, mas, indiscutivelmente, seres sociais, inclusos num ambiente social, numa rede de relações com as pessoas, os animais, os recursos naturais, orgânicos e não orgânicos. Por isso, buscamos o desenvolvimento de uma pesquisa embasada no seguinte questionamento: **Quais são os valores que os alunos da educação infantil atribuem ao recurso natural água e como os relacionam em seu cotidiano vivido?**

Permeando esta problemática, elencamos as seguintes questões de pesquisa:

- a) Quais os valores atribuídos pelas crianças da educação infantil, no município de Ibicaré, ao recurso natural água?
- b) Como se dá o processo de aprendizagem do aluno da educação infantil nas dimensões morais e dos valores ambientais?
- c) Que elementos interferem direta ou indiretamente na construção destas dimensões?
- d) Que recursos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos são possíveis de serem utilizados nas escolas de educação infantil, a fim de trabalhar a dimensão moral e os valores ambientais?

Ademais, como complementares as nossas questões, temos os seguintes objetivos:

- a) Analisar os valores atribuídos pelas crianças da Educação Infantil ao recurso natural água, no município de Ibicaré;
- b) Investigar o processo de aprendizagem do aluno da educação infantil nas dimensões moral e dos valores ambientais;
- c) Identificar os elementos que interferem direta ou indiretamente na construção dessas dimensões;
- d) Verificar os recursos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos possíveis de serem utilizados como ferramentas para trabalhar a dimensão moral e os valores da sustentabilidade na educação infantil.

Em síntese, nosso desafio foi conhecer os valores que as crianças da educação infantil possuem com relação ao recurso natural água, concomitante com a investigação de metodologias apropriadas para se trabalhar com a formação moral na dimensão dos valores ambientais.

Além da introdução e demais partes constituintes de uma investigação desta natureza, nosso trabalho está organizado em dois grandes capítulos. No primeiro traremos o referencial teórico e no segundo a descrição do método de investigação, procedimentos aplicados para coleta dos dados, as informações obtidas e a análise destes dados, com algumas conclusões que nossa experiência permitiu-nos alcançar.

2. PERMEANDO O UNIVERSO DOS VALORES E DA MORAL

Tendo em vista que o objetivo central de nosso estudo é verificar os valores das crianças da educação infantil acerca do recurso natural água, abriremos uma discussão sobre o que são valores e de que maneira se constituem. Primeiramente, trataremos alguns aspectos de caráter mais geral, para gradativamente adentrarmos mais particularmente no universo dos valores morais e responder alguns questionamentos importantes: Como se dá a construção dos valores na personalidade humana? É possível educar para os valores? Onde se posiciona a escola nesse processo? Quais os valores dos alunos da Educação Infantil?

Analisar esta rede de elementos não é algo fácil, afinal, transitamos por um campo de conceitos, de representações, movediço e arenoso. Entretanto, estamos sendo constantemente convidados, enquanto educadores, pesquisadores, e também pessoas comuns, a refletirmos e construirmos uma relação crítica com esse tema tão complicado (TREVISOL, apud LA TAILLE & MENIN 2009).

2.1. FORMAÇÃO MORAL E VALORES AMBIENTAIS: EDUCAR PARA A SUSTENTABILIDADE

Escrever ou estudar sobre valores é adentrar num universo bastante subjetivo, sobretudo se considerarmos a variedade de culturas, hábitos e costumes que regem os ambientes sociais onde as pessoas convivem, o que implica que os valores de um determinado grupo, de um sujeito em particular sejam diferentes entre si. Qual destes tem mais “valor”? Há alguns valores que poderiam ser tidos como universais e comuns a todas as culturas? Um argumento interessante foi apresentado por Isabelle Stengers (apud SOUZA, 2006, p. 147, 148), quando nos escreveu que há diferentes saberes e questionou sobre a valoração, o “poder” de cada um destes saberes. Para ela “... não existe uma ordem natural a determinar o que conta. Não sabemos o que conta devemos aprendê-lo... cada saber que conta tem necessidade dos outros sem os quais a maneira como ele conta não poderá ter um alcance pleno, destruindo aquilo com que ele teria de se articular”.

A Terra é um imenso sistema vivo, que tem a humanidade apenas como uma de suas partes. Precisamos pensar esta parte como um conjunto indissociável do Planeta, de todos os seus recursos naturais e demais sistemas vivos. Quando nos imaginamos superiores a tudo o que nos cerca, autossuficientes, é bom tomarmos nota de alguns dados, que nos colocam novamente como “parte integrante” e não dominante do Universo. Segundo La Taille (2005), para cada ser humano que há no planeta, existe sete bilhões de insetos. Boltanski e Thévenot (apud SANTOS, 2006, p. 143) questionam a posição e a existência da humanidade na relação com os demais sistemas: “O que seria um homem sem elefante, sem planta, sem leão, sem cereal, sem oceano, sem ozônio e sem plâncton, um homem só, muito mais só ainda do que Robinson na sua ilha? Menos do que um homem. Não um homem, certamente.”

Nesta perspectiva Souza afirma que (2006, p. 144) “Se for destruído aquilo de que depende a sua humanidade, os humanos deixam de estar associados apenas a não humanos (as associações fazem-se e desfazem-se, segundo os modos de pôr à prova) eles são amarrados e podem ser destruídos, reduzidos à desumanidade do ódio, do cinismo e do desespero”.

Para Puig (apud ARANTES, 2007), a universalização de alguns valores é louvável. Primeiramente, porque todos os seres humanos partem de uma experiência que é universalmente compartilhada: ninguém escapa à fusão com um mundo vital. Segundo, porque nós, seres humanos, partimos de outra realidade comum: a abertura e a criação de laços com os outros (não fazemos nada sozinhos e precisamos de muitos outros, constituindo-se uma necessidade imprescindível e uma exigência moral). Por outro lado, ao mesmo tempo em que reconhece a importância de valores universalmente desejáveis, reconhece que há limites para essa universalização, impostos pelas variações culturais e temporais no mundo em que vivemos.

Em consonância com as idéias deste autor, Araújo, (2007), escreve-nos que podemos estabelecer alguns valores como desejáveis para nossa cultura, mas não temos o direito de impô-los a outras. Segundo Puig (apud, ARANTES, 2007) há possibilidade de detectar coincidências entre os valores e, principalmente, nos comprometermos a trabalhar a fim de construir pontos de vista comuns a partir de dinamismos morais compartilhados.

Ainda nesta temática, Cortella (2005) sugere a universalização de alguns valores quando discorre sobre idéias contrárias, tais como: coletividade e individualismo; aceitação e tolerância, posicionando-se favorável àquelas que beneficiam a maioria: coletividade e comunidade. Para Cortella (2005) as idéias de coletividade se opõem ao individualismo. [...] como animais, não vivemos, mas convivemos. Para os humanos, só há convivência, porque somos definidos também pela convivência dentro de um grupo. Mas hoje, o individualismo prevalece: as pessoas se retraem nas tribos, nos grupos [...] cria-se muito mais “raiva” do outro do que apego à própria tribo e o respeito ao outro como diferente acaba não tendo o valor moral que seria devido. Presta-se muito mais atenção às diferenças do que à pessoa do outro (CORTELLA, 2005, p. 26).

A questão central da ética é, portanto, a formação de comunidades, e não de agrupamentos. Comunidade, segundo Cortella (2005) é entendida como espaços de convivência com o outro, com objetivos comuns, relações de reciprocidade e mecanismos de auto-preservação.

Semelhante raciocínio nos apresenta Puig (apud ARANTES, 2007), ao responder a pergunta de “Como Viver” no mundo de hoje: o desafio moral é aprender a viver, numa situação de extrema diversidade moral. Aprender a viver exige uma educação completa, uma educação que abarque todas as facetas humanas. Uma educação que inclua os principais âmbitos da experiência humana e a aprendizagem ética que cada um deles pressupõe: aprender ser (auto-ética), aprender a conviver (alter-ética), aprender a participar (sócio-ética) e aprender a habitar o mundo (ecoética).

Neste contexto, aprender a ser representa o processo formativo que cada um realiza consigo mesmo, para construir uma maneira de ser desejada e construir certo grau de liberdade, autonomia e responsabilidade. Ou seja, utilizar as próprias ferramentas para lidar com as questões que a vida apresenta. Uma ética de si mesmo não é uma ética que deve ser entendida como forma de egoísmo ou de individualismo, mas como produto de condições históricas que permitem maiores graus de individualizações em oposição à pressão uniformizadora das éticas tradicionais de caráter heterônomo. A auto-ética é uma ética que apresenta algumas características essenciais: a formação de um pensamento autônomo, por meio do qual o indivíduo consiga decidir por si mesmo o que se deve fazer nas diferentes

situações da vida; o desenvolvimento de uma sensibilidade moral que o possibilite indignar-se diante de algumas situações consideradas inaceitáveis; o exercício das capacidades de auto-observação que incrementam a transparência e a coerência; e por fim, a consciência de si mesmo, a harmonia com o mundo por meio de um trabalho de interiorização propiciado pela contemplação artística, a meditação, o relaxamento ou outras mediações que ajudem a desenvolver a vida espiritual (PUIG, apud ARANTES, 2007).

O objetivo da alter-ética é reforçar as tendências altruístas, em detrimento do egocentrismo. Ou seja, desenvolver o espírito de cooperação, de ajuda mútua, os sentimentos de afeto e fraternidade. Uma ética relacional, preocupada em criar vínculos entre as pessoas. O exercício de tentar colocar-se no lugar do outro e buscar compreender o mundo considerando suas diferenças, sua cultura, seu contexto. Incrementar a aceitação, a compreensão e, finalmente, predispor-se a substituir o rancor e a vingança pelo perdão (PUIG apud ARANTES, 2007).

Aprender a conviver é uma tarefa formativa que deve ser considerada para evitar a tendência ao isolamento entre as pessoas e para amenizar o excesso de individualismo que valoriza tudo em função dos próprios interesses. Busca a formação do sujeito à compreensão dos demais, ao compromisso com projetos a serem realizados em comum. Além disso, aprender a conviver também pressupõe comprometer-se e colaborar em projetos comuns, ser capaz de entender o outro e se aproximar dele pelo caminho da ação conjunta com trabalho compartilhado (PUIG, apud. ARANTES, 2007).

O aprender a participar demanda reconhecer-se como um cidadão de direitos, mas também um cidadão com deveres. É esforçar-se para ser membro cívico e um cidadão ativo numa sociedade democrática e participativa.

Para que a socioética seja possível, de acordo com Puig (apud ARANTES, 2007, p.72), são necessárias algumas condições que não dependem inteiramente da educação, mas que sem ela se tornam impossíveis: liberdade de expressão, compromisso com os interesses do conjunto e, sobretudo democratização do conhecimento. Afinal: “o saber não é propriedade privada dos especialistas nem um produto acadêmico inerte que é transmitido aos jovens. (...) O saber tem de servir

para entender melhor o mundo e ser um elemento a mais na valoração e decisão das questões que nos afetam”.

Ainda nesta ótica, sobre uma ética sócioetal as orientações são para a convivência multicultural e para a convivência planetária. Devemos advogar a favor de uma cidadania cosmopolita. É preciso pensar em alternativas educacionais que comportem a aprendizagem sob a faceta de que “Aprender a viver é aprender uma maneira sustentável de habitar o mundo. (...) é também aprender a refazer a relação com a natureza, a fim de salvá-la e salvar a nós mesmos” (PUIG, apud ARANTES, 2007, p.74).

Aprender a habitar o mundo, de acordo com Puig (apud ARANTES, 2007, p. 75) significa

(...) modificar muitos hábitos da vida cotidiana, dos quais todos os sujeitos devem ser conscientizados: o fato de que todos somos parte da humanidade e estamos atacados a um destino comum; o compromisso da humanidade em colocar limites à sua expansão material e buscar um progresso psíquico, moral e espiritual; o real de que formamos parte com a natureza e estamos ligados à sua sobrevivência, por isso, devemos responsabilizarmo-nos por nossos atos, assegurando a vida das futuras gerações.

Diante de tamanho desafio, outros tantos parecem surgir. Existe possibilidade de todas as pessoas desenvolverem tal sensibilidade para com o futuro da humanidade? De que maneira estimular nas pessoas a busca por um crescimento moral e espiritual? Como vão se estruturando os sentimentos, os interesses que o sujeito manifesta por estes ou aqueles valores? Aliás, o que são valores? Como se constituem? Quais as interferências na construção dos mesmos?

2.2. SISTEMA DE VALORES

Há uma grande possibilidade de abordagens sobre os valores. Para Araújo (apud, ARANTES, 2007), valor é aquilo que a pessoa gosta e valoriza, é a valência positiva dos sentimentos. Conforme Puig (apud ARANTES, 2007, p: 10)

ter valores significa possuir um conjunto de hábitos de reflexão. Significa estar disposto a repetir comportamentos desejáveis, algo próximo das virtudes, mas, além disso, comportamentos desejáveis que assumimos não apenas por tê-los aprendido, o que seria apenas um hábito mecânico, mas porque temos a convicção de que devemos manifestá-los.

Em consonância com o exposto acima, (ARANTES, 2007), caracteriza os valores como sendo hábitos que aprendemos – comportamentos que podemos repetir – mas, que, além disso, tornamos nossos, considerando e avaliando – refletindo – as motivações que nos são oferecidas pelas emoções e pelas razões.

Cada ser humano constrói um sistema de valores com base nas interações que estabelece com o mundo e consigo mesmo, desde o nascimento, e tais valores são resultados da projeção de sentimentos positivos sobre objetos, pessoas e sobre seus próprios pensamentos e ações. Os valores e contra valores construídos, vão se organizando em um sistema de valores e se incorporando à identidade das pessoas, às representações que elas fazem de si. Nesse sistema de valores, cada valor que o sujeito constrói (e que no fundo constitui a base das representações de si), pode se “posicionar” de forma mais central ou periférica em sua identidade. No centro localizam-se os que são usados com mais frequência e possuem maior importância para o sujeito. Já na periferia, localizam-se os menos importantes. O que determina esse “posicionamento” é a intensidade da carga afetiva vinculada a determinado valor (ou contra valor) construído. Nossos valores centrais são aqueles que, além de construídos com base na ação projetiva de sentimentos positivos, têm uma intensidade grande destes sentimentos. Por outro lado, construímos alguns valores cuja intensidade de sentimentos é pequena e, por isso, estão posicionados na “periferia” de nossa identidade. Interessante ressaltar que essa disposição não tem previsão de término como também não há precisão do posicionamento. Os valores que hoje são centrais, amanhã podem estar na periferia e vice-versa (ARAUJO, apud, ARANTES, 2007).

Além desta organização em nossa estrutura de valores, em central e periférica, o sistema de valores de um sujeito se projeta de maneira bastante complexa e jamais se manifesta de modo isolado, sempre há relação com o conteúdo e com as pessoas envolvidas na ação. No entanto, pode-se considerar que há uma base “comum” para a formação dos valores nos seres humanos, ou seja, em quase todos os sujeitos, sua construção é um processo coletivo, construído com base nas experiências sociais, nas relações com o meio e com as pessoas. Porém, ao mesmo tempo em que essa construção é coletiva, há momentos individuais de reelaboração desses conteúdos e de reestruturação com relação aos

conhecimentos anteriores que o sujeito possui e a intensidade de sentimentos que urge em cada contexto, ou seja, ao aspecto afetivo.

2.2.1. A construção dos valores via projeção afetiva

Considerações anteriores evidenciam que o processo de construção de valores nos seres humanos é subjetivo, sendo influenciado tanto por aspectos externos quanto por aspectos internos. Segundo Araújo (apud, ARANTES, 2007) o processo de construção de valores, ou o que o sujeito adquire ao construir valores, está muito voltado aos seus vínculos afetivos. Para o autor (2007) os *valores e os contra-valores* são vínculos afetivos entre o sujeito e um ou mais conteúdos, com toda complexidade inerente a esse processo. A intensidade desse vínculo é que irá configurar a localização de determinado valor em central ou periférica no sistema, influenciando pensamentos, sentimentos, ações e projeções.

Mas, por que motivo realizamos uma projeção afetiva sobre um aspecto da realidade? O que nos leva a vincular afetivamente alguma coisa ou a não fazê-lo? O que um sujeito adquire ao construir valores (PUIG, apud, ARANTES, 2007)?

Os motivos que levam um sujeito a realizar projeções sobre certos aspectos da realidade e não sobre outros, a estabelecer vínculos afetivos com determinados elementos e não com outros dependem de um jogo de inúmeras forças, indeterminado e incerto, resultantes da história de vida, das estruturas biofisiológicas e cognitivas, dos aspectos não-lógicos, do sistema de valores presentes no momento da ação (ARAÚJO, apud, ARANTES, 2007). Portanto, os processos cognitivos e afetivos são fundamentais para tais projeções.

O argumento da afetividade como aspecto importante no processo de construção dos valores é igualmente defendido por Araújo (apud, ARANTES, 2007). Para ele, o valor construído mantém uma relação direta com a afetividade, sendo resultado das projeções afetivas que o sujeito faz sobre objetos ou pessoas. Representa a “ação do sujeito”. Esta projeção afetiva do sujeito pode ocorrer sobre: objetos (escola, casa, edificações...); sobre pessoas (pai, mãe, amigos...); relações (forma carinhosa com que o homem trata a esposa, o professor trata o aluno, a natureza...); e sobre si mesmo (aqui se encontra a construção da auto-estima).

Dependendo das ações que o sujeito exercer ou que forem exercidas pelas pessoas e objetos com que convive, será o peso da afetividade, e, conseqüentemente, o valor que irá formar sobre algo. Assim, quando as relações forem negativas, a projeção de sentimentos será também negativa e surgirão os contra valores. Para Araújo (apud, ARANTES, 2007) os contra-valores referem-se àquilo de que não gostamos, de que temos raiva, de que odiamos. Por exemplo, se a criança receber carinho e atenção da pessoa que cuida dela, sentir-se amada e segura, é provável que seus sentimentos sejam positivos e construirá assim um valor favorável sob esta pessoa e esta relação. Na escola, se o aluno sentir-se valorizado, acolhido, gostar de estar naquele ambiente, as projeções afetivas que lançará sobre a escola serão igualmente de caráter positivo. A escola será para ele, um lugar aconchegante, agradável, importante, que merece ser valorizado e protegido. Do contrário, se neste espaço o aluno for constantemente humilhado, rejeitado, desrespeitado, questionado em suas capacidades intelectuais e sociais, é bem provável que a escola seja alvo de projeções afetivas negativas, que não seja valorizada, que não se constitua como um valor para ele, mas um contra-valor. Nesse caso, pode ser odiada, desqualificada, deprecada ou ignorada.

Considerando conclusões piagetianas, De Vries; Zan (1998) também reconhecem a importância da afetividade no processo de construção dos valores. Defendem a perspectiva de que sentimentos elementares de simpatia ou antipatia (por si mesmo e por outros) são o ponto inicial dos sentimentos morais, pois é quando a criança começa a construir uma hierarquia do que é valorizado ou não. Sob este enfoque, os valores morais são tanto afetivos quanto intelectuais. Para as autoras (1998) a afetividade, a moralidade e inteligência desenvolvem-se e transforma-se de formas interconectas.

Outro argumento acerca da afetividade é exposto por Vinha (2006). Para a autora (2006), o afeto da criança para com o adulto ou pessoa com quem convive enquanto está em processo de desenvolvimento moral é determinante no processo de desenvolvimento moral e quanto maior for admiração pelos pais e professores, mais as crianças os transformam em mestres, em modelos e tendem a reproduzir os comportamentos por eles manifestados e valorizar o que por eles é valorizado.

2.3. ORIGEM DA MORALIDADE

O desafio de socializar crianças é descobrir como ajudá-las a controlar seus impulsos, pensar além do aqui e agora e tornarem-se capazes de refletir sobre as conseqüências de suas ações (DE VRIES; ZAN, 1998).

Sobre o desenvolvimento moral fomos buscar embasamento nos trabalhos desenvolvidos por Vinha (2006). Para discutir o desenvolvimento moral, Vinha (2006) traz contribuições de Piaget e Delval & Enesco. Segundo a autora, ambos os pesquisadores apresentam conclusões importantíssimas sobre o tema e que são complementares umas às outras. Em Piaget (apud VINHA, 2006), o desenvolvimento moral ocorre em forma de estágios, de acordo com atitudes dominantes que se identificam em determinados sujeitos e determinadas idades, aos quais denominou de: pré-moralidade, heteronomia ou realismo moral e autonomia moral.

O processo de construção da moralidade ocorre da mesma forma que o das estruturas cognitivas, de tal modo que o desenvolvimento intelectual é condição necessária para o desenvolvimento moral. No entanto, embora importante, o desenvolvimento do primeiro por si só não garante a construção do segundo. Para exemplificar, Vinha (2006) lembra casos de funcionários que elaboram esquemas complexos e sofisticados para desviarem dinheiro público, ou pessoas altamente intelectualizadas, mas individualistas, manipuladoras ou autoritárias. Basta observar a rigorosidade na avaliação de alguns adultos que julgam determinada situação somente a partir de seu ponto de vista, incapazes de trabalhar com situações dissociadas do concreto, numa perspectiva diferente das que eles conhecem. Para a autora (2006) somente pelas trocas estabelecidas entre o organismo e o meio, à medida que as pessoas se confrontam com problemas sociais e experienciam conflitos morais é que o juízo moral delas se desenvolve e/ou se aprimora.

Um aspecto comum a todas as fases é a existência de regras e o porquê do respeito ou não a estas regras. As pesquisas dirigidas e concluídas por Piaget, de acordo com Vinha (2006), demonstram que o estágio da pré moralidade inicia-se no nascimento e vai se estender até aproximadamente 4 a 5 anos. Caracteriza-se, principalmente pela ausência total de normas. A interiorização destas normas pela

criança vai ocorrer gradativa e lentamente, de tal forma que é preciso repetir inúmeras vezes determinada regra até que a criança a tenha apreendido, interiorizado-a. Assim, passa a cumprir algumas regras porque os mais velhos estão exigindo determinadas condutas, e tendem a desenvolver então a moral heterônoma.

De acordo com Vinha (2006, p. 49) “a moral heterônoma é a moral da obediência às pessoas com poder, com autoridade. (...) a fonte de obediência é exterior, porque são os outros que sabem o que é bom ou mal”. Ademais, “o indivíduo heterônomo possui a moral do dever puro, isto é, o dever é emanado de alguém superior a ele, de uma autoridade, característico do respeito unilateral” (VINHA, 2006, p. 111).

Essa caracterização da heteronomia parece simples, no entanto, uma série de discussões emana desta temática: quando, em que circunstâncias a criança aceitará cumprir determinada regra e por que o fará? Será que está cumprindo por que compreendeu a relevância da mesma ou por que alguém disse que tem que ser assim? Além disso, segundo Vinha (2006), a aceitação de uma determinada regra só vai ocorrer se a criança manifestar pelo adulto que a impõe ou delega, sentimento de medo e de afeição. Ou seja, por medo de uma punição, ou por medo de perder o carinho, o “respeito” pela pessoa que emana a regra. Assim, mesmo não compreendendo a norma ou a explicação, basta que ela seja proveniente de uma pessoa respeitada que ela é aceita como verdade absoluta. Neste período as regras permanecem exteriores à criança, centradas no adulto, porque esta é incapaz de socializar realmente sua conduta e seu pensamento, não conseguindo situar-se num mesmo nível que os demais indivíduos, tampouco, considerarem pontos de vista diferentes do seu.

À fase da heteronomia, segue a fase conclusiva do desenvolvimento moral, que é a fase da *autonomia*, na qual, o sujeito não mais age pela imposição adulta ou social e, sim, porque acredita no respeito mútuo e na existência das regras para o bem comum. Nesta, o sujeito age por convicções pessoais, interiorizou as regras independentemente da presença ou não de um controlador externo.

Portanto, a moral heterônoma representa o dever, a obediência, a uma lei imposta de fora. A moral da autonomia representa o respeito mútuo, o bem comum e conduz ao desenvolvimento da igualdade.

Outra consideração importante é que o desenvolvimento moral não é o mesmo em todas as idades. Conforme já expressado anteriormente, vai ocorrendo e se aprimorando gradativamente, conforme as vivências que cada sujeito tem com as pessoas e com o seu meio como um todo. Não há uma determinação cronológica exata para que este se diferencie nos sujeitos. Um bom determinante a considerar são as ações que as pessoas têm em seus contatos e o modo de agir diante dos fatos que lhe são postos.

Em referência aos estudos de Delval & Enesco, Vinha (2006) por sua vez, apresentam três grandes níveis de desenvolvimento moral: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional, subdividido em seis estágios ou níveis. A mudança destes não ocorre sempre na mesma ordem e, varia inclusive conforme a idade. O quadro apresentado a seguir relata uma síntese das idéias apresentadas por Vinha (2006):

NÍVEIS	PERÍODO	DESCRIÇÃO
<p>Nível I Pré-convencional</p> <p>A moralidade está governada por regras externas, o que pode acarretar um castigo é considerado errado.</p>	<p>1. Orientação para o castigo e a obediência</p> <p>2. Orientação hedonística ingênua</p>	<p>A criança tem dificuldade para considerar dois pontos de vista em um assunto moral; tem dificuldade para conceber as diferenças de interesses. Aceita a perspectiva da autoridade e considera as consequências físicas da ação, sem levar em conta a intenção.</p> <p>Aparece a consciência de que podem existir dois pontos de vista. A ação correta é que satisfaz as próprias necessidades e, ocasionalmente, as dos outros, mas desde um ponto de vista físico e pragmático. Aparece também uma reciprocidade pragmática e concreta de que se faço algo pelo outro, o outro fará também por mim.</p>
<p>Nível II Convencional</p> <p>Base da moralidade é a conformidade com as normas sociais e manter a ordem social é algo importante.</p>	<p>3. Orientação para o “bom menino”, “boa menina”, ou a moralidade da concordância interpessoal</p> <p>4. Orientação para manutenção da ordem social</p>	<p>A boa conduta é a que agrada ou ajuda aos outros e é aprovada por eles. Orientação para a conduta “normal”, a conduta estereotipada. As boas intenções são muito importantes e se procura a aprovação dos demais, tratando de ser uma “boa pessoa, leal, respeitável, colaboradora e agradável.</p> <p>O indivíduo é capaz de considerar não só a perspectiva de duas pessoas, como também a das leis sociais. A conduta correta consiste em realizar o próprio dever, mostrando respeito pela autoridade e pela ordem social estabelecida para o nosso bem. A moralidade ultrapassa os laços pessoais e se relaciona com as leis, as quais não devem ser desobedecidas, para poder manter a ordem social.</p>
<p>Nível III Pós-Convencional</p> <p>A moralidade se determina mediante princípios e valores universais, que permitem examinar criticamente a moral da própria sociedade</p>	<p>5. Orientação para o “contrato social”.</p> <p>Orientação Legislativa</p> <p>6. Orientação para o princípio ético universal</p>	<p>A ação correta tende a definir-se em termos de direitos gerais, sobre o que está de acordo na sociedade em seu conjunto. Há uma ênfase no ponto de vista legal, mas as leis não são eternas, mas sim, instrumentos flexíveis para aprofundar nos valores morais, e que podem e devem modificar-se para melhorá-las. O contrato social supõe a participação voluntária em um sistema social aceito, porque é melhor para cada um e os demais que precisam.</p> <p>A ação correta se baseia em princípios éticos eleitos por cada um que é compreensivo, racionais e universalmente aplicáveis. São princípios morais abstratos, que transcendem as leis, como a igualdade dos seres humanos e o respeito pela dignidade de cada pessoa, não são normas concretas como os dez mandamentos. Aparece uma forma abstrata de considerar as perspectivas de todas as partes e de tratar de organizá-las com princípios gerais.</p>

Quadro 1: Níveis de Juízo Moral

Fonte: Delval, J. & Enesco, apud, VINHA, 2006, p, 101

Em breves conclusões, Vinha, 2006, evidencia que o Nível Pré-convencional é a forma de raciocinar mais encontrada entre crianças de dez a doze anos (80%) e desse número, 85% encontram-se no estágio 1. A maioria dos adultos encontra-se no nível convencional, ou seja, conforme vai crescendo, o sujeito sai do estágio 1 e 2, alcançando o estágio 3 e 4. Somente 10% dos adultos encontram-se no estágio 5 (pós convencional); e não foi encontrado nenhum sujeito no nível 6. No último estágio, no nível seis, as leis são regidas por valores universais, o que tem mais valor, analisa-se sob a perspectiva da moral, independente de contratos sociais.

Não obstante, o que nos deixa otimistas é que, segundo Kohlberg (apud VINHA, 2006) é todos os sujeitos podem atingir os níveis mais altos de raciocínio moral, desde que lhes sejam oportunizadas condições sócio-morais para que exercitem, reflitam sobre os princípios e valores que transcendam seu ponto de vista e sua cultura.

Com uma abordagem um pouco diferenciada do exposto acima, porém, com idéias complementares, tomando como base os estudos realizados por Colby & Kohlberg, 1987; Kohlberg, (1984), para identificar como as crianças raciocinam sobre questões morais, De Vries; Zan (1998, p. 177-178) citam quatro estágios de desenvolvimento moral:

ESTÁGIO	CARACTERÍSTICAS/ REAÇÕES DAS CRIANÇAS
1	<i>Também chamado de pré-convencional. As crianças são individualistas. O certo ou correto é definido em termos do que evita punição (está em obediência ao adulto). As ações são consideradas em termos físicos ao invés de psicológicos (a preocupação é com o dano material a pessoas ou coisas, ao invés de considerar a intenção). O interesse de outros não é considerado.</i>
2	<i>Estágio da finalidade instrumental e intercâmbio. O direito é definido como aquilo que vem em favor dos próprios interesses. O que é certo é visto como simplesmente relativo. As crianças começam a cooperar uma com as outras.</i>
3	<i>Apresenta uma natureza mais social e é chamado de moralidade convencional. O que é certo é definido em termos do sistema social imediato (família, classe, círculo de amigos). A criança começa a agir em termos de expectativas das pessoas que lhe são importantes. Agirão no sentido de obter aprovação.</i>
4	<i>O sistema social mais amplo começa a entrar no quadro e o certo é definido em termo das normas sociais, leis, deveres e expectativas. Há o reconhecimento de que todos devem se submeter a um sistema de leis compartilhadas para o bem comum.</i>

Quadro 2: Estágios do desenvolvimento moral e suas características

Fonte: Colby & Kohlberg, 1987; Kohlberg, 1984, apud, De Vries e Zan 1998, p, 177-178

Após descrever cada um dos estágios, as autoras De Vries; Zan (1998, p.178) concluem que

quando são expostas ao raciocínio, em um estágio superior ao seu estágio atual de desenvolvimento, as crianças tendem a preferir o raciocínio de nível superior àquele em questão. Quando as discussões sobre dilemas ocorrem em um contexto da sala de aula, o crescimento moral individual ocorre, bem como o crescimento na cultura moral da comunidade.

De acordo com o posicionamento de De Vries; Zan (1998), os dilemas que surgem na vida das crianças podem ser abordados como sociais ou como morais. Na maioria dos casos, estão implícitas as duas dimensões, no entanto, uma questão pode ser social sem ser necessariamente moral. Um problema encontrado ao separarem-se os componentes sociais e morais de uma questão gira em torno de se distinguir entre os meios e os fins de uma situação. Por exemplo, a questão do revezamento na sala de aula é moral, no sentido de que a justiça exige que todos sejam respeitados. A igualdade é um fim moral. O debate acerca dos meios pelos quais o revezamento deve ser regulado, entretanto, é estritamente social.

Outra dificuldade apontada pelas autoras De Vries; Zan (1998), ao tentar separar o social e o moral, é que as crianças pequenas nem sempre distinguem os dois. Com frequência elas percebem o fato de não obterem o que desejam como injusto, e, portanto, como uma questão moral. Inversamente, para a criança pequena, contar algo que não é verdade pode representar simplesmente um modo inteligente de evitar a punição, ao invés de ser uma questão moral.

As situações podem variar no grau em que são mais ou menos sociais do que morais. Por isso, quando utilizamos a expressão sócio-moral, estamos nos valendo da argumentação de De Vries; Zan (1998) para denominar situações, fenômenos que são tanto sociais quanto morais.

A educação moral é concebida como um processo de construção que visa formar sujeitos que pensem, julguem, critiquem, elaborem, reconheçam e decidam por si mesmos. Representa uma vertente autônoma da moralidade, a qual deve ser reconhecida como um processo complexo, constituído de diferentes aspectos – sociais, culturais, psíquicos e políticos e as inúmeras relações entre todos eles (ARANTES, 2007).

2.4. COMO AS CRIANÇAS CONCEBEM AS REGRAS MORAIS

Vivendo e convivendo em uma sociedade justa as crianças interiorizam os princípios de justiça, tomam consciência deles, os assimilam e os tornam seus (RADESPIEL, 1998)

Neste momento, gostaríamos de trazer uma discussão envolvendo o pensamento infantil sobre a questão das regras e dos valores morais e traçar algumas características de cada período ou ciclo da infância. Se pensarmos rapidamente que a aprendizagem da moral é um processo que se dá por intermédio do contato que estabelecemos com o outro, é possível dizer que esta aprendizagem acontece primeiramente no âmbito familiar, com nossos pais e irmãos. Depois, com nossos “vizinhos”, com nossos amigos e com nossos colegas.

De acordo com La Taille (2005) o universo moral da criança não é o mesmo em todas as fases de sua infância e vai se sofisticando com o passar do tempo, conforme estímulos que recebe e experiências que vivencia. Ademais, a construção moral da criança vai ocorrer em duas dimensões: *na dimensão intelectual e na dimensão afetiva*.

Na *dimensão intelectual*, os primeiros contatos que a criança tem com a moral são por meio das regras, que normalmente são organizadas pelos adultos. Assim, intelectualmente as crianças aprendem que há regras há serem seguidas no ambiente em que estão inseridas embora não seja a construtora das mesmas.

A *dimensão afetiva* compreende a motivação que a criança terá para adotar as regras ou postura social a que é imposta. Esta dimensão é regida pela existência de outros fatores: *o apego ou medo, a simpatia e a confiança*, cada qual com a sua importância na construção moral da criança. *O apego ou medo* faz com que a criança respeite a regra porque esta foi instituída por um adulto ao qual está ligada afetivamente, ou de quem tem medo, porque sabe que sua força é bem menor do que da autoridade em questão. O fator da *simpatia*, segundo La Taille, (2005) “*trata-se da disposição de comover-se com os estados alheios*”, assim, a criança buscará ajudar a quem foi ferido ou se encontra em situação de inferioridade. Por fim, tem-se o fator da *confiança*, que de acordo com La Taille, 2005, “*é outro ingrediente indispensável para o despertar do senso moral*”. Neste caso, a criança precisa

perceber que há pessoas boas, mais do que regras boas. Sentindo confiança nas pessoas próximas, é mais provável que a criança cumprirá com as normas combinadas.

Sob outro enfoque, de acordo com De Vries; Zan (1998), as crianças pequenas são *Realistas morais*, não conseguem pensar na perspectiva do outro, pensar sobre seus sentimentos e intenções. Há uma perspectiva egocêntrica no domínio do entendimento interpessoal. Essa perspectiva da moralidade infantil pode ser explicada, basicamente por três aspectos.

Primeiramente porque seus julgamentos sobre certo e errado, bom ou mau, estão baseados naquilo que lhes é observável ou *real*. Isso resulta da limitação intelectual da criança pequena, incapaz de ver além da sua *superfície observável* dos eventos. Por exemplo, intenções e sentimentos não podem ser diretamente observados. Além disso, vêem as regras morais (e também outras regras) como imposições arbitrárias dos adultos. As regras morais parecem arbitrárias quando as crianças não conseguem compreender suas razões. A construção de outra perspectiva ocorre apenas quando o progresso intelectual geral das crianças permitirem-lhes descentrar-se e assumir a perspectiva do outro. (DE VRIES; ZAN 1998).

A segunda característica do realismo moral é que as palavras de lei, ao invés de seu espírito, sua intenção, é que devem ser seguidas, porque a criança ainda não é capaz de pensar além da superfície observável. A criança pode apenas tentar seguir literalmente as regras. Seguir uma regra de não bater, por exemplo, pode não significar, para o realista moral, que ele também não deve empurrar alguém ou morder (DE VRIES; ZAN, 1998).

O terceiro aspecto do realismo moral é que os atos são julgados em termos de consequências morais observáveis, ao invés de serem em termos subjetivos tais como na motivação. Por exemplo, a criança pequena cuja construção com blocos é destruída por um tropeço acidental do coleguinha ficará tão zangada quanto se a ação tivesse sido intencional. A preocupação com as consequências materiais leva a uma visão de punição justa como “olho por olho, dente por dente”. A retribuição (fazer o culpado sofrer) é vista como punição justa por maus atos e quanto pior o mau ato, mais dura deve ser a punição. Por fim, “as dificuldades das crianças

pequenas para compreender tais obrigações derivam da capacidade limitada para assumir a perspectiva de outros e pensar sobre seus sentimentos e intenções. Especialmente em uma situação em que o próprio interesse está em jogo, é difícil para a criança pensar sobre o ponto de vista do outro” (DE VRIES; ZAN,1998, p. 41).

Embora estas características sejam marcantes, até mesmo com pouca idade, as crianças podem aprender questões morais, tais como respeito pela propriedade, orientações para não machucar os outros e para ajudar vítimas de agressão. Ao discorrer sobre a questão da moralidade infantil na escola, De Vries, Zan (1998) escrevem que há maneiras de organização da sala de aula, do relacionamento entre professor e alunos e destes entre si que vão favorecer ou não, promover ou não o desenvolvimento infantil. Às crianças precisam ser oportunizados convívios com questões, com dilemas morais e com experiências que fazem parte da sua vida.

Embora os conteúdos das questões morais na vida das crianças possam diferir daqueles dos adultos, as questões básicas são as mesmas. Elas se preocupam sobre como as pessoas (antes de tudo, elas mesmas) são tratadas muito antes de poderem compreender a regra de Ouro, isto é, de tratarmos os outros como gostaríamos de ser tratados. Preocupam-se com a agressão, uso correto (por exemplo, de roupas, para ocasiões especiais) e participação igual (por exemplo, na hora da arrumação). Esses são temas de direito e de responsabilidades, semelhantes às preocupações dos adultos com o crime e violência, oportunidades iguais de emprego e necessidade de que todos protejam o ambiente. Estamos falando de um processo, não sobre um produto. Elas formam suas próprias opiniões e ouvem as opiniões de outros. Constroem seu senso de moral a partir das experiências da vida cotidiana (DE VRIES; ZAN, 1998).

Para as autoras (1998), assim como se aprendem questões teóricas fundamentais, habilidades cognitivas, são desenvolvidas graças a um trabalho sistemático, organizado e persistente, o mesmo ocorre com as questões sócio-morais. Só poderá tornar-se uma pessoa moral, aquela que tiver a oportunidade de refletir sobre, de exercitar estas questões, enfim, de vivenciá-las. Ou seja, as condições para o desenvolvimento sócio-moral são as mesmas condições para o desenvolvimento intelectual e o trabalho da escola também pode estar voltado à organização de ambientes desta natureza, ambientes ou salas de aulas morais.

As salas de aula morais representam espaços que apóiam e promovem o desenvolvimento infantil, tais como, ambientes sócio-morais. Ambiente sócio-moral é toda a rede de relações interpessoais que formam a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com outras crianças (interação) com os estudos e as regras (DE VRIES; ZAN, 1998).

Para as autoras, *De Vries & Zan, (1998, p. 61):*

As relações entre companheiros são essencialmente facilitadoras do desenvolvimento social, moral e intelectual por duas razões: caracterizam-se por uma igualdade que jamais pode ser alcançada entre adulto-criança, não importando o quanto o adulto tente minimizar a heteronomia. (...) uma vez que a autonomia pode ocorrer apenas em um relacionamento de igualdade, as crianças são mais capazes de pensar e de agir de forma autônoma com outras crianças. (...) a segunda razão é que no curso de interação com colegas, as crianças constroem a consciência e a diferenciação de si mesmas e dos outros, esquemas de relação social e cooperação no pensamento e na ação.

Nosso objetivo, em longo prazo, na condução de dilemas sócio-morais é que tais experiências contribuam para o progresso de crianças em relação aos estágios de adoção de perspectiva e raciocínio moral. Especificamente, desejamos que as crianças pensem sobre questões interpessoais de formas mais diferenciadas, tornado-se mais capazes de pensar além de sua própria perspectiva, para verem e considerarem múltiplas perspectivas em qualquer discussão. O objetivo maior, portanto, em se trabalhar sob esta ótica é contribuir para o desenvolvimento de *crianças morais* (DE VRIES; ZAN, 1998).

Ao referir-se às crianças morais, De Vries; Zan (1998, p.4), nos escrevem que:

[...] não queremos dizer crianças que são meramente obedientes ou que simplesmente conhecem as regras morais de outros, agem de forma pró-sociais, conformam-se às convenções sociais de boa educação, têm certos traços de caráter ou demonstram educação religiosa. Ao invés disso, referimo-nos a crianças morais como pessoas que lidam com questões interpessoais, as quais fazem parte de suas vidas.

Por conseguinte, a criança moral é uma criança intelectualmente ativa. O raciocínio moral, bem como o raciocínio intelectual envolve processos cognitivos, tais como, descentramento, avaliação da causalidade e relações entre meios-fins. Não obstante, as crianças morais compreendem o espírito da regra, a necessidade moral para tratar os outros como gostariam de ser tratadas. Assim, uma criança que

age de determinada maneira só para conseguir a aprovação do outro não chega a ser caracterizada como criança moral (DE VRIES; ZAN, 1998).

Em pesquisa divulgada recentemente, (TREVISOL²,apud, LA TAILLE & MENIN, 2009), evidencia, em vários momentos, a importância da participação do professor no processo de construção e desenvolvimento moral dos alunos. Para exemplificar esta colocação, valemo-nos do posicionamento da autora, a qual consolidou sua argumentação, a partir dos dados coletados com sujeitos que compuseram a amostra de sua pesquisa. O trabalho do professor é essencial, pois é considerado o alicerce na vida do aluno, o orientador, o amigo, o modelo. A forma como o professor age e pensa é tida como exemplo, como algo a ser seguido. Os professores são responsáveis por orientar, por mediar e por auxiliar no processo de construção de valores.

Baseando-se nessa premissa e, conforme argumentado em momentos anteriores, a presença do adulto é extremamente significativa no processo de desenvolvimento moral infantil. Tendo em vista que nosso estudo permeia discussões em torno da organização do ambiente escolar, do espaço e das relações em sala de aula, urge a necessidade de uma explanação sobre o papel e/ou perfil do professor neste espaço.

2.5. PERFIL DO PROFESSOR

No cotidiano da escola, o professor ocupa papel essencial. Os professores são interlocutores da educação moral, logo, boa parte da responsabilidade no êxito ou no fracasso desse processo reside no modo como o educador o realiza. (TREVISOL, apud LA TAILLE & MENIN, 2009).

Independente do tamanho e decoração (medidas e mobílias) do espaço escolar, um aspecto que muito importa é a maneira com que este está organizado, a possibilidade de as pessoas se relacionarem ou não, bem como, o grau de intensidade com que estas pessoas se relacionam. Partimos do pressuposto que na

² Pesquisa realizada com professores do Ensino Fundamental, Médio e profissionalizante, em escolas públicas e particulares, de municípios localizados no Oeste Catarinense, com objetivo de conhecer os sentidos atribuídos por estes profissionais sobre construção de valores na escola.

sala de aula, o sujeito responsável por “pensar” estes espaços é o professor. Logo, um “retrato” do ambiente terá como premissa básica, o perfil do professor.

De Vries; Zan, (1998) mediante pesquisas realizadas com professores em diferentes escolas, utilizando-se de gravação de voz, de filmagens, de observação de metodologias e de algumas aulas como um todo, aliados a conclusões teóricas e pessoais, apresentam três possíveis perfis de professores, aos quais denominaram: sargento/ instrutora; gerente e mentora, que conduzem, respectivamente: campo de recrutas, fábrica e comunidade. O quadro seguinte sintetiza as principais características descritas pelas autoras (1998) no que tange ao perfil do professor, ao modelo educacional, aos tipos de relações interpessoais, à existência de conflitos, ao atendimento das necessidades físicas e emocionais e, finalmente, ao desenvolvimento moral.

MODELO	CARACTERÍSTICAS					
	PERFIL DO PROFESSOR	Relações interpessoais	Ambiente	Conflitos	Necessidades: físicas, emocionais, intelectuais.	Desenvolvimento sócio-moral
CAMPO DE TREINO DE RECRUTAS:	SARGENTO/ INSTRUTORA	Inexistentes; Estimula-se a competição; Professor impõe e faz cumprir rigidamente as regras; Coerção ao invés de auto-regulação.	Forte pressão por obediência; Não há interação entre colegas.	Há poucos conflitos, em virtude do rígido controle exercido pela professora.	Não são respeitadas pelo professor que determina os fatos, inclusive, quando for ao banheiro ou tomar água.	As relações interpessoais são inexistentes, logo não há possibilidade de reflexões, portanto o desenvolvimento moral fica comprometido.
A FÁBRICA	GERENTE	Professor fala calmamente, mas parece emocionalmente distante; Interações entre crianças são limitadas, professor exerce controle contínuo.	As crianças podem explorar e brincar, sempre sob orientação da professora; há uma combinação eclética entre a instrução e atividade livre.	Ocorrem alguns conflitos, mas são resolvidos ou orientados pela professora, que pensa em pedidos de desculpas ou sanções.	Há uma consideração um pouco maior com relação a estes aspectos pelo professor no que tange ao sargento, porém, ainda há muitas restrições.	As interações entre as crianças são limitadas. Há pouca oportunidade para as crianças serem elas mesmas, no sentido de expressarem seus sentimentos e emoções.
A COMUNIDADE	MONITOR/ MENTOR	Amigáveis e interações são estimuladas.	Favorável, no qual as crianças podem explorar, experimentar, cometer erros inevitáveis e descobrir novas formas de raciocinar.	Surgem constantemente e a professora dispõe de tempo e recursos para ajudar os alunos a resolvê-los.	Atende às necessidades físicas e emocionais das crianças.	Relações de afeto são abundantes, entre professor e aluno e alunos entre si.

Quadro 3: Possibilidades de organização de sala de aula e perfil de professor

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora, fundamentada em De Vries; Zan, 1998

Observando-se o quadro acima, pode-se concluir que é nas salas de aula organizadas em forma de comunidade, tendo o monitor mentor como idealizador e condutor das atividades que o desenvolvimento moral se processa de forma mais positiva e coerente, com grandes probabilidades de estender-se às ações cotidianas dos sujeitos.

Acerca do perfil *Sargento-instrutora*, escrevem-nos (DE VRIES; ZAN, 1998) que: "(...) ensinar as crianças a simplesmente se comportarem de determinada

maneira é ignorar o cultivo de sentimentos de necessidade de comportar-se de forma moral. Se uma criança ajuda a outra a fim de obter aprovação do professor, será isso moral? Diríamos que não”. A probabilidade da criança educada sob o perfil deste tipo de profissional tornar-se autoritária, individualista, ou “falsa” democrata é muito grande. “Será que abandonarão sua vontade ao controle dos outros? O que acontecerá ao desenvolvimento da competência social e moral das crianças nesses ambientes? Elas desenvolverão esta competência fora da escola? O que acontece à iniciativa e raciocínio ativo?” De acordo com De Vries; Zan (1998, p. 35):

Algumas pessoas dizem que devemos exercer a autoridade sobre as crianças porque elas terão de conviver com esta na sociedade maior. Essa idéia é perigosa para democracia, já que contradiz a idéia básica de liberdade dentro de um sistema de justiça. O conformismo à autoridade não é socialização em uma sociedade livre.

Além disso, De Vries; Zan (1998, p.24) apresentam alguns questionamentos relacionados ao desenvolvimento moral de alunos educados sob esta metodologia.

Com o mesmo enfoque, as autoras (1998), tecem alguns questionamentos, desta vez do perfil da professora que caracterizaram como Gerente, e o ambiente de sala de aula como fábrica: Quais os efeitos da gerente sobre as crianças? Acreditam que muitas delas parecem inseguras sobre o que a professora deseja que façam o que leva a uma forte dependência de orientação e inibe o desenvolvimento do sentimento de autoconfiança por parte dos educandos. Destacam que, embora este ambiente seja menos negativo do que o campo de Treinamento, as crianças da fábrica são reguladas quase com a mesma rigidez. Será que a combinação eclética da instrução e da atividade livre é o melhor entre os extremos? Será que as crianças, nesta sala de aula, aprendem os temas acadêmicos e também desenvolvem suas personalidades e competência social? O estilo mais calmo, mas firme da professora permite que as crianças regulem-se de um modo mais autônomo?

Por fim, o professor (ou professora) da sala comunidade é definido como Mentora construtivista: é uma orientadora e companheira que organiza um programa de atividade visando a estimular o raciocínio das crianças e oferecer-lhes um ambiente favorável no qual possam explorar e experimentar, cometer erros inevitáveis no raciocínio e inventar novas formas de raciocinar. As crianças votam

para tomar muitas decisões de grupo e as regras são elaboradas em conjunto pelas crianças e professora.

O respeito do professor, neste caso, é pelos interesses, sentimentos, valores e idéias das crianças. De acordo com De Vries; Zan, (1998) esta postura de professor é ideal quando se prima pelo desenvolvimento moral dos educandos, afinal, conforme visto anteriormente, a sala de aula moral, deve ser organizada para satisfazer necessidades físicas, emocionais e intelectuais das crianças. Deve ser organizada também para a interação entre colegas e para o exercício da responsabilidade infantil, com atividades que atraem o interesse, a experimentação e a cooperação entre as crianças. Neste ambiente:

O papel do professor é cooperar com as crianças, tentando compreender seu raciocínio e facilitando o processo construtivo. O papel do professor é, também, o de encorajar a cooperação entre crianças, promovendo sua construção do equilíbrio emocional e capacidades de enfrentamento, entendimento interpessoal e valores. (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 87)

As crianças sentem-se profundamente confortáveis para expressarem seu pensamento à professora e umas às outras. [...] O humor é expresso. As expressões de afeto são abundantes, entre professor e alunos e destes entre si, embora haja conflitos intensos entre elas. A professora encoraja interações e amizade entre crianças. [...] as crianças são livres para serem elas mesmas no ambiente construtivista da Comunidade, com todo seu egocentrismo, sentimentos honestos e interesses genuínos (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 27).

Além disso, nas salas de aula Comunidade, desenvolvem-se orientações para cuidado e conservação do ambiente, primeiramente escolar, mas que, anseia-se, estenda-se aos demais espaços de convivência do educando. Isso porque, se as crianças sentem a necessidade moral de cuidarem de seu ambiente, então elas também terão um senso de responsabilidade pessoal e grupal para fazê-lo. Este senso de responsabilidade apresenta benefícios específicos de longo prazo, no sentido de que as crianças que cuidam de seu ambiente imediato podem, eventualmente, vir a cuidar de ambientes mais amplos, desde a praça do bairro até o planeta. Consideramos que a conscientização e responsabilidade ambiental inicia-se com a sala de aula como um microcosmo para a sociedade maior (DE VRIES; ZAN, 1998).

Nesse contexto, pode-se dizer que a *Sargenta- Instrutora* exerce o maior poder sobre as crianças, seguida pela *Gerente e pela Mentora*. No entanto, embora a mentora exerça o menor poder, ela é altamente influente, já que encoraja um processo recíproco de dar e receber, nas discussões, mediações de conflitos e decisões do grupo. O ambiente sócio-moral pode também ser visto em termos de diferenças nas atividades das crianças e na carga afetiva. A maior atividade dos alunos e a carga de afeto mais positivo ocorrem na comunidade, após, como a Fábrica e por último no campo de recrutas.

2.6. A DIMENSÃO MORAL E A ESCOLA

Sabe-se que formar cidadãos éticos, discutir princípios e valores é compromisso de toda a sociedade e de suas instituições. No entanto, maior responsabilidade é conferida à família e à escola, das quais se esperam resultados concretos. Além disso, são estas duas instâncias, as principais responsáveis pelo processo de socialização primária dos seres humanos. Não obstante, a escola é a única instituição que ainda tem legitimidade social para tanto, a única que, no fundo, diz respeito a todo mundo, visto que, em algum momento da vida, todo mundo é aluno ou professor, pai ou mãe de aluno.

A escola influencia o desenvolvimento social e moral quer pretenda fazer isso ou não e, se o processo educativo das pessoas estiver, desde cedo voltado à formação do indivíduo em sua totalidade, os resultados serão mais significativos (DE VRIES; ZAN, 1998).

Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos e enquanto administram sanções para as mesmas. Portanto, a escola ou a creche não são e não podem ser livres de valores ou neutros quanto a esses e os professores estão engajados na educação social e moral.

Deve-se ir à escola, não para aprender coisas para esquecer-las logo, mas ter oportunidades para formar e crescer em todas as dimensões humanas; não apenas

no crescimento, mas também nas atitudes e no afeto, na imaginação e no respeito mútuo (ZABALZA, 2000).

Aliados a tais argumentos, encontramos ainda amparos “legais” para se trabalhar com a dimensão ética e moral na Educação. Seu primeiro amparo legal data da promulgação da Constituição de 88. Posteriormente o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e mais tarde, com maiores esclarecimentos, encontramos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Posterior a esta, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Referencial Curricular também elaborado para a mesma modalidade. Com diferentes graus de profundidade, todos foram primordiais na garantia do acesso às crianças nas instituições de educação infantil, além de explicitar as finalidades desta modalidade de ensino, sobretudo no que se refere à formação para a cidadania, ou seja, formar alunos, não apenas intelectuais ou cognitivos, mas sujeitos com dimensão afetiva, psicológica, social e, acima de tudo, moral. Anseia-se que consigam ensinar e aprender, como diria Drummond de Andrade, “a difícil arte de conviver”.

De acordo com os PCN's (1998) todo educador deve apresentar-se com um compromisso ético, independente da disciplina em que leciona. Segundo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

Desta maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia. (Parecer CEB022/98, MEC)

No que tange aos RCNEI (1998) estes explicitam alguns objetivos gerais, subentendidos nas expressões: formação pessoal e social (identidade e autonomia) e conhecimento de mundo (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática).

Sabe-se que a escola sozinha não tem condições de desenvolver condutas morais. Todavia, pelos argumentos expostos, evidencia-se que pode desempenhar

um papel importante e educar para a formação ética de seus alunos, com liberdade e riqueza, oportunizando momentos de reflexão e vivência. Segundo De Vries; Zan (1998, p.35):

Algumas pessoas julgam que a escola não deveria se preocupar com a educação social e moral, mas deveria centrar-se no ensino de temas acadêmicos ou na promoção do desenvolvimento intelectual. O problema com essa visão é que a escola influencia o desenvolvimento social e moral quer pretenda fazer isso ou não. Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos e enquanto administram sanções para o comportamento das crianças. Portanto, a escola ou a creche não são e não podem ser livres de valores ou neutros quanto a esses. Por bem ou por mal, os professores estão engajados na educação social e moral.

Sob a ótica de professores (TREVISOL, apud, LA TAILLE & MENIN, 2009, p. 158) não há valores inatos, ao contrário, estes são construídos na experiência significativa que o indivíduo estabelece com o mundo, ou seja, ocorre ao longo do processo de desenvolvimento da criança/aluno:

essa construção depende diretamente dos valores implícitos nos conteúdos com os quais o sujeito interage no cotidiano, da qualidade das relações entre o sujeito e as fontes de valores, de fatores cognitivos que permitirão a compreensão do que está em foco em determinados dilemas do cotidiano e, principalmente dos adultos significativos que lhe possibilitem a apreensão das regras sociais.

Sabemos que não há receitas prontas ou manuais de como educar moralmente. Mas a ação educadora pode seguir alguns princípios morais e éticos indispensáveis no trabalho com seus educandos, no sentido de ajudá-los a compreender a grandeza da pergunta: Como agir?

Em quase todos os ambientes escolares e em inúmeros momentos pode-se travar diálogos e discussões a fim de promover o desenvolvimento dos sentimentos de necessidade moral e responsabilidade das crianças: durante as brincadeiras, na hora do recreio, durante o lanche, no momento da arrumação, nos cuidados com a sala e com os materiais, no relacionamento com os colegas do grupo, ou seja, o professor pode usar tanto os dilemas morais hipotéticos, extraídos do cotidiano escolar, ou fictícios, extraídos da literatura infantil.

Conforme PCN's (1998, p.80):

Ao lado do trabalho de ensino, o convívio dentro da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma vida boa. Dessa forma, não somente os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade como serão integrados às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los.

A educação moral se faz pela ação orientada de alguns princípios fundamentais, tais como a justiça, a dignidade, a solidariedade, iluminados pelo respeito mútuo entre as pessoas e que pode ter um alcance cada vez maior. Nessa educação moral não há lugar para certezas, as dúvidas podem ser discutidas, sendo essa discussão o método de educação moral.

Na sala de aula, há muitas possibilidades de se realizar atividades acerca das virtudes. La Taille (2000) acredita que os trabalhos desenvolvidos na educação artística, contribuem para isso, pois se pode trabalhar ética como se trabalha estética. Com as virtudes pode ser trabalhado da mesma forma. Apresentar textos de qualidade como fábulas ou relatos de histórias verdadeiras que tratem de virtudes. Os alunos podem ouvir, ler, refletir, trocar opiniões, admirarem ou não os personagens ou traços de caráter, tendo a liberdade de não se interessarem pelo item exposto e eleger outros valores para pensarem sobre si mesmos. Afinal, as virtudes fazem parte de seus pensamentos e da vida das pessoas e é preciso dar espaço para a sua expressão, ou do contrário, o tema pode definir.

De acordo com Antunes (2001), é essencial a todos que educam emocionalmente uma criança seguir tais princípios: ter uma relação marcada sempre por espontânea alegria; sempre que possível, fazer uso de uma voz com entonação serena, tranqüila, segura; dar preferência na hora de ficar com a criança a um momento em que se está em estado emocional favorável; saber ouvir com empatia o que a criança fala; caso tenha que apresentar uma crítica, criticar o ato e não a pessoa que o causou.

Visto isso, evidencia-se que a escola deve ser um lugar onde cada aluno encontre a possibilidade de se manifestar sentimentalmente e de experimentar relações para a construção de seus valores. É preciso oferecer aos educandos

atividades e/ou momentos que desenvolvam suas competências emocionais, intelectuais e morais. Se não promove um ensino de boa qualidade e uma experiência educacional cheia de oportunidades para a exploração, a escola condena seus alunos a sérias dificuldades futuras. Enfim, o tema das virtudes, se trabalhado de forma aberta, pode ajudar as crianças e os adolescentes a abrirem o leque de valores que inspiram suas respostas às perguntas “como viver” e “quem eu quero ser”.

3. O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo aborda o método que norteou essa investigação. Passaremos a seguir, a descrever o tipo de pesquisa, a amostra, e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

3.1. TIPO DE PESQUISA:

Nosso trabalho de pesquisa pode ser caracterizado como uma pesquisa de natureza qualitativa. Ao optar por desenvolver uma pesquisa na escola onde atuamos como professora, alguns questionamentos nos ocorreram: *como ser professora e pesquisadora ao mesmo tempo?* Por desenvolver uma pesquisa com crianças com as quais já vínhamos trabalhando há algum tempo, o grande desafio seria (e foi), acrescentar aos olhares que já tínhamos as justificativas já preconcebidas, novos olhares, novas indagações e, inovadas informações. Logo, em nossa pesquisa, “as inquietações (como ondas) movimentaram o meu mergulho da superfície ao fundo e vice-versa”. (Algebaile, in KRAMER; LEITE, 2001, p. 128).

Toda pesquisa, como atividade humana e social, traz consigo, inevitavelmente, uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador, não sendo possível o pesquisador se abrigar em uma posição de neutralidade, sempre ele irá colocar-se na cena investigada (LUDKE E ANDRE 1986).

Dessa forma, estando à pesquisadora envolvida de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2000), pode-se dizer que o tipo de pesquisa que deu embasamento a nosso estudo foi a pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (2000, p. 15), *uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação.*

Nesse contexto, desempenhamos um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas (THIOLLENT, 2000) nossos compromissos enquanto pesquisadores estão diretamente relacionados ao problema de pesquisa e aos sujeitos envolvidos no estudo.

3.2. AMOSTRA:

Participaram do trabalho de investigação um grupo de 42 alunos, com faixa etária entre 4 e 5 anos, residentes num município do oeste catarinense, alunos do Pré II. Nossa proposta inicial era desenvolver a pesquisa com apenas 24 destes alunos, uma das turmas de Pré II. No entanto, optamos por estender a duas turmas, para garantir mais informações, ao mesmo tempo em que acreditávamos ser nosso trabalho, uma experiência favorável ao desenvolvimento moral dos alunos.

Interessante ressaltar, neste momento, que a coleta de dados foi realizada nos dois turnos, conforme horário de frequência escolar dos alunos. Ou seja, alunos que estudavam no turno matutino participaram das atividades pela manhã, e os que estudavam no turno vespertino, à tarde. Os dados coletados foram agrupados, sem distinção entre turno de escolaridade dos alunos, constituíram numa única amostragem.

Os alunos que compuseram nossa amostra eram estudantes da Escola de Educação Básica Municipal Madre Leontina³, todos residentes no próprio município. Esta instituição atende desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental (Educação Infantil, com crianças acima de três anos e Ensino Fundamental do primeiro ao quarto ano).

A opção por esta faixa etária gira em torno do pressuposto de que a formação para os valores, além de ser conteúdo imprescindível na escola como um todo, se inicia logo nos primeiros anos da criança.

A escolha por esta escola deve-se ao fato de ser a única que oferece atendimento à Educação Infantil no município. Optou-se por realizar esta investigação neste município porque é local de residência da pesquisadora, além de ser um dos municípios do Estado, que abriga lençóis de água do Aquífero Guarani e, ter entrecortando o centro da cidade, dois rios de grande relevância local e regional: Rio São Bento e Rio do Peixe.

Além dos alunos, a amostra foi constituída pelos pais destes alunos, que contaram com uma pequena participação, tendo em vista que um dos intuitos de nossa pesquisa foi verificar em que medida a concepção, o valor que os pais atribuem ao recurso natural água influencia na construção dos valores que os alunos possuem ou irão formar, sobre o mesmo.

3.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A coleta de dados ocorreu em dois momentos distintos: primeiramente com os pais e depois com os próprios alunos. Com os pais utilizou-se como procedimento de coleta de dados um questionário, com questões abertas e fechadas; e com os alunos utilizaram-se de vários instrumentos, detalhados nas páginas que seguem.

a) Com os pais: conforme apresentado anteriormente, para coletar os dados com os pais fizemos uso do questionário, que se encontra disponível no anexo 1. Optou-se por este recurso porque, de acordo com Marconi (1996), é um conjunto de perguntas que visam coletar alguns dados e a pessoa que irá respondê-lo pode

³ Escola da Rede Pública Municipal. Atende somente alunos provenientes do município de Ibicaré. Oferece ensino de Educação Infantil, a partir de três anos completos até os quatro primeiros anos do ensino fundamental.

fazê-lo sem a necessidade da presença do pesquisador. Ele pode ser enviado via correio, fax, Internet, dentre outros, inclusive, entregue pessoalmente pelo pesquisador, quando desta possibilidade.

Embora com objetivos finais comuns, os questionários podem variar na estruturação, podendo ser, segundo Boyd J.& Wetfall (1964) de quatro tipos diferentes: a) estruturado não disfarçado: possui somente questões do tipo fechadas (respostas direcionadas, normalmente de assinalar) e não disfarçado porque o respondente conhece os objetivos da pesquisa; b) não estruturado: neste modelo, as questões são abertas e é também não disfarçado; c) não estruturado disfarçado: usa técnicas projetivas (completar sentenças, por exemplo) para conseguir as informações, sem que o respondente saiba a finalidade da pesquisa d) estruturado disfarçado: tenta através da tabulação e cruzamento de informações, descobrir a importância de um assunto para a pessoa, indiretamente (MATTAR, 1996).

Na perspectiva de Marconi & Lakatos (1996) as vantagens do uso do método do questionário em relação às entrevistas são as questões de economia, tanto de recursos humanos quanto materiais: utilizam-se menos pessoas para ser executado e proporcionam economia de custo, tempo, viagens, com obtenção de uma amostra maior e não sofre influência do entrevistador. Por outro lado, esta técnica de coleta de dados também tem algumas desvantagens. Dentre as desvantagens são citadas por Marconi & Lakatos, (1996); Mattar, (1996) o baixo índice de devolução; a grande quantidade de perguntas em branco; dificuldade de conferir a confiabilidade das respostas; demora na devolução do questionário e a impossibilidade do respondente tirar dúvidas sobre as questões o que pode levar a respostas equivocadas.

O questionário foi enviado aos pais por intermédio dos alunos. O instrumento de coleta possuía nove questões, algumas abertas e outras fechadas e tinha como objetivo fornecer dados a respeito da compreensão dos pais sobre a dimensão moral e dos valores ambientais, que posteriormente serviram como suporte de análise e comparação com os dados coletados com os alunos.

Juntamente com o questionário, seguiu em anexo um documento explicativo sobre o porquê da pesquisa e o esclarecimento de possíveis dúvidas quanto ao preenchimento do instrumento e o termo de consentimento livre esclarecido – anexo 2 – com duas redações distintas: uma direcionada aos pais, solicitando a

participação deles na pesquisa e a outra, era um termo que solicitava a autorização dos pais para que os alunos participassem do trabalho das atividades. Os pais também foram informados sobre a aprovação de nossa pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, que se encontra no anexo 6.

b) Com os alunos: a coleta de dados com os alunos constituiu o ponto crucial de nossa pesquisa Coelho (2004) nos faz um alerta interessante sobre esta modalidade de pesquisa, quando nos escreve que é o humano pesquisando o humano. Ajustando ainda mais o foco, temos mais uma variável neste caminho: a pesquisa com crianças, com linguagens e formas de expressão e peculiaridades características da infância, o que impõe uma série de enfrentamentos ao pesquisador; o que implica aprender a ouvi-las e a considerar o que dizem, valorizando-as enquanto sujeitos produtores de linguagem, história e cultura. Isso exige que o pesquisador tenha um olhar cuidadoso na perspectiva de delimitar o objetivo e “objeto” (os sujeitos) de seu estudo.

A coleta de dados com os alunos foi organizada em sessões, com intervenções de aproximadamente duas horas, respeitando-se intervalos semanais, entre um e outro encontro – ou seja, uma intervenção por semana.

O quadro seguinte sintetiza os procedimentos, as atividades que serviram como instrumento de coleta de dados e os objetivos intrínsecos a cada etapa do trabalho. Na seqüência, apresentaremos uma descrição mais detalhada, de cada atividade que foi desenvolvida com os alunos

	OBJETIVOS	ATIVIDADE
PAIS	Investigar os critérios valorativos utilizados por pais de alunos da educação infantil para se referirem ao recurso natural água.	Envio de materiais aos pais: questionário e termo de consentimento.
	Identificar em que medida há relação entre a compreensão que as crianças da educação infantil manifestam sobre o recurso natural água e o conhecimento que seus pais possuem do mesmo.	Estudo e ilustração das respostas fornecidas pelos pais.
ALUNOS	Conhecer experiências vividas pelas crianças com relação a água (representação que tem da água).	Rodinha. Desenho; Inquérito.
	Verificar em que medida a aula passeio/vivência representa uma alternativa pedagógica que favorece a construção do	Passeios: passarela, nascente, estação de tratamento (CASAN).

	desenvolvimento moral.	
	Verificar em que medida a leitura de histórias e a sua discussão, oportunizam a aprendizagem na dimensão moral.	História: leitura; Apreciação; discussão; interpretação/ desenho.

Quadro 4: Instrumentos de coleta de dados

Fonte: A autora

3.3.1. Recursos utilizados para registrar as experiências desenvolvidas

Durante a aplicação da pesquisa, nos valem de recursos diversos para registrar os momentos mais significativos de cada um dos procedimentos que nos propusemos a utilizar. Partimos do pressuposto que o acompanhamento das atividades realizadas favorece a verificação do progresso da criança, além de favorecer a avaliação do próprio trabalho do professor.

Durante o trabalho de pesquisa, fizemos uso dos seguintes recursos: diário de bordo⁴, câmara fotográfica, rádio-gravador, filmadora. Com relação à câmara fotográfica, pode-se dizer que foi imprescindível. As imagens possibilitam um registro interessante das atividades desenvolvidas, o qual pode ser visualizado facilmente por qualquer um dos interessados em observá-las, em analisá-las. Possibilita a visualização de expressões corporais e faciais dos sujeitos envolvidos, registro “colorido”, real de um determinado momento ou vivência. O rádio gravador é um recurso imprescindível, com contribuições diferentes da imagem: pode-se deduzir o estado de emoção do emissor da voz, alegre, triste, tenso, além de possibilitar-nos voltar a ouvir tantas vezes quantas for necessário. No que tange ao uso de filmadora, pode-se dizer que representa uma junção de som e de imagem num mesmo recurso, o que confere maior riqueza de detalhes.

3.3.2. Procedimentos de coleta de dados com os alunos

O corpo, a voz, o desenho da criança são formas variadas de buscar compreensão e comunicabilidade com o mundo. (LEITE, 2003, p. 145)

⁴ Pequeno caderno que serviu como base para registros pessoais, anotação de falas, inquietações, dúvidas, descobertas, dentre outras, à pesquisadora durante o desenvolvimento da pesquisa.

A coleta de dados, envolvendo a realização de um conjunto de atividades ocorreu semanalmente. O tempo designado para esta etapa foi de três semanas, considerando dias alternados para a efetiva realização. Apresentaremos, a seguir, a organização de cada uma das atividades e de seus correspondentes objetivos.

a) Rodinhas de conversação

Este procedimento metodológico fez-se presente em todos os encontros em que estivemos interagindo com as crianças, tanto nos momentos que antecederam a discussão ou aplicação de quaisquer técnicas, quanto nos momentos posteriores, para discussão e análise das mesmas.

A organização dos alunos em “Rodinhas de conversação” é uma prática essencial na Educação Infantil. Durante a Rodinha, faz-se a recepção e organização dos alunos, conversa-se sobre as conquistas e dificuldades do grande grupo, por intermédio de pequenos relatos individuais, combinam-se regras, esclarecem-se direitos e deveres de cada um e faz-se uma prévia das atividades previstas para o dia.

Entre tantos assuntos possíveis de serem evocados pelas crianças, a professora tem um importante papel de organizadora e mediadora, de dar a vez, e ainda, de finalizar conversas, retomando o planejamento: o objetivo da roda. A professora parece uma grande aranha que ajunta os fios e vai tecendo, ajudando as crianças a darem encadeamento às suas idéias, formando uma grande teia (COELHO, 2004).

Além disso, as conversas em roda são importantes porque aumentam o vocabulário, contribuem para a união do grupo, bem como, para a construção do respeito mútuo entre todos os seus membros. Para Ferreira: “Estar na roda possibilita à criança contar coisas que quer dar a sua opinião em diversos assuntos e inclusive participar da organização da rotina. Esse momento é muito significativo para ela, pois tem uma razão de ser e de existir” (FERREIRA, et al, 2006, p.86).

Aos poucos os alunos vão compreendendo que a roda é um espaço coletivo, que o que se diz neste momento deve ser socializado e expressado a todos. Investir em conversas na roda é um jeito de persistir na luta pela cidadania. Pois estar em roda requer conquistar o espaço de falar e aprender a ouvir o outro. Segundo *Ferreira, et al*, (2006, p. 81):

É fascinante ouvir diálogos entre crianças. Pode-se observar como é diferente a compreensão de cada uma delas, mesmo com a mesma idade e sendo do mesmo grupo. Cada criança tem seu jeito de ser, sua individualidade. Cada uma percebe e compreende o mundo no seu próprio tempo. E enfrenta de forma diferente as novas vivências e os novos desafios

Na perspectiva de De Vries; Zan, (1998), de todas as atividades da sala de aula, a hora da roda pode ser a mais importante, em termos de atmosfera sócio-moral. Os objetivos para a hora da roda enquadram-se em duas amplas categorias: sócio-morais e cognitivas. Na categoria sócio-moral objetiva-se construir um senso de comunidade atuante entre as crianças, incentivá-las ao autogoverno e envolvê-las para que pensem sobre questões sociais e morais específicas. Não obstante, a autora argumenta que nas atividades de roda, as crianças ouvem os colegas e participam de diálogos e decisões. Segundo De Vries; Zan, (1998, p.116)

enquanto participam do estabelecimento de regras, da administração de problemas da classe, da proposta e escolha entre as opções para a atividade da classe e da tomada de outras decisões, elas aprendem numerosas lições de democracia. As crianças aprendem que todas às vezes têm uma chance de ser ouvidas, que nenhuma opinião tem mais peso do que outra e que tem o poder de decidir o que ocorre em sua sala. (...) praticam o respeito e a colaboração enquanto trabalham juntas, escutam umas as outras, trocam opiniões, negociam problemas e votam para tomar decisões que afetam todo o grupo.

Além disso, subjacente a todas essas atividades sócio-morais, está o objetivo geral de promover o descentramento das crianças de uma única perspectiva para a consideração e tentativa de coordenar múltiplas perspectivas. Isto leva a preocupações com o equilíbrio e com a justiça em uma comunidade na qual as pessoas preocupam-se umas com as outras. No que tange à parte cognitiva, o primeiro objetivo é promover o desenvolvimento geral do raciocínio e inteligência,

pois acredita-se que descentrar-se para considerar e coordenar outros pontos de vista é um raciocínio tanto intelectual quanto social e moral (DE VRIES; ZAN, 1998).

b) Desenho

Nossa opção pelo desenho como instrumento de coleta de dados com as crianças possui consenso com a visão de Oliveira (2001), pois segundo essa autora a opção pelo desenho infantil enquanto *documento de pesquisa* é um esforço por (re) afirmar a idéia de que *a criança é feita de cem linguagens*. Seus gestos, olhares, traços, rabiscos são suas formas legítimas/autênticas de expressão, são seus *cem modos de falar*. E há uma certa urgência, entre os adultos, de aprender a escutar e ver essas *cem* maneiras de ser.

O desenho é um recurso pedagógico usado na educação infantil, com muitos objetivos: com o intuito de aprimorar a coordenação motora fina, estimular a criatividade pessoal na construção de formas, associação de idéias, ao mesmo tempo em que tranqüiliza e confere agradável sensação de bem estar aos desenhistas. Existem diferentes estudos com relação ao desenho infantil: há autores que se dedicam a pesquisá-lo enquanto possibilidade de conhecer traços da personalidade infantil, outros enquanto nível de desenvolvimento intelectual e cognitivo, e muitos outros afins. Em nosso estudo observaremos o que a criança desenhou, sem deter-mo-nos as análises mais profundas, aos modos da psicologia do desenvolvimento ou as fases do grafismo infantil. Antes disso, seremos norteados pelas considerações da professora e pesquisadora Maria Isabel Leite (2003, p. 136) quando nos afirma que:

o desenho, como linguagem visual tem signos próprios, elementos básicos de apropriação que lhe são particulares – formas, linhas, cor, composição -, mas, nem por isso, podemos traduzi-lo em sentidos/significados pretensamente universais. Nossa relação com ele vai além do aspecto figurativo explícito e aciona a fantasia e a imaginação, possibilitando a construção de uma leitura simultaneamente singular e plural – será sempre uma leitura possível.

Assim como a rodinha, o desenho também foi utilizado em todos os encontros com os alunos, a cada final de atividade realizada: ao voltarmos dos passeios, ao

término da história, ao findar uma discussão. Os alunos reuniam-se em grupos de quatro e conversavam durante a confecção dos desenhos. Nestas falas, muitos dos elementos dos desenhos eram revelados, bem como, as intenções expostas em cada desenho.

c) Leitura de estórias infantis

Para auxiliar a coleta de dados foi utilizado o livro: *As Aventuras de uma Gota d'água* (BRANCO, 2008, que se encontra disponibilizada no anexo 5). A estória é contada sob a ótica de uma gota de água, protagonista da narrativa, que, ao ser presa por uma menina num vidro, começa a falar e a dar a sua opinião a cerca dos acontecimentos, dos fatos vividos e/ou observados. Por meio de metáforas e de um enredo bastante envolvente, o autor nos convida a refletir a respeito dos inúmeros significados que a água sugere. Mostra-nos a importância do equilíbrio da natureza, que deve existir não só entre animais e plantas em seus ambientes, mas também na relação entre os seres humanos e a natureza, numa interação que deve ser responsável e nunca predatória.

A leitura de estórias também é uma prática adequada à Educação Infantil, por conferir uma série de benefícios ao desenvolvimento da criança, além de conferir-lhe segurança e prazer. É um recurso didático-pedagógico válido à medida que estimula a criança a imaginar a situação que lhe está sendo apresentado, descentrar-se e colocar-se no lugar dos personagens da história ouvida, refletir sobre o enredo, analisar a estrutura da história, ou simplesmente ouvi-la.

d) Aula passeio Visita

Gosto se aprende, mas só é aprendizagem significativa, se for pela experiência (LEITE, 2003)

No decorrer de nossa investigação realizamos três passeios com os alunos. Partimos do pressuposto que este procedimento didático pedagógico é viável à educação infantil, uma vez que possibilita aos educados uma visualização, uma

vivência sobre o tema que está sendo estudado, sobre o assunto em pauta na sala de aula.

Embora os lugares visitados pelos alunos e professor já sejam conhecidos por alguns dos alunos, a sensação de visitá-los com os colegas de sala de aula representa uma experiência ímpar. Há conversas, associações, despertar de sensações que somente colegas da mesma faixa etária e vivência similar conseguirão despertar em cada uma das crianças. Inclusive por que, segundo De Vries; Zan (1998) por mais que um adulto se esforce para representar o papel de criança, seja num jogo de faz de conta, seja num passeio, que é o nosso caso, não terá condições de fazê-lo a contento. Ou seja, ficará longe de uma representação real do pensamento e do agir infantis.

Ou seja, optamos por esta metodologia na intenção de “ampliar” a visão real, as possibilidades de interação, de ampliação do contexto real do educando, buscando oferecer a criança experiências, vivências além do ponto de vista que teria fossem ficar limitadas as relações de convívio com seus familiares e/ou pessoas mais próximas.

3.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Viver de modo que nenhuma vida seja prejudicada nem colocada em perigo. Viver assegurando a sobrevivência física e a reprodução social, cultural e espiritual da própria vida. E, por último, viver garantindo no presente e no futuro uma otimização sustentável da vida (PUIG, apud ARANTES, 2007)

Apresentaremos, a seguir, os procedimentos que foram utilizados para a análise dos dados.

3.4.1. Análise de conteúdo

Para efetuar a análise dos dados coletados buscamos extrair das respostas dos alunos e pais participantes a essência de seus argumentos, reveladores da compreensão que possuem sobre o foco desta investigação.

Tomamos por base os estudos de Bardin (apud TRIVIÑOS, 1987) para efetuar a análise dos dados coletados, mediante análise de conteúdo. Este procedimento de análise é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando por procedimentos sistemáticos à descrição do conteúdo de mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos das mesmas.

De acordo com Franco, “A análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2003, p. 20). Ainda teorizando com Franco, toda análise de conteúdo tem como ponto de partida a própria mensagem, a qual pode ser analisada sob três enfoques: mera descrição das características da mensagem; direcionada à indagação sobre as causas ou efeitos da mensagem ou ainda, partindo de indagações acerca de “quem” e acerca do “porquê” de determinado conteúdo. Convém ressaltar que, nesta ótica, segundo Franco (2003) mensagem pode ser tudo o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado.

Nesse contexto, consideramos as falas, as expressões, os gestos, os desenhos, até mesmo o silêncio, ou a inexistência de respostas, pois estas também tinham algo a nos transmitir. Identificamos respostas mais objetivas, que possibilitarmos-nos uma visualização e uma representação mais prática, via gráficos e/ou tabelas. Outros dados, no entanto, demandaram estudos e representações mais detalhadas, que serão apresentadas posteriormente.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

A parte que segue traz uma descrição detalhada do procedimento de coleta de dados com os pais e com os alunos, como ocorreu cada uma das etapas e algumas observações realizadas durante e após a experiência.

4.1. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PAIS

A vivência dos alunos na escola está muito caracterizada por elementos externos a ela: elementos culturais, familiares e outros que constituem a vida destes alunos para além dos limites territoriais da instituição. Por isso, além da percepção dos alunos, optamos por conhecer a opinião dos pais nesta investigação. Com eles coletamos alguns dados essenciais às nossas reflexões, os quais foram obtidos por intermédio de um questionário.

Os questionários foram enviados aos pais com ajuda dos alunos, contendo orientações para preenchimento e devolução dos mesmos. Foram enviados 42 questionários. Retornaram 32, dos quais, 18 eram de pais residentes na Área Urbana e 14 de pais que moram na Área Rural. Todas as questões contidas no instrumento conferiram dados importantes no contexto de nossa pesquisa. No entanto, neste momento faremos uso de apenas algumas, as que mais objetivamente relacionam-se às questões de pesquisa que nos propusemos investigar. Perguntamos aos pais: “O que lembra água?”, ao que relacionaram:

ARGUMENTO	OCORRÊNCIA
Vida	23
Limpeza	6
Para beber/ sede	5
Tudo	5
Cozinhar alimentos	5
Regar plantas	4
Tratar animais	3
Outros: Saúde, purificação, tranquilidade, muitos fins.	1

Quadro 5: O recurso água e suas associações

Fonte: A autora

Evidencia-se que o substantivo “Vida” foi citado pela grande maioria dos respondentes, chegando a aparecer em 23 das 32 respostas. Se a água lembra vida, o que significa para estes sujeitos o vocábulo vida? Qual vida? Qual o valor da vida? Como “gerencio”, como “vivo” esta vida? Em que medida a minha vida depende e está relacionada com outras vidas?...

As palavras que complementaram a expressão vida nos conferem maior possibilidade de compreender a que estão se referindo, o que compreendem pela vida os sujeitos respondentes da questão. Assim, selecionamos algumas respostas para exemplificar este argumento:

Água lembra vida, um meio de sustento, para beber, para o crescimento das plantas; (P1)⁵

Vida, serve para nossas principais necessidades e para necessidade dos seres vivos; (P2)

A água faz parte de nossa vida, enquanto vivermos, para fazer comida, limpeza; (P3)

É vida, para saciar a sede dos humanos e dos animais; (P4)

Água lembra vida e serve para nosso consumo, pois sem ela não se vive; (P5)

Vida! Para tudo, beber, lavar, molhar as plantas, etc; (P6)

Água lembra vida e serve para nosso consumo, pois sem ela não se vive.(P7)

As respostas que apareceram em maior número, seguidas do vocábulo vida, denotam um cunho valorativo enquanto algo que deve servir a humanidade, um recurso natural do qual o homem pode usufruir para sobreviver e realizar algumas de suas necessidades básicas, tais como, servir-se da água para limpeza, para beber, regar plantas, para animais, dentre outros afins.

Num segundo bloco, em menor incidência, acredita-se que há uma percepção um pouco diferenciada com relação à água. Pela transcrição das respostas, evidenciamos que a água lembra vida sim, mas as respostas trazem implícitos outros significados:

Purificação, tranqüilidade; (P8)

Água é tudo. Começo de vida. É o bem mais precioso que Deus nos deixou; (P9)

Fonte essencial de vida. (P10)

⁵ P1: utilizaremos as expressões P1, P2, P3 e assim sucessivamente para se referir aos pais participantes de nossa pesquisa, uma vez que os nomes foram mantidos em sigilo, ou seja, os questionários foram respondidos em anonimato, sem identificação dos respondentes.

As respostas selecionadas para exemplificar tal postura dos pais, evidenciam a atribuição de um significado mais subjetivo, mais “afetivo”, mais “carinhoso”, e por que não dizer até, mais sagrado com relação à água. Afinal, viver é apenas satisfazer as necessidades físicas? Seria este o “valor”, a função da água: satisfação de necessidades imediatas dos seres humanos, animais e plantas? Em que medida pensamos na água como algo que não nos pertence, algo que nos foi emprestado, e o que desperdiçamos “aqui”, falta (ou pode vir a faltar) para alguém “lá”?

Há inúmeros estudos com relação ao recurso natural água. Czapski (2008) estudou as formas de uso da água como um valor simbólico, não apenas como recurso hídrico. Para o autor, é preciso religar a humanidade com a água em seu valor próprio e simbólico, e não somente como recurso hídrico. Portanto, as orientações são de que a melhor forma de garantir o zelo e cuidado para com o recurso natural água é vê-lo enquanto algo indissociável ao ser humano e a natureza, precisamos *sacralizar* o uso da água.

A resposta desta questão nos revela uma visão imediata dos sujeitos da pesquisa com relação à água. Mas, em que medida as respostas expressam uma verdade inquestionável, algo que a pessoa tem interiorizado em suas ações? Pode resultar de um discurso verdadeiro e coeso, mas por outro lado, abre-se a possibilidade de ser um argumento superficial, reprodução de respostas prontas, ou até de algum discurso improvisado.

A segunda questão pretendia verificar se os pesquisados “fazem alguma restrição ou economia de água, com argumentos, justificativas para tal comportamento.” Para analisar as respostas, evidenciamos alguns critérios: primeiramente, considerando-as sob a perspectiva de se economizar água ou não. Outro critério refere-se ao local de residência dos respondentes: área urbana e área rural, objetivando verificar se há uma alternância de significados em virtude do meio, a proximidade e/ou contato com o próprio recurso. Por fim, consideramos os argumentos utilizados para justificar o porquê de economizar ou não água.

A sistematização dos dados coletados nesta questão é apresentada no quadro seguinte:

	Ocorrência	ARGUMENTO	JUSTIFICATIVA
ÁREA URBANA	5	Sim	Para que não falte no futuro
	1	Sim	Porque a água é sagrada e está em extinção
	1	Sim	Porque existe pouca água disponível
	1	Sim	Devido orientações que receberam dos pais
	4	Sim	Não justificadas
ÁREA RURAL	4	Sim	Para que não falte no futuro
	1	Sim	Porque cada gota deve ser usada com sabedoria
	1	Sim	Porque existe pouca água disponível
	1	Sim	Devido alerta de noticiários e programas da mídia
	1	Não	Temos água em abundância
	1	Não	Usamos diretamente de poço
	1	Não	Não precisar pagar
	4	Não	Não justificadas

Quadro 6: Por que economizar água?
Fonte: A autora

Nosso objetivo maior ao analisar a resposta deste questionamento é verificar em que medida o recurso natural água revela-se como um valor para os pesquisados, tomando por base a perspectiva de Puig (apud, ARANTES, 2007, p. 10):

ter valores significa possuir um conjunto de hábitos de reflexão. Significa estar disposto a repetir comportamentos desejáveis, algo próximo das virtudes, mas, além disso, comportamentos desejáveis que assumimos não por apenas tê-los aprendido, o que seria apenas um hábito mecânico, mas porque temos a convicção de que devemos manifestá-los.

Todos os pais residentes na área urbana responderam que fazem economia de água enquanto sete que residem na área rural responderam que não economizam água. Por que a economia de água é maior para os pais residentes na área urbana?

Compreendemos que esta resposta pode estar relacionada a alguns aspectos, entre eles a hipótese de que os pais residentes na área rural não economizarem água porque têm este recurso disponível em poços, nascentes com água corrente, lagos, córregos, cachoeiras, em abundância. Em contrapartida não precisam pagar (valor monetário) para poder usufruir do mesmo. Este contato com o recurso natural água parece indicar que é um recurso disponível para quem precisar fazer uso dele, independente de ter de pagar ou não, de ter de pensar em outras pessoas que o possuam ou não. Neste caso, acredita-se que o sujeito tem uma valoração “externa” do recurso natural água.

O contato, a vivência que possui com o recurso natural água é um determinante na valoração do mesmo. Na área urbana o contato com a água é diferente, água “encanada”, normalmente distribuída por estações de tratamento. Estas, além da purificação e distribuição, são também responsáveis pelo controle de quantidade gasta, numa relação de proporcionalidade, quanto maior o consumo, maior o custo (valor monetário). É possível que, se o contato fosse diferente, sem controle, sem cobrança, seria diferente, similar, talvez, ao manifestado pelos pais residentes na área rural. Por isso, da mesma forma que se evidenciou o valor do recurso natural água com os moradores da área rural, este se dá com os moradores da área urbana: um valor resultante, relacionado a fatores externos.

Partimos da perspectiva que valorizar ou não o recurso natural água, pode ser visto como um dilema moral, na medida em que refletimos: o que representa esse recurso em minha vida? De que maneira me relaciono com ele? É algo que demanda de cuidados especiais? É algo “sagrado”? Ou valorizo apenas na medida em que me beneficia dele? Vou economizar ajudar a preservar este recurso por algumas exigências legais, alguns apelos sociais externos, ou porque acredito, internamente que assim devo agir?

No que se refere à criança, de acordo com Vinha (2006) o mais importante não é saber se esta obedece às ordens do adulto ou cumpre as regras, mas o porquê as cumpre. Será que cumpre por medo de ser punida, para conseguir sua aprovação, ou por medo de perder o seu amor. Embora a faixa etária seja diferente, com os adultos esta postura diante das regras parece similar. Um adulto que age honestamente nas situações de sua vida cotidiana, assim o faz por vaidade (ao medo de ser flagrado por outros sendo desonesto), por orgulho (por que fui ensinado

assim), ou por que a convicção pessoal de que a honestidade é a melhor opção na relação com o outro? Em se tratando do recurso natural água, economizar por conveniência, cobrança ou consciência?

Em outras palavras, Vinha, (2006) orienta que a compreensão deste aspecto da moralidade é importante, porque, é preciso considerar que se os valores morais não estiverem alicerçados numa convicção pessoal, o sujeito não está apto para seguir as regras, especialmente na ausência de uma autoridade.

Apenas em dois argumentos é possível recuperar uma visão um pouco diferenciada das respostas, quando os sujeitos enfatizam que economizam água por questões que perpassam contratos sociais (dinheiro) ou cobranças externas: *“É muito bom economizar água porque a água é uma coisa sagrada e está em extinção”* e *“Para que as futuras gerações não sofram pela falta. Não só como responsabilidade, mas por amor a tudo aquilo que nos mantém de pé”*. Nessa perspectiva, a relação com o recurso natural água não se limita a algo que existe para servir a necessidades básicas e vitais, como sendo algo que existe como exclusividade da humanidade. Este recurso é tido como algo que pertence a uma unidade maior, sendo que relacionam a água como algo sagrado, ou que pertence a um grande universo de pessoas, independente de elas estarem fazendo parte do contexto em que o pesquisado está inserido no momento ou não.

Além dessa percepção, tomando por base os estudos de Delval e Enesco (apud, VINHA, 2006), evidenciamos que os argumentos de economizar água por esta ser “algo sagrado”, ou por ser “um recurso que está em extinção”, relaciona-se à tendência de orientação para o princípio ético universal, uma tendência de posicionar-se sempre como vinculado ao universo maior, como a igualdade dos seres humanos e o respeito pela dignidade de cada pessoa.

Neste contexto, evidencia-se a hipótese que o recurso natural água tende a ocupar um valor significativo para os pesquisados. Sugere algumas iniciativas no sentido de valorar a água como um recurso que não pertence a uma pessoa ou comunidade somente, mas a todo o universo, como um recurso mantenedor de toda espécie viva que habita nosso Planeta.

Após a verificação da resposta da economia de água, questionamos os pais para saber “de que modo é possível fazer tal economia”. As respostas encontradas foram as seguintes:

ARGUMENTO	Ocorrência
Fechar torneira enquanto lava louças ou escova dentes	15
Tomar banho rápido	10
Reutilizar a água após lavar roupa para lavar calçados e/ou calçadas	8
Reduzir limpeza de carro e calçada	4
Fazemos o possível (mas não descreveram procedimentos)	4

Quadro 7 : Como é possível fazer economia de água
Fonte: A autora

Os dois primeiros argumentos apresentados, “fechar torneira enquanto lava louças ou escova os dentes” e “tomar banho rápido”, indicam que há uma preocupação. Afinal, são atitudes pertinentes e que contribuem para uma redução significativa no consumo de água. Por outro lado, estes gestos podem ser decorrentes de uma influência da mídia. Será que há uma reflexão, um processo de conscientização por detrás disso, ou resume-se a atos mecânicos, comportamento condicionado?

Na resposta que se refere à utilização da água para outros fins (lavar roupas, calçados e/ou calçadas) reduzir limpeza de carros e calçadas nas respostas dos pesquisados consta os seguintes argumentos:

lavar o carro uma vez por mês;
não lavar calçadas sempre;
lavar calçadas com balde ao invés de usar a mangueira;
acumular roupas para lavar;
não esbanjar água durante a limpeza;
não ficar muito tempo no chuveiro.

De um modo geral, há um indício de conscientização sobre a importância e necessidade de reduzir o consumo de água nas residências. Porém, o último argumento abstraído das respostas nos coloca diante de uma situação intrigante: a partir do momento que os pais afirmam fazer economia de água, mas não descrevem procedimentos utilizados para isto, questiona-se: quantos respondentes

(no caso quatro) não lançam mão de postura similar, ou seja, dizem economizar, mas na realidade não o fazem?

4.2. ROTEIRO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES REALIZADAS COM OS ALUNOS

A etapa de coleta de dados com os alunos ocorreu em vários momentos: organizamos um roteiro de atividades, composto por diferentes procedimentos didático pedagógicos, entre eles: rodinha de reflexões, desenhos, visitas, e leitura de estória, todos posteriores ao recebimento dos questionários enviados aos pais.

Conforme exposto na parte do método, a pretensão inicial era fazer uma pré-análise das respostas coletadas com os pais e socializá-las com os alunos, e posteriormente construir gráficos que sistematizassem o resultado do trabalho realizado. Devido alguns contratempos, relacionados principalmente à demora no retorno dos questionários, a etapa final, da confecção dos gráficos não pode ser realizada da maneira que havia sido planejada⁶.

Fizemos então a sistematização dos dados e a apresentamos aos alunos de outra maneira. Foi-lhes explicado como tomamos conhecimento da opinião dos pais, em rodinhas de conversas e reflexões. Lemos algumas falas fornecidas pelos pais na íntegra e conversamos sobre as conclusões gerais, a síntese das respostas; depois cada aluno recebeu uma folha de papel A4, dividida em quadros, contendo em cada um dos espaços, palavras-chaves abstraídas das respostas dos pais, disponível no anexo 4. Neste espaço os alunos desenharam o que compreenderam, ou o que aquela palavra que estava lá representava para eles.

⁶ Como educadora de Educação Infantil, já realizei em outros momentos, (embora nenhum deles registrado formalmente) com os alunos organização de gráficos para sistematizar dados coletados em pesquisas escolares. Um exemplo recente de que posso descrever é sobre uma pesquisa que realizamos com os alunos para verificar a profissão dos pais, quando o componente curricular era Profissões. Após coletados e sistematizados os dados, cada aluno recebeu dois pedaços pequenos de papel A4, nos quais desenhou, num a profissão do pai, noutro da mãe. Posteriormente, os desenhos foram colados um a um em uma cartolina maior, com um título pré-escrito e algumas linhas que referenciaríamos os dados também pré-organizados pela professora. Depois de concluídos os gráficos, estes foram pendurados em lugares de fácil acesso e visualização dos alunos para que estes pudessem contemplar os seus trabalhos, estudar os tipos de profissões exercidas pelos seus pais, bem como, conversar entre eles para troca de informações. Todos apreciaram muito o resultado. A visualização de profissões diferentes das exercidas pelos seus pais possibilitou aos alunos refletir sobre outros tipos de profissões existentes, o que acabou despertando o desejo de conhecer e buscar novas informações sobre o assunto em pauta.

Pode-se constatar neste momento que o professor foi quem conduziu a realização das atividades e o fato das folhas já conterem as palavras chaves fornecidas pelos pais, podem sugerir o uso de uma metodologia direcionada, práticas do professor Gerente ou Sargento (quadro 3). Porém, durante a execução das atividades foi possibilitado aos alunos dialogarem, hipotetizar sobre as respostas dos pais, deduzirem o que eles teriam escrito, dentre outras interações afins.

Nesse momento, escolhemos alguns dos registros dos alunos, em forma de desenhos, relacionadas às palavras *vida* e *tranquilidade*, que revelam a compreensão que os alunos possuem destas palavras. Para exemplificar, selecionamos alguns desenhos, organizando-os em bloco.



Desenho 1: Representação do vocábulo vida

Fonte: A autora

O quadro seguinte sintetiza a ocorrência destes desenhos:

ARGUMENTO	OCORRÊNCIA
Um coração	9
Um copo d'água	6
Uma pessoa	6
Rio, cachoeira	5
Um peixe	4
Outros: paisagem, natureza, máquina	3

Quadro 8: Representação do vocábulo vida

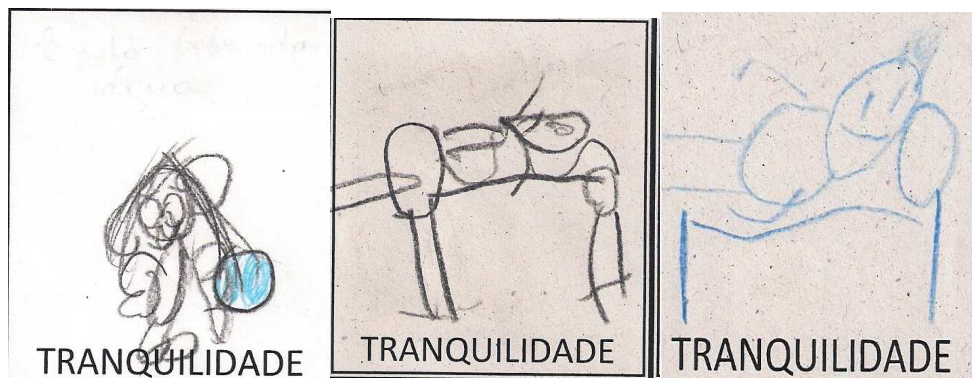
Fonte: A autora

Os raciocínios contidos no quadro anteriormente exposto, juntamente com as imagens, evidenciam as seguintes hipóteses: a) a vida pela representação do coração lembra que há um vínculo afetivo, de amor pelo recurso natural água; b) a

água está diretamente relacionada à vida, que é representada pela figuração do próprio ser humano; c) a água é representada por um rio ou lago ou uma paisagem da natureza; a água é a natureza; d) a água é fonte de vida que pode ser nutrida, via um copo de água.

Sobre estas representações, pode-se lembrar Faria (1998), quando nos escreve que a criança aprende o mundo como lhe parece; em função das suas necessidades. Nesse caso, o contato com a água, o consumo deste recurso natural está relacionado à vida. E as representações utilizadas diante desta expressão revelam uma maneira de ler, de verificar, de compreender, ou seja, uma possibilidade de leitura de mundo.

Além do vocábulo vida, destacamos as representações dos alunos sobre tranqüilidade. Apresentamos apenas uma pequena amostra, a título de ilustração. Os demais desenhos foram analisados, não serão apresentados no trabalho. No primeiro desenho, observa-se uma pessoa, a que a aluna (S) descreveu como sendo a tranqüilidade, “*uma pessoa sozinha*”. No segundo e terceiro desenhos, a tranqüilidade foi representada por uma pessoa dormindo.



Desenho 2: Representação do vocábulo tranqüilidade

Fonte: A autora

Nos demais desenhos analisados, aparecem pessoas (em 20 desenhos): seis são representadas dormindo, deitadas numa cama, as demais variam, aparece como pessoa feliz, pessoa calma, andando a cavalo, laçando (lazer), na praia, dentre outros. Nos restantes dos desenhos foram representados: uma horta (1), um cavalo (1); um animal (1).

Embora as representações (desenhos) diferem muito de um aluno para o outro, a idéia geral por detrás delas é a mesma: os alunos seguem um raciocínio bem subjetivo, relacionado aos seus interesses afetivos e as suas próprias vivências com relação ao objeto, ao fato que está sendo analisado. Ou seja, toda e qualquer conceituação, conclusão que a criança faz está relacionada ao seu “eu”, ao seu ponto de vista, aos seus interesses subjetivos e afetivos (FARIA 1998).

De acordo com Faria (1998, p. 41): “a indissociação do eu não ocorre apenas em relação ao objeto físico, mas também com relação ao objeto humano. Existe, na verdade, confusão entre o eu e o outro.” Por isso, a visão da criança dos fatos, dos objetos, das vivências, das pessoas que fazem parte do seu convívio, ou seja, toda e qualquer conceituação, conclusão que faz está relacionada ao seu “eu”, ao seu ponto de vista, aos seus interesses subjetivos e afetivos. Nesta fase é possível evidenciar três aspectos característicos do egocentrismo intelectual correspondendo aos conceitos de finalismo, animismo e artificialismo.

O finalismo é identificado nos primeiros anos da infância, quando “o mundo pessoal se confunde com o mundo do objeto. Os fenômenos não existem ao acaso ou sem vinculação com o próprio homem, mas existem para” (FARIA 1998, p. 42). Na abordagem Fariana (1998), a criança aprende o mundo da seguinte maneira: como lhe parece; em função das suas necessidades e com obrigações semelhantes às suas próprias obrigações.

Ao animismo, por sua vez, são atribuídas outras características. Parafrazeando Faria (1998), no animismo a criança explica os fenômenos físicos, utilizando conhecimentos que tem de si própria, advindos de sua experiência pessoal com seu próprio corpo; de sua intencionalidade e de sua moralidade. De acordo com Piaget (1994, p. 150): “o animismo infantil consiste em dar intenções a todas as coisas, os “porquês”, igualmente, o artificialismo chega à noção de que nada existe sem motivos, etc”.

Quanto ao artificialismo, “a criança acredita que todas as coisas foram feitas pelo homem ou por uma entidade poderosa e divina” (FARIA 1998, p.43).

De acordo com Faria (1998, p. 47): O decréscimo do egocentrismo infantil vai depender do processo maturacional e da experiência com o objeto físico e social. Encontramos na Rodinha de conversação e nos passeios, dois grandes recursos

favoráveis a este avanço no raciocínio infantil, que podem ser oportunizados tanto por pais quanto por professores.

4.2.1. Rodinha de conversação, reflexão e exploração dos desenhos

Conforme descrito em momentos anteriores, esta fase do trabalho foi realizada em diversos momentos com os alunos. Primeiramente o intuito foi de introduzir o tema a ser abordado nos próximos encontros bem como, fazer uma investigação inicial sobre o valor que os alunos têm sobre o recurso natural água. O trabalho foi realizado, com o grande grupo, de modo que todos puderam falar e interagir entre si. Na rodinha, durante a reflexão, a troca de idéias, à medida que um aluno foi se posicionando, outro acrescentou nova informação e a conversa ganhou mais sentido. Enquanto conversávamos, deixou-se como som ambiente, músicas para relaxamento, todas com barulho de água, que remetiam a fenômenos da natureza, como chuva, vento, canto de pássaros e outros afins.

Os alunos manifestaram suas crenças e seus posicionamentos em uma conversa informal, a qual foi conduzida pela pesquisadora, que no momento assumiu a posição de mediador, de coordenador, de líder. Em atividades desta natureza, em rodas de conversas e reflexões, é conveniente que o professor medie o processo, tenha o domínio do conteúdo que está sendo debatido para poder direcionar as conversas quando estas se dispersam; lançar mão de novos questionamentos, sem perder de vista para onde se deseja encaminhar a discussão, fazer os alunos refletirem, buscar envolvê-los. Por isso, embora a postura do pesquisador pareça hierárquica, que lembre atitudes do professor sargento ou gerente⁷ é válida em determinados instantes da aula.

Em De Vries e Zan (1998) encontramos respaldo teórico para procedimentos que impliquem reflexão e mediação entre professor e aluno e destes entre si. Afinal, para as autoras, o aprendizado de questões teóricas fundamentais e habilidades cognitivas, assim como as questões sócio-morais, ocorrem graças a um trabalho sistemático, organizado e persistente. Só poderá tornar-se uma pessoa moral, aquela que tiver a oportunidade de refletir sobre, de exercitar estas questões, enfim,

⁷ Quadro 3, sobre o perfil do professor

de vivenciá-las. Afinal, as condições para o desenvolvimento sócio-moral são as mesmas condições para o desenvolvimento intelectual. E, nesse momento torna-se imprescindível a participação do educador.

Sendo a educação moral concebida, como um processo de construção que visa formar sujeitos que pensem, julguem, critiquem, elaborem, reconheçam, decidam por si mesmos, etc. (AMORIN, 2007), a presença de um adulto ou de uma pessoa que esteja em um nível superior irá contribuir para que a criança vá, gradativamente tomando posse de uma nova perspectiva, de uma nova possibilidade de opinião, de outro ponto de vista, ou seja, que se passe pela desequilíbrio (fazer nota de rodapé para explicar conceito) para que um novo estágio de desenvolvimento possa ser alcançado.

Além disso, quanto maior a possibilidade de reflexão, de interação entre os sujeitos, de questionamento por parte dos pais e educadores, tanto maior a teia de relações⁸ que o aluno irá construindo no seu processo de aprender e a probabilidade de sucesso nas áreas intelectual, cognitiva, social e moral.

Enfim, o objetivo, é promover situações que gerem desequilíbrios na forma de pensar das turmas, nas conversas orientadas. Estas conduzem os alunos ao avanço na construção dos valores morais e da autonomia, ao progresso em relação ao raciocínio moral. Enfim, acredita-se que tais procedimentos teóricos metodológicos são indispensáveis, se desejamos que as crianças pensem sobre questões interpessoais de formas mais diferenciadas, se tornem mais capazes de pensar além de sua própria perspectiva, vejam e considerem múltiplas perspectivas em qualquer discussão (DE VRIES; ZAN, 1998).

Relembrando o momento de coleta de dados via rodinha de reflexões, convém salientar que nem todos os alunos conseguiram ficar concentrados no som e nos encaminhamentos da professora, com observável organização lógica de pensamento. Mas, certamente as falas que pudemos registrar, juntamente com os desenhos que fizeram após nossa conversa, são indícios de que a rodinha de conversação é um recurso favorável ao desenvolvimento moral.

⁸ Teia de Relações é uma expressão encontrada em Ausubel (1978) para o referido autor, a aprendizagem ocorre por meio de relações que o sujeito estabelece entre as informações que estão contidas em sua estrutura cognitiva, em seu pensamento. Uma nova informação terá mais sentido se puder ser anexada, ou associada a uma anterior, numa espécie de teia de relações.

O quadro 9 sintetiza o resultado das posições dos alunos no primeiro momento de nosso contato. Perguntamos a eles, *O que Lembra o recurso natural água*. Registramos todas as opiniões, mas transcrevemos apenas as idéias essenciais das mesmas.

ARGUMENTO	OCORRÊNCIA
Limpeza geral (banho, limpeza de ambientes, vestuário)	16
Lazer/ brincar/ nadar	9
Beber/ tomar	8
Pescar	8
Molhar as plantas	4
Para os animais	3
Tudo	2
Outros: Esquentar chá, fazer suco, apagar fogo, fazer gelo, ficar bem, comer.	1

Quadro 9: O que lembra água
Fonte: A autora

De acordo com os argumentos apresentados pela amostra, a maior lembrança que os alunos têm com relação ao recurso natural água é para satisfação das suas necessidades imediatas pessoais. O argumento citado pela grande maioria dos pesquisados foi que o recurso natural água lembra limpeza (16), seguido pelo argumento do lazer (9). Em síntese, a água serve para brincar e satisfazer necessidades pessoais.

Na seqüência, sendo mencionada por oito dos alunos pesquisados, a água serve, respectivamente para beber e para pescar.

Em menor número aparecem os argumentos: água serve para molhar as plantas (4) e para os animais (3), seguidos dos posicionamentos, água lembra tudo (2) e outras utilidades (1).

Resumindo e enfatizando o já exposto, os alunos pesquisados têm uma visão de mundo centrada nas suas percepções individuais, na sua subjetividade e relacionada às experiências diretas que possuem com relação ao fato ou aspecto que está em discussão. Por isso, numa análise geral, observa-se que o raciocínio dos alunos, em relação à água, está voltado a uma significação prática, real, de fatos que eles vivenciam em seu cotidiano. Por volta dos quatro anos todas as manifestações que as crianças fazem estão em consonância com a sua vivência imediata (DE VRIES; ZAN, 1998).

Os julgamentos e conclusões que as crianças tecem sobre os acontecimentos e fatos vivenciados também são mencionados nos RCNEI (1998). No referido documento, encontra-se que as hipóteses que as crianças se colocam e a forma como resolvem os problemas demonstram uma organização peculiar em que as associações e as relações são estabelecidas de forma pouco objetiva. Elas são regidas por critérios subjetivos e afetivamente determinados.

Se voltarmos às colocações dos pais, evidencia-se que as respostas dos alunos possuem uma relação bem próxima com a de seus genitores. Nas respostas de ambos a água é lembrada como um recurso que serve para fins imediatos, tais como para limpar, para beber, para cozinhar alimentos, para regar plantas, para os animais.

Salienta-se que a participação dos pais é definitiva na construção da opinião, dos pensamentos, da personalidade moral das crianças. Reforça-se a percepção de que não há valores inatos, ao contrário, estes são construídos na experiência significativa que o indivíduo estabelece com o mundo. Ou seja, a construção da moral ocorre ao longo do processo de desenvolvimento da criança/aluno e depende diretamente dos valores implícitos nos conteúdos com os quais o sujeito interage no cotidiano, da qualidade das relações entre ele e as fontes de valores, de fatores cognitivos que permitirão a compreensão do que está em foco em determinados dilemas do cotidiano e, principalmente dos adultos significativos que lhe possibilitem a apreensão das regras sociais (TREVISOL, apud, LA TAILLE & MENIN, 2009).

Conforme discutido na base teórica desse estudo, as interações do sujeito com o meio não se limitam a família. Posterior e/ou concomitante a presença dos pais, encontra-se a escola. Por isso, o desafio que se coloca a esta enquanto instituição formadora é proporcionar experiências significativas, afetivamente agradáveis, que visem ampliar as relações imediatas da criança, ajudem-na ultrapassar uma limitação de compreensão de mundo, relacionar seus saberes com uma ação mais consciente, mais interiorizada.

Assim sendo, pode-se dizer que para as crianças, é fundamental o papel do outro como orientador e exemplo vivo de ação, de alguém que ajude construir as regras e vá, gradativamente, introduzindo um processo de reflexão interna sobre a viabilidade das mesmas.

4.2.2. Representação a partir de desenhos

Assim como a rodinha, o desenho também foi um recurso utilizado em todos os encontros: ao voltar dos passeios, ao término da história, ao findar uma discussão. Os alunos organizavam-se em pequenas equipes, de quatro membros. Conversavam durante a confecção dos desenhos, fazendo assim, uma socialização prévia de sua produção. Posteriormente, mostravam-na ao professor que fazia anotações e questionamentos pertinentes ao momento do trabalho.

Num primeiro momento, estas anotações foram realizadas pela pesquisadora, sobre os próprios desenhos. Mas, após algumas leituras (realizadas no decorrer da elaboração deste trabalho), fomos orientados a lançar mão de outros procedimentos para registrar as informações fornecidas pelos alunos. Logo, nas etapas seguintes, optamos por uma espécie de legenda. Registramos uma letra sobre o desenho do aluno e, no verso da folha fizemos o registro das idéias expressas.

Este procedimento foi inspirado nas palavras de Isabel Leite (2003). Para a autora, não é conferido ao professor à liberdade de comentar, escrever sobre, ou “rasurar” os desenhos de seus alunos. Segundo Leite, (2003, p. 147) tais atitudes são consideradas invasivas:

Não poderíamos registrar suas falas e comentários no verso das folhas? Ou, quando ela é menor, por que encontrar uma lógica e uma proporcionalidade esperada pelos adultos? Já não estamos discutindo apenas a proporcionalidade de desenhar, mas como agir diante destas situações – lembrando que (nuca é demais!) essas colocações se fazem sob a forma de pergunta justamente por não terem uma única resposta, por serem questões abertas, dinâmicas.

Conforme descrito anteriormente, existem diferentes estudos com relação ao desenho. Neste momento, nossa opção como instrumento de coleta de dados com os alunos foi pela forma de expressão e possibilidade de registro do pensamento que o desenho representa. Analisamos “o que” representaram conteúdo concreto, sem abrangências mais profundas, tais como, considerar a cor, traçado, ou outros detalhes.

O quadro seguinte traz informações referentes ao que o recurso natural água lembra para os alunos. Foram observados e transcritos os elementos contidos nos desenhos.

ARGUMENTO	OCORRÊNCIA
Rio	12
Animais: peixes, golfinho, baleia	10
Plantas (flores, árvores, grama)	8
Elementos naturais: sol, nuvem, céu, arco-íris...	6

Quadro 10: O que lembra água
Fonte: A autora

De um modo geral, resgata-se que a primeira representação dos alunos com relação à água está diretamente ligada a presença deste recurso na natureza. A expressão Rio foi citada por doze dos alunos pesquisados; água como unidade mantenedora da vida obteve 18 citações, destas 10 relacionadas aos animais e 8, as plantas. A água sendo lembrada como elementos da natureza: sol, nuvem, céu, arco-íris apareceu em 6 desenhos. Em todos os argumentos, evidencia-se que o elemento *água está* diretamente relacionado à experiência que estes mesmos alunos possuem com relação à água, *sendo visto como algo “externo”* a eles.

O argumento que mais aparece, após o rio, são os animais e, neste quesito, em maior proporção os animais aquáticos, peixes, baleia... O animal mais citado foi o peixe, sendo lembrado por dez alunos. Muitos elementos acreditam-se são “decorativos”, detalhes complementares ao cenário principal, ao elemento rio, mar, citado em maior quantidade.

Outra característica comum aos desenhos é a presença de seres vivos, no caso, plantas e animais, elementos presentes em quase todas as representações dos alunos.

A grande incidência destes elementos na concepção dos alunos pode estar pautada na sensibilidade que as crianças possuem com a natureza e seus elementos – os animais, as plantas, as flores, os fenômenos do fogo, da água, da terra, do vento (DIDONET, 2009).

Outra ponderação é verificar em que medida se repete nos desenhos os elementos que foram citados pelos alunos em suas falas. De um modo geral, observa-se que há coerência entre o que disseram e o que desenharam. Nos dois

momentos salienta-se que os alunos possuem uma representação “real”, uma lembrança da água de acordo com a vivência imediata que possuem com este recurso.

Nos desenhos, a água foi representada pelos alunos no seu estado natural, ou seja, como esta se encontra na natureza, variando apenas enquanto rio, chuva ou mar. Nas manifestações orais, a grande maioria dos alunos fez menção à funcionalidade da água (quadro nove), mas sem deixar de fazer menção aos animais, as plantas, enfim, aos elementos naturais e a água enquanto fonte mantenedora da vida, tal qual foi representada nos desenhos.

Observando-se os dados coletados nos dois momentos de nossa experiência, via desenhos, e via rodinha de conversação, pode-se dizer que no segundo houve maior manifestação dos alunos, ou seja, parece haver mais facilidade em manifestar-se oralmente do que através de uma representação gráfica. Os desenhos nos forneceram dados interessantíssimos e, conforme escrito anteriormente é um recurso metodológico muito útil e favorável na educação infantil. No entanto, exige mais desenvoltura por parte do aluno, e nem sempre ele consegue representar no papel tudo o que a linguagem oral lhe possibilita expressar.

4.2.3. Leitura de estória

Para esta etapa da coleta de dados foi utilizado o livro: “As Aventuras de uma Gota d’água (BRANCO 2008)”. A estória é contada sob a ótica de uma gota de água, que é presa num vidro. Ao deparar-se com a prisão, começa a falar e a dar a sua opinião a cerca dos acontecimentos, dos fatos vividos e/ou observados. Por meio de metáforas e de um enredo bastante envolvente, o autor nos convida a refletir a respeito dos inúmeros significados que a água sugere. Mostra-nos a importância do equilíbrio da natureza, que deve existir não só entre animais e plantas em seus ambientes, mas também na relação entre os seres humanos e a natureza, numa interação que deve ser responsável e nunca predatória.

Dados anteriormente analisados nos permitem concluir que os alunos que compuseram nossa amostra de pesquisa, apresentam um nível de pensamento muito centrado em suas próprias convicções e certezas, ainda não sendo capazes

de ver muito além de seu ponto de vista. Por isso, buscamos na literatura, na leitura de estória, um mecanismo auxiliar neste processo de desprendimento do seu “eu”.

Optamos por uma história, pois encontramos em La Taille, (2000), que apresentar textos de qualidade como fábulas, relatos de histórias verdadeiras que tratem de virtudes, ajuda os alunos a refletirem, trocarem opiniões, admirarem ou não os personagens ou traços de caráter, além de terem a liberdade de se interessarem ou não pelo item exposto, ou eleger outros valores para pensarem sobre si mesmos.

Rodrigues & Oliveira⁹ (2009), por sua vez, enfatizam que a estória é boa ferramenta para organizar elementos importantes do processamento de informação social do aluno, (*O que está acontecendo?*) e desenvolvimento e compreensão de estados mentais (*O que os personagens estão pensando e sentindo?*). No que tange às ilustrações, nos orientam de que são importantes e passíveis de serem exploradas ao longo da narrativa. Estas auxiliam a criança identificar e avaliar o problema em relação ao mundo externo, ao mundo interno (de cada personagem), No primeiro caso, ajuda observar pistas sociais e, em relação ao mundo interno, ajuda o aluno a explorar seus sentimentos e pensamentos. Por isso, concluem que o trabalho com histórias e as reflexões em torno delas são recursos potencialmente férteis para a promoção do desenvolvimento sociocognitivo infantil.

Para esta etapa da coleta de dados, iniciamos com um diálogo antes da contagem de uma estória, uma *leitura de capa*¹⁰. Ao término da leitura, novamente fez-se uma abertura para reflexão, troca de idéias voltadas ao assunto que estava sendo trabalhado, à interpretação oral da história, das passagens mais interessantes, bem como, dos momentos que despertaram maior curiosidade ou reflexão para os alunos.

As cenas que impressionaram os alunos foram representadas através de desenhos. Uma cena do livro que impressionou muito as crianças foi o fato de a gota ter sido presa num vidro o que lhe provocou falta de ar. Nas reflexões que tivemos

⁹ Rodrigues & Oliveira, (2009) dedicaram-se a analisar livros de histórias nacionais, com base no modelo do processamento de informação social considerando o conteúdo da narrativa e as ilustrações.

¹⁰ A leitura de capa é uma conversação antes de iniciar a leitura da história propriamente dita. Conversa-se com os alunos sobre a ilustração da capa, os personagens que aparecem, as cores, as expressões, o cenário, o autor, a editora, dentre outros aspectos afins. Essa prática pedagógica ajuda aos alunos levantarem hipóteses, fazerem “perguntas” ao texto para posteriormente confrontarem com suas expectativas iniciais.

logo após a leitura, evidenciaram que os alunos ficaram sensibilizados com a situação da gotinha, como se fossem eles os prisioneiros. Escolhemos alguns desenhos para ilustrar este argumento:



Desenho 3: Ilustração da Estória
Fonte: A autora

Outra característica bastante comum aos desenhos dos alunos foi a representação do sol, nuvem, elementos naturais com aspecto humano, ou seja, com olhos, boca, nariz, o que Faria (1998), baseado em estudos piagetianos, caracterizou como animismo. No animismo a criança explica os fenômenos físicos utilizando conhecimentos que tem de si própria, advindos de sua experiência pessoal com seu próprio corpo. A gotinha, portanto, foi associada a um ser humano.

Somente com os desenhos e reflexões em rodinha não é possível afirmar que ao ouvir a estória os alunos se descentraram para outro lugar ou personagem, conseguiram observar e refletir sobre um ponto de vista diferente, uma situação problema que lhes foi posta, dentre outros exercícios que a leitura de estórias estimula os ouvintes a fazer. No entanto, os desenhos apresentados levam-nos a acreditar que em determinado momento, a situação da gota d'água lhes causou alguma sensação; lhes fez refletir sobre algo.

É provável que muitas das associações que os alunos fizeram em sua estrutura de pensamento não tenham sido exteriorizadas. No entanto, evidenciamos por mais diferentes manifestações que o enredo da estória perturbou, ou desequilibrou o pensar dos alunos, situação que é tida como favorável ao desenvolvimento e aprendizagem infantil, realimentou os conteúdos das estruturas cognitivas, os quais, certamente, serão resgatados em outros momentos oportunos, quando da necessidade de uso, ou servirão de base para a construção de novos conhecimentos.

4.2.4. Passeios/ visitas

O contato com a natureza é de fundamental importância para as crianças e o professor deve oferecer oportunidades diversas para que elas possam descobrir sua riqueza e beleza (RCNEI, 1998, p.204)

Optamos por esta metodologia na intenção de “ampliar” a visão real, as possibilidades de interação, expansão do contexto real do educando, buscando oferecer a ele novas experiências, novas vivências. Além disso, buscamos um recurso metodológico que envolvesse um contato direto com o ambiente “natureza”, possibilitasse desfrutar do perfume das flores, observarem os animais, dentre tantos outros afins.

Ademais, uma aula passeio possibilita aos educados uma visualização, uma vivência sobre o tema que está sendo estudado diferente do que se esta mesma temática fosse explorada somente no ambiente escolar. Escolhemos então as opções visitar uma nascente, conhecer uma estação de tratamento de água e visualizar um rio.

Nas orientações didáticas que constam nos RCNEI (1998) as idéias de passeio e exploração do ambiente externo da escola, são notáveis em várias passagens do texto: “a observação e a exploração do meio constituem-se duas das principais possibilidades de aprendizagem das crianças desta faixa etária” (1998, p. 178); “[...] o professor pode, por exemplo, promover algumas excursões ao espaço externo da instituição com o objetivo de identificar e observar a diversidade de pequenos animais presentes ali” (1998, p. 178).

No mesmo bloco de orientações didáticas (RCNEI, 1998, p.184) consta a importância de se trabalhar com conteúdos voltados a observação da paisagem local e valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.

Nos subitens que sucedem a este, apresentaremos o relato de todas as aulas passeio que realizamos. Inicialmente, descreveremos sobre a visita à estação de tratamento, seguida pela visita a passarela e, por fim, o passeio a nascente.

Convém ressaltar que antes de qualquer um destes passeios, sentávamos no chão, em forma de rodinha, fazíamos uma espécie de “reunião de grupo”, que segundo De Vries; Zan (1998) é procedimento valioso quando se deseja construir nos alunos um senso de autocontrole, autogestão, habilidade de pensar sob outra perspectiva, bem como, ir familiarizando-se com a democracia. Nesta “reunião” conversávamos sobre o que iríamos fazer, combinávamos algumas regras (que os alunos ajudavam a construir), pontos importantes a serem observados e fazíamos uma oração¹¹. Aos alunos sempre foi conferida a palavra para que expressassem as expectativas com relação ao passeio, fizessem perguntas, manifestassem seus anseios, curiosidades, para que este momento fosse realmente uma mostra de democracia, experiência importante à construção da autonomia, desde a educação infantil.

4.2.4.1. Visita a estação de tratamento de água

A experiência de conhecer a estação de tratamento foi rápida, demandando cerca de aproximadamente 40 minutos. Durante toda a visita observou-se que os alunos faziam comentários relacionados a aspectos externos que observavam no local.

Ao chegarmos a Estação de Tratamento de água (CASAN), fomos recebidos pelo técnico responsável pelo local. Após uma explicação geral, a visita se deu, basicamente em três outros momentos: conhecer reservatórios, casa de máquinas e as caixas com água já purificada para distribuição. Os olhares dos alunos, atentos a

¹¹ Importante ressaltar aqui, oração no sentido de espiritualidade, de modo geral, sem favorecer ou considerar nenhuma crença ou religião em particular.

tudo o que encontravam revelava o interesse em conhecer e compreender o funcionamento de todas as coisas, máquinas, aparelhagens e estrutura em geral.

Começamos a ouvir a explicação do técnico. Na verdade, um pequeno diálogo, pois ele fazia perguntas, e os alunos respondiam:

Todos vocês tem água da CASAN? – perguntou o técnico.

Eu tenho do Bujão.

Eu tenho no chuveiro e no banheiro.

Eu também tenho.

Eu também.

E é boa a água?

Eu tomo banho lá no chuveiro.

Às vezes acaba a água.

Vocês sabem de onde a CASAN pega água?

Do rio.

Então, daí ela chega aqui daí ela começa a receber o tratamento, pra ela ficar limpa e ir para a casa de vocês. Depois eu mostro o processo. —

Todos vocês tem água da CASAN em casa?

Siiiiiiiiiiiiiiiiim (muitos alunos).

É de boa qualidade a água que vocês tem em casa?

Siiiiiiiiiiiiiiiiim.

Sim, dá pra beber.

Mas água suja não dá pra beber.

O técnico explanou como funciona o processo de captação da água e comentou sobre uma casa de máquinas que fica localizada atrás da rodoviária. (Terminal Rodoviário) A água é retirada do Rio São Bento e chega até a CASAN por intermédio de canos. Então é depositada em grandes reservatórios onde recebe os primeiros remédios para tratamento e purificação.

Os alunos observaram tudo e ficaram admirados pelo tamanho dos reservatórios, exclamaram durante o passeio: “*Nossa, que grande! (podia-se ouvir em coro) Veja, é água*”. Este argumento também foi representado em seus desenhos. Escolhemos duas imagens para concretizar o argumento apontado pelos alunos.



Desenho 4: Passeio a Casan
Fonte: A autora

Na etapa seguinte o instrutor foi até um dos reservatórios, abriu um registro e retirou um pouco de água, já decantada. Colocou-a em um recipiente de plástico transparente e mostrou-a. A água tinha aparência limpa. Explicou que este é o primeiro reservatório para onde é destinada a água que vem do rio. A ela são adicionados alguns produtos que agem sobre a sujeira, fazendo-a separar-se da água. Chamou a esta de “água bruta”. Perguntou aos alunos se poderia ser ingerida pelas pessoas, ao que eles responderam que não. Então jogou a primeira mostra fora, e confirmou a afirmativa dos alunos. Logo retirou mais uma porção, desta vez do segundo reservatório. A água tinha aspecto barrento, coloração escura, bastante suja. Mostrou o frasco para as crianças que reagiram com expressão de nojo e admiração ao mesmo tempo. — “*Uiu*”, “*Olha, parece que tem areia!*”. Num terceiro momento, ele retirou mais uma porção de água dos reservatórios, uma água filtrada, aparentemente mais limpa do que a primeira, no entanto, alerta que é uma água que

apesar de parecer limpa contém micróbios e não pode ser ingerida. Orientou que nem toda água limpa pode ser tomada e que por isso devemos ter cuidado.

Munidos de tais conhecimentos e informações, fomos até a “casinha”, local onde estão instaladas as máquinas e aparelhos para testar o PH da água e demais propriedades que são avaliadas pelos técnicos antes dela ser distribuída à população. Novamente os alunos ouviram explicações, mas com olhares dispersando-se por todos os espaços. As crianças desejavam ver tudo, tocar em tudo. Fizeram poucas perguntas, mas os comentários que faziam entre eles, a expressão dos olhos, atentos e brilhantes, demonstravam a grande curiosidade que tinham em saber sobre os aparelhos, os vidros, os encanamentos, independente das explicações que o técnico lhes conferia naquele momento.

Tal postura dos alunos pode ser compreendida se pensarmos em nosso processo de aprendizagem. As crianças são sensíveis, autênticas, seus sentidos estão todos abertos para ver, ouvir, tocar, experimentar e explorar. E, se puderem experimentar com todos os canais que estão abertos, maior a probabilidade de retenção em sua memória, conseqüentemente a aprendizagem. Afinal, aprendemos por meio do paladar (1%), por meio do tato (1,5%), por meio do olfato (3,5%), por meio do ouvido (11%) e por meio da visão (83%) (FERRES, 1996, p. 25).

Por fim, fomos conhecer as caixas onde fica depositada a água já purificada para ser distribuída à população em geral. São reservatórios grandes, armazenam mais de cem mil litros de água. Possuem mais de três metros de profundidade. O instrutor abriu a tampa de um deles, retirou água e deu para os alunos experimentarem. A água era límpida, cristalina, sem odor, sem gosto. Todos apreciaram. Sobre as caixas havia muitas britas, pedras, que segundo orientações estavam lá para ajudar a manter a água fresca, uma vez que os reservatórios ficam num local exposto ao sol intenso durante todo o dia.

Orientou os alunos para comunicarem aos pais sobre a importância de manter limpa a caixa de água em suas residências, com sugestão semestral de limpeza. Findada esta etapa, agradecemos as explicações, a atenção, retornamos à escola e organizamos o registro do passeio realizado: conversa e desenhos.

A quantidade de detalhes que pode ser resgatada em cada imagem é ampla. Há maior presença de detalhes nos desenhos realizados após um passeio do que nos desenhos que os alunos realizam sem ter vivenciado uma experiência similar¹².

Talvez muitas informações recebidas durante o passeio não tenham sido expressas na sistematização da experiência. No entanto, grande parte delas foi assimilada, posteriormente organizada, de forma a contribuir na construção de um conhecimento amplo com relação ao processo de tratamento e purificação da água, à complexidade do mesmo, quantas pessoas estão envolvidas, quantos recursos humanos e materiais precisam ser mobilizados para que possamos, num simples gesto de abrir a torneira, ter água potável em nossas residências e demais locais que freqüentamos. O quanto é importante observarmos a qualidade da água que temos em nossas residências e demais locais sociais que freqüentamos a importância do trabalho da CASAN, e que, embora tenhamos acesso a muita água, nem toda pode ser usada para nosso consumo pessoal (alimentação, principalmente).

4.2.4.2. Visita a passarela

O segundo passeio realizou-se com o intuito de conhecer a passarela, que cruza a cidade e permite a visualização do rio São Bento. Em nossa cidade há duas pontes de maior porte, uma sobre o Rio São Bento e outra sobre o Rio do Peixe. Optou-se por visitar a passarela, tendo em vista que esta é exclusiva para pedestres, possui uma proteção de tela alta, detalhes que conferem maior segurança aos alunos, se comparada à estrutura das pontes convencionais.

As crianças andavam, observando tudo o que tinha ao seu redor. Falavam das casas, das plantas, das pessoas com as quais se entrecruzavam.

Quando chegamos ao local programado, podia-se ouvir: *“Nossa, que alto”*.
“Veja, profe, parece que é de chocolate”

¹² Esta hipótese está pautada na comparação dos detalhes expressos nos desenhos realizados no primeiro momento de intervenção da pesquisadora, com relação aos desenhos realizados ao retorno das aulas passeio.

Nas proximidades da passarela, tem uma cachoeira que também fomos conhecer. As sensações e os comentários oriundos dos alunos entoavam admiração: “*Nossa, que fresquinho!*” “*Nossa, quanta água!*”

No retorno do passeio, sentamos todos no chão, dispostos em rodinha e iniciamos um diálogo.

O que vocês mais gostaram de ver?

Eu gostei da ponte.

Eu gostei da cachoeira. (N)

Eu da ponte. (G)

Eu da cachoeira (coro).

Eu gostei da ponte, da cachoeira e da ponte da juventude. (F)

Da ponte e do rio. (D)

Gostei da ponte, do rio e também da onde que a gente foi. Do rio e da ponte. (G)

Eu gostei da ponte e da casa da profe Jô. (M)

Da cachoeira e da ponte. Da ponte e do rio. (K)

Eu gostei da cachoeira, do rio e da ponte. (S)

E assim, nesta mesma perspectiva as falas iam se repetindo, até adentrarmos em outras reflexões:

Sabe o que eu gostei? Eu gostei do rio e da ponte, eu gostei da água, de tomar. (N)

Onde você tomou água? (H)

Da torneira. (N)

E porque a gente não pode tomar água da cachoeira? (H)

É porque (todos falam ao mesmo tempo) era muito rápido.

Era forte. Era bonita.

Teve gente que colocou a mão na água da cachoeira. Quem colocou a mão na água da cachoeira? (H)

Eeeeeeeeeuuuuuuuuuuuu! (Num coral bem forte)

E como era a água da cachoeira? (H)

Gelada, fresca. (T)

Gostosa, macia, salgada. (S)

Mas alguém tomou? (H)

Silêncio (pensaram)

O diálogo continuou, lembrando percepções e sensações que puderam experimentar durante o passeio:

Lembram, quando nós estávamos chegando lá a Amanda disse assim: Ah, que fresquinho! Era fresquinho lá? (H)

Siim. (Coral de vozes)

Por que era fresquinho? (H)

Era fresquinho porque tinha muitas folhas. (E)

Eu tomei água da cachoeira. (D)

E pode tomar água da cachoeira? (H)

Sim, pode. (D)

Não tinha gosto ruim? (H)

Não. (D)

Não pode tomar água da cachoeira (responde alguém atrás).

Era doce a água. (Outro aluno atrás).

Explico (pesquisadora) que a água da cachoeira não é adequada para o consumo porque pode conter micróbios, e nos fazer mal, causar doenças. Conversamos mais um pouquinho sobre os odores e se gostaram ou não do passeio, por que e, partimos para a etapa do desenho.

É mister destacar que, a primeira vista, nossos momentos de intervenção seguem uma rotina, uma determinação de atitudes heterônomas. No entanto, é importante considerar que na Educação Infantil, a rotina contribui para a segurança dos alunos, a familiaridade com as atividades e colegas e, muitas vezes repetir uma mesma atividade, com enfoque diferenciado favorece o processo do aprender.

As representações que fizeram do passeio mantiveram uma relação bem próxima do que observaram no local. E, nesta etapa de nosso estudo, traremos os desenhos para reforçar alguns aspectos que já foram ditos anteriormente.

Em todos os desenhos surge o elemento água e, numa perspectiva bem otimista, bem feliz com este recurso. O passeio permitiu aos alunos visualizar, observar, sentir, apreciar a água como um recurso natural que nos desperta sensações gostosas, sentimentos agradáveis. O encantamento com o frescor da água, a vontade de banhar-se, de tocar, de sentir a água com as mãos, são desejos expressos nas falas dos alunos que nos fazem acreditar no envolvimento afetivo dos mesmos, na relevância deste procedimento metodológico para se construir um valor positivo com o recurso natural água.

Os desenhos produzidos pelos alunos no retorno do passeio também nos possibilitam reforçar este argumento, uma vez que se apresentam com cores vibrantes, uma expressão de alegria, e bastantes detalhes. Apresentamos, novamente em bloco, algumas das representações dos alunos para ilustrar nosso argumento:



Desenho 5: Visita a passarela
Fonte: A autora

4.2.4.3. Passeio à nascente

A idéia de fazermos uma nova visitação foi bem recebida pelos alunos que puderam falar das expectativas que tinham com relação ao passeio, para onde achavam que iríamos, se alguém já conhecia o local programado para nosso destino, se já conheciam, como poderíamos fazer para chegar até lá, se poderíamos ir andando, se necessitaríamos de uma condução em especial (ônibus, van... qual a mais viável devido o número de alunos?...), sugestões de como eles se organizarem até a condução e nos interiores da mesma, dentre outros aspectos, curiosidades viáveis de serem abordadas no grande grupo.

Ficou combinado que visitaríamos uma nascente, localizada numa propriedade particular, a uma distância aproximada de cinco quilômetros da escola e

teríamos que nos deslocar de ônibus. Antes de partir, fizemos um encontro do grupo, reflexões, atitudes similares ao que já foi descrito anteriormente.

A alegria das crianças era visível em seus olhares, em seus gestos, suas falas. Durante todo o trajeto foram estimulados com imagens o que despertava o interesse de todos.

Ao chegarmos ao local esperado – na propriedade da família Hoffelder, fomos direto conhecer a fonte e somente depois todos os arredores. Queriam rapidamente ir ao local estipulado, pois tinham muita curiosidade em conhecer a nascente.

A nascente, no dia a dia, fica encoberta por algumas tábuas e uma lona preta, pois a família utiliza da água vertida no local para uso particular. Porém, naquele dia, estava descoberta. O local de saída da água é pequeno, semelhante a uma mangueira de jardim, de onde jorra, ininterruptamente, uma água limpa e cristalina, a qual fica recolhida num poço com aproximadamente um metro quadrado de largura por um metro de profundidade. Agrupados de dois em dois, os alunos foram se aproximando da nascente para conhecê-la.

Logo na saída da fonte, há um encanamento subterrâneo, de aproximadamente dez metros, que deságua num reservatório maior, um tanque de concreto utilizado para lavar roupa. A água é corrente e vai escoando para um córrego que aos poucos aumenta de volume e deságua num outro de maior porte. Estes locais os alunos também tiveram oportunidade de conhecer.

Outro momento de euforia! Queriam tocar na água, *entrar* no tanque, diziam que era uma piscina, que na casa deles tinha uma piscina, que já haviam ido a uma piscina, enfim, comentários de caráter muito positivo e com ares de prazer e alegria com relação às lembranças que a água daquele local faz emergir em seus pensamentos.

Era um dia ensolarado e fazia calor, o que favoreceu sentir a água nas mãos, “*geladinha*”, “*fresca*”, como assim caracterizaram os alunos.

O reservatório (tanque) onde a água caía era um pouco alto, então fui ajudando aos menores para que pudessem alcançar, de modo que ninguém ficasse excluído desta atividade.

Também tivemos a chance de experimentar, beber da água que já havíamos olhado cheirado, tocado... “Água purinha”, dizia um aluno. “Uhm! Delícia!”, confirmava outro; “Também quero, também quero”, estas eram as falas que mais se faziam ouvir.

Interessante observar neste momento, que, apesar de estarem diante de uma nascente, de onde jorrava água ininterruptamente, demonstraram-se ansiosos por beberem como se fosse “faltar”. Este gesto demonstra que ainda é limitada a visão que possuem dos fatos vividos. Não conseguem visualizar o “todo” o maior, no caso, a nascente. Detêm-se no objeto, no foco central, o que vive no momento, que na situação posta era o copo de água para ser ingerida, com relação ao universo maior, a nascente com água disponível ininterruptamente.

Alguns alunos tinham levado consigo uma garrafa vazia. Então puderam enchê-la e degustar a água com prazer.

Finados estes momentos, organizamos uma “rodinha” e conversamos sobre o que havíamos acabado de “viver”, de “sentir”, “observar”. Foi um diálogo “rápido”. As falas transcritas a seguir relembram algumas idéias:

O que vocês viram lá embaixo? (H)

Um poço. (G)

Como pode ser chamado também um poço? (H)

Fonte. (N)

Pitanga. Nós comemos pitanga. (M)

E a água? (H)

A água era de poço. (D)

E como era a água? (H)

Era boa. (S)

Gostariam que me falassem sobre a água da fonte. (H)

Geladinha! (K)

Limpinha! (J.V.)

Fresca! (N)

Quem tomou da água? (H)

A dificuldade em dar continuidade às conversas e reflexões iniciadas na rodinha se deu em virtude dos muitos estímulos externos daquele contexto em que estávamos. Os olhares se dispersavam, alguns já começavam a se levantar e correr no gramado para brincar. Embora pretendêssemos que os alunos se manifestassem

em relação à atividade que estava sendo desenvolvida, ouvissem a opinião dos colegas e do professor, tivemos que fazer alguns ajustes com relação ao que havíamos planejado. Efetuamos estes ajustes porque julgamos que ficar pressionando os alunos a manter a sua concentração, naquele momento, não traria resultados positivos a sua aprendizagem. Partimos do pressuposto de que há uma vontade do sujeito, que também precisa ser respeitada (PIAGET apud, SOUZA, 2007). É possível que se tivéssemos insistido no diálogo, o momento teria sido angustiante para pesquisador e alunos. Estes últimos teriam ficado no local apenas de “corpo” presente, estando pré-dispostos a se irritarem, começarem a conversar sobre outros assuntos, resultando num mal estar geral.

Enquanto a criança está em relação com seu entorno, isto é, visualiza, prova, sente o sabor, o frescor, está agindo sobre o recurso natural água, foco das atividades planejadas e realizadas. Acreditamos que esta interação e o conhecimento advindo dela favorecem o desenvolvimento de uma relação afetiva, um gostar, um sentimento positivo com relação ao entorno.

Após o detalhamento da trajetória das atividades realizadas com os alunos, no quadro 11, sintetizamos as contribuições dessas atividades ao desenvolvimento moral dos alunos.

CONJUNTO DE ATIVIDADES	CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO MORAL
Aula passeio	Sujeito ativo. Despertar de sensações, por demandar a necessidade do uso dos cinco sentidos.
Rodinha	Interação com os colegas. Conhecer experiências de vida diferentes. Perceber e trabalhar pelo respeito a pontos de vista diferenciados.
Desenho/inquérito	Registro “formal” de um raciocínio. Forma de expressão.
Leitura de história	Reflexão, descentração, se colocar no lugar do outro, é difícil, mas é um início.
Questionário pais & alunos	Reflexão: do ponto de vista abstrato e sobre sua ação.

Quadro 11: Conjunto de atividades e contribuições ao desenvolvimento moral
Fonte: A autora

Os alunos que compuseram nossa amostra encontram-se na faixa etária de quatro e cinco anos de idade e freqüentam a Educação Infantil. Segundo os alunos a água é importante para a vida, serve para beber, para se alimentar, para tratar

animais, cuidar das plantas, para brincar... Apesar da pouca idade, já possuem uma compreensão de mundo, um posicionamento sobre ele, externizam alguns valores positivos com relação ao recurso natural: água, como respeito, carinho, cuidado. Valores estes, que precisam ser ressignificados pelos alunos por meio de atividades escolares significativas, de interações com pessoas que ajudem-nas a construir esses valores, estendendo-os não somente à água, mas ao meio ambiente, as pessoas, ao Universo.

Conforme já descrito em momentos anteriores, as noções que construímos em nosso sistema de valores (PUIG, 2002), dependem das vivências positivas que temos com os objetos, com as pessoas, com o ambiente. Não obstante, as crianças formam suas próprias opiniões e ouvem as opiniões dos outros, mas, sobretudo, constroem seu senso moral a partir das experiências de sua vida cotidiana (DE VRIES; ZAN, 1998). Para as autoras (1998), assim como se aprendem questões teóricas fundamentais, e habilidades cognitivas são desenvolvidas graças a um trabalho sistemático, organizado e persistente, assim também ocorrem com as questões sócio morais. Só poderá tornar-se uma pessoa moral, aquela que tiver a oportunidade de refletir sobre, de exercitar estas questões, enfim, vivenciá-las.

O desafio de todo nosso trabalho foi, além de conhecer alguns valores que os alunos possuíam com relação ao recurso natural água, oportunizar uma vivência positiva com este mesmo recurso, ressignificando-o, fazendo-os refletirem sobre como concebem e vivenciam seus valores. E, via informações já mencionadas anteriormente, reações, posicionamento, postura dos alunos durante as atividades, são indícios de quão positiva foi a nossa experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o período de investigação, desde a decisão pela temática, sentimos que seria desafiante adentrar num tema com tantas bifurcações. No entanto, aceitamos a proposta, tendo em vista que este é um campo que representa uma das nossas paixões e está diretamente vinculada a profissão de educador que exercemos.

Trabalhamos com alunos da Educação Infantil e acreditamos que estes sujeitos são excelentes professores e têm muito a nos ensinar. A convivência com eles obriga-nos a estar sempre na busca de novos saberes. Neste caso, a opção foi pela realização de uma pesquisa que vislumbresse descobrir *quais são os valores que atribuem ao recurso natural água e como os relacionam em seu cotidiano vivido*. Iniciamos a investigação, não no intuito de alcançar respostas a todas as questões que nos acompanhavam, mas ao menos conseguir um pouco mais de segurança à nossa prática pedagógica e consistência em nosso viver.

Nossa busca permeou o universo dos valores, conduzida por objetivos iniciais. Buscamos analisar os valores atribuídos pelos alunos da Educação Infantil ao recurso natural água; investigar o processo de aprendizagem do aluno na esfera moral e dos valores ambientais; os elementos que interferem direta ou indiretamente na construção dessas dimensões; verificar os recursos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos possíveis de serem utilizados como ferramentas para trabalhar com as mesmas. Conduzidos por estes objetivos, organizamos a trajetória desta investigação.

Os alunos que compuseram nossa amostra encontram-se na faixa etária de quatro e cinco anos de idade e freqüentam a Educação Infantil. Apesar da pouca idade, já possuem uma compreensão de mundo, um posicionamento, externizam alguns valores positivos com relação ao recurso natural água: respeito, carinho, cuidado... Valores estes, que precisam ser alimentados, ressignificados pelos alunos, fortalecidos por meio de atividades escolares significativas, de interações com pessoas que os ajudem a construir, conceberem, viverem, enfim, fortalecerem esses elementos, estendendo-os não somente à água, mas ao meio ambiente, as pessoas, ao Universo.

Escrever sobre quais são os valores atribuídos pelos alunos da educação infantil ao recurso natural água, só foi possível considerando as muitas linguagens utilizadas por eles para se expressarem: os olhares, a forma como se dirigiam ao recurso natural água, o entusiasmo demonstrado nas atividades, na falas, desenhos, passeios. Acredita-se que as atividades organizadas para nossa coleta de dados revelaram informações que evidenciam uma valoração significativa da água por parte dos alunos. Durante a realização da pesquisa, os alunos demonstraram atitudes de respeito, revelaram sentir grande alegria, afirmaram gostar da água, argumentaram que esta serve para se beber, para banhar-se, cozinhar entre outras atividades e fizeram menção aos animais e as plantas, às pessoas, lembrando a importância da água para a manutenção da vida. Elas também mencionaram que precisamos fechar as torneiras e economizar, cuidar da água para ela não acabar.

Observou-se que os valores manifestados pelos alunos estão vinculados também ao que seus pais expressaram. Por isso acredita-se que a presença do outro, principalmente de um adulto é muito importante na construção do ponto de vista da criança. Possuem uma leitura e representação de seu entorno subsidiada, principalmente, pelas relações que estabelecem com os outros indivíduos.

Nesse contexto, a instituição escolar se insere como um espaço significativo que oportuniza relações diferenciadas e desafios cognitivos aos alunos, principalmente quando possibilita a eles pensarem/refletirem sobre situações do cotidiano que muitas vezes não lhes despertariam a atenção se estivessem “sozinhos”. Por isso, uma intervenção pedagógica organizada com os propósitos discutidos em nosso estudo, é sempre essencial para garantir a construção de alunos mais responsáveis, autônomos em seu pensar e, por conseguinte em seu agir.

Na primeira fase da infância, a construção da ética e dos valores está pautada nas vivências que a criança realiza, no contato que estabelece com o seu entorno, com as pessoas que compõem o mesmo, com o conhecimento e compreensão das regras. Sua estrutura cognitiva ainda não lhe possibilita construir e compreender muitas destas regras que lhe são postas. Novamente situa-se a presença de um adulto ou pessoa mais velha que a criança possui como referência em seu trajeto educacional. O trabalho do professor é essencial, pois é considerado o alicerce na

vida do aluno, o orientador, o amigo, o modelo. A forma como o professor age e pensa é tida como exemplo, como algo a ser seguido. Os professores são responsáveis por orientar, por mediar e por auxiliar no processo de construção de valores.

Ademais, precisam primar pelos interesses, sentimentos, valores e idéias dos alunos. O ambiente e as atividades da sala de aula devem ser organizados para satisfazer necessidades físicas, emocionais e intelectuais destes alunos. Devem ser organizadas também se pensando na interação entre colegas e no exercício da responsabilidade infantil, com atividades atrativas, desequilibradoras da estrutura de pensamento destes alunos, da troca e cooperação entre eles. Tais atitudes promoverão a construção do equilíbrio emocional e capacidade de resolução de conflitos interpessoais. Enfim, o papel do professor é cooperar, mediar, com os alunos, buscando compreender seu raciocínio e, através de sua interação, de conversas, de perguntas e observações favorecer o processo construtivo.

O desafio que se coloca na constituição da personalidade moral das crianças, dos educandos, é primar pela construção ou desenvolvimento de valores que sejam humanamente louváveis, que a valoração aconteça para com atos ou atitudes que primem pelo bem estar não somente de uma, mas de várias pessoas, do ambiente em que convivem e do universo como um todo. Ademais, os valores são princípios que norteiam o agir/ comportamentos dos indivíduos. Se manifestarmos um determinado valor somente porque alguém disse que assim se deva fazê-lo, ou por conveniências sociais, não estamos de posse de um conjunto de significados, isto é, não compreendemos ou interiorizamos o conteúdo daquela situação e/ou fato. Precisamos agir por convicção pessoal, porque temos interiormente claro que é assim que deve ser.

Um determinante na construção dos valores é a relação de afetividade que o aluno estabelece com o adulto (pais, professores, outros) que lhe possibilita uma determinada leitura do mundo e do contexto em que está inserido, com os objetos ou situações que vivencia. Quanto maior o grau de envolvimento afetivo, tanto maior a probabilidade de desenvolver um valor positivo com o que está em pauta. A afetividade é imprescindível, porém por si só não garante a construção dos valores. Há outros elementos, a forma como se dá a aprendizagem, o tempo necessário para assimilação das informações e construção de novos saberes nos alunos. E, todos

estes fatores merecem ser considerados em experiências de desenvolvimento moral.

Pensando que a aprendizagem é um processo que demanda tempo e ações por parte de quem ensina e de quem aprende, a investigação realizada buscou verificar que procedimentos teórico-metodológicos e/ou didático-pedagógicos para a aprendizagem dos valores morais. Nesse sentido, organizamos uma estrutura de atividades que visava promover a ação e reflexão dos alunos sobre uma questão norteadora que se referia ao recurso natural água.

Um dos procedimentos didático-pedagógico utilizado na coleta dos dados foi o desenho. O uso do desenho como forma e registro das atividades realizadas foi essencial para verificarmos o que alunos assimilaram e compreenderam após a execução de cada uma das atividades planejadas. A observação dos desenhos dos colegas, a socialização dos trabalhos na sala de aula, a “divulgação”, a leitura pelo professor, ao término de uma atividade, são procedimentos que auxiliam os alunos a conhecer, a verificar interpretações diferentes de uma mesma realidade e, gradativamente, ir avançando na percepção geral dos fatos.

Outro procedimento utilizado foi à leitura e reflexão da história, As Aventuras de Uma Gota d’ Água. Os resultados coletados por intermédio desta atividade demonstraram que as histórias constituem um interessante recurso pedagógico para despertar a motivação dos alunos para a discussão de um determinado assunto, enquanto recurso que apresenta uma situação imaginária, envolvendo personagens e um enredo favorece a descentração do aluno, isto é, colocar-se no lugar dos personagens envolvidos e a partir disso, poder analisar de uma forma mais concreta a situação que está sendo discutida.

Além destes, outro procedimento utilizado foram aulas passeio. Durante todos os passeios os alunos demonstraram-se felizes e interessados em explorar o ambiente em que se encontravam. Queriam, efetivamente, interagir com aquele mundo que se propunham a desvendar. Eram sujeitos ativos, e usavam de todos os canais possíveis para fazer a leitura daquele espaço: tato, olfato, visão, paladar...

Outro procedimento interessante utilizado nessa investigação foi à roda de conversas e reflexões. Sempre que o aluno é instigado a pensar e a manifestar oralmente seu ponto de vista, está exercendo também um exercício de reflexão

interno, necessita utilizar os saberes que já tem construído para que se faça compreender. Ao aluno que ouve, é conferida a oportunidade de pensar sob outro enfoque, conhecer uma percepção diferente da sua. Há uma troca de idéias e informações que certamente favorece o aprendizado.

Evidenciamos que o processo de construção da moralidade ocorre da mesma forma que o das estruturas cognitivas, de tal modo que o desenvolvimento intelectual é condição necessária para o desenvolvimento moral, embora por si só não garanta a construção do mesmo. Além disso, o conjunto de procedimentos pedagógicos utilizados representa algumas alternativas, entretanto, qualquer recurso perde sua finalidade se não houver clareza do por que de sua utilização, bem como, de um mediador para organizar, conduzir, desequilibrar, ajudar a equilibrar o pensamento do aluno. Sem deixar de considerar ainda a postura desse profissional e a base teórica que norteia o encaminhamento de sua prática pedagógica. Além disso, os recursos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos utilizados nas escolas precisam considerar os níveis de desenvolvimento dos alunos, os conceitos de aprendizagem, a questão das linguagens infantis.

Finalizamos na certeza de que muito contribuímos com o resultado de nossos estudos, apesar dos recortes que se fizeram necessários e nossas limitações enquanto profissional e pesquisadora. Consideramos que esta investigação apresentou um longo processo de reflexão profissional que mediou todo o processo. Houve momentos de intersecção dos papéis de professora e de pesquisadora, em que muitas vezes, não se fez possível identificar pesquisador e educador, o que implicou numa retomada constante dos verdadeiros objetivos a que nos propusemos pesquisar. Este tipo de estudo, apesar das dificuldades e dos diferentes papéis a serem assumidos representou uma possibilidade de reflexão da prática pedagógica e da própria experiência enquanto pesquisador.

Para outras investigações, apesar das dificuldades encontradas ao longo da caminhada, seria interessante dar continuidade a modelos similares de intervenção para que pudéssemos enriquecer nosso estudo com novas considerações, novos dados, verificar em que medida a intervenção pedagógica suscitou no aluno um processo de reflexão com alcance dos objetivos propostos, em que sentido houve avanço ou não no ponto de vista dos alunos, em que medida eles mantêm ou

modificaram os argumentos em relação ao tema de estudo. São desafios para um próximo trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, António. **A Educação Ambiental: a importância da dimensão ética.** Lisboa: Livros Horizonte, 2007. (em estudo)

ANDRÉ, Marli E. D. A., AMENGA, Ludke. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Celso. **Alfabetização moral em sala de aula e em casa, do nascimento aos 12 anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARANHA, Maria de Lúcia Arruda, FREITAS, Marisa Rodrigues de. **Sugestões pedagógicas e de atividades.**

ARANTES, Valéria (org); ARAÚJO, Ulisses F, PUIG, Maria Josep, , **Educação e Valores.** São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos)

ARAÚJO, Ulisses F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. **Cinco Estudos de Educação Moral.** São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1996.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática.** Piracicaba: Unimep, 1996. p. 87-110

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1977.

BRANCO, S, M. **As aventuras de uma Gota d' água.** São Paulo: Moderna, 1990. 40p. Coleção Viramundo.

CZAPS, Silvia, **Água, Mudanças Ambientais globais. Pensar + agir na escola e na comunidade.** Ministério da Educação, Secad: Ministério do Meio Ambiente, Saic, 2008. 20p.

CORTELLA, Mario Sérgio, LA TAILLE, Yves. **Nos labirintos da moral.** Campinas: Papirus, 2005.

DE MAIS, Domenico (org). **A emoção e a regra: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

DEMO, Pedro, LA TAILLE, Yves, HOFFMANN, Jussara. **Grandes pensadores em educação: o desafio de aprendizagem, da formação moral e da avaliação.** 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

DE VRIES, Rheta, ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIAS, Genebaldo Freire. **Iniciação à temática ambiental.** 2ª Ed. São Paulo: Global, 2002.

DIAS, Adelaide Alves. Educação moral e autonomia na educação Infantil: o que pensam os professores. **Psicologia Reflex. e Crit.** Porto Alegre: RG. V.18, n.3, set/dez. 2005 Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 de agosto de 2008.

DUARTE, João Francisco (org). **O sentido dos sentidos: a educação do sensível.** Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERRÉS, Joan. **Televisão e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 179 p.

FILIPNI, Gedalva T. R. **A Educação Ambiental no Parque: uma experiência de pesquisa e formação de educadores ambientais no vale do Rio do Peixe.** Universidade do Oeste de Santa Catarina. Programa de Mestrado em Educação. Joaçaba, SC, 2007.

FRANCO, Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

GADOTTI, Moacir. Educar para uma vida sustentável. **Revista Pátio,** Porto Alegre, Ano XII, n. 46, p. 13- 15 , maio/junho. 2008.

GEORGEN, Pedro. Educação em valores no mundo contemporâneo. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas: SP. V. 26, n.92, out. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 de agosto de 2008.

GUIMARÃES, M. O que é educação ambiental? In. **A dimensão ambiental na educação.** Campinas: Papyrus, p. 17-25, 1995. (em estudo)

HARGREAVES, Andy. Líderes para um novo mundo. **Revista Pátio,** Porto Alegre, Ano XII, n. 46, p. 20-22, maio/junho. 2008.

IMBERT, Francis. **A questão ética no campo educativo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Revista Educação e Pesquisa**. v.31, n. 2, 176 p. maio/ago. 2005

KRAMER, S. (org) **Com a Pré Escola nas mãos. Uma alternativa Curricular para a Educação Infantil**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1992, 110p.

_____. A Pré escola como direito social. In: **Cadernos Idéias**, São Paulo: FDE, 2ª edição, n.2, p. 13-16, 1994.

KRAMER, Sônia, LEITE, M. Isabel (orgs), **Infância e produção cultural**. Campinas: SP: Papirus, 2003, 3ed.

LEITE, Isabel; KRAMER, Sônia (orgs), **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas: SP: Papirus, 2001.

LA TAILLE, Yves de. MENIN, Maria Suzana de Stefano (org.) **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. Formação ética: direitos deveres e virtudes. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artmed. Ano 4. Nº 13. Mai/jul 2000. p.7-10

_____. O despertar do senso moral. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artmed. Ano III. Nº 7 Mar/jun 2005. p.7-9

_____. A construção social e psicológica dos valores. apud: ARANTES, Valéria A. **Educação e valores**. São Paulo, SP: Summus, 2007.

_____. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **Biblioteca on-line Professor Joel Martins**. Campinas: SP. V. 2, n.2, p 1-12, fev. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 19 fev. 2008.

LUCKMANN, Luiz Carlos; ROVER, Ardinete; VARGAS, Marisa. **Diretrizes para elaboração de trabalhos científicos**. 2 ed. Ver. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2008.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.A.D. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**, São Paulo, Ícone/ USP, 1988.

MAGRO, Alessandra Nichele; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Família e escola: parceiras ou rivais no processo de formação de valores? **Dissertação de mestrado**. Joaçaba/UNOESC, 2007.

MAROCCO, Armando. Valores, contravalores, ausência de valores. **Educação UNISINOS** – v.8, n.14 – p. 173-188, São Leopoldo: UNISINOS, 2004. (em estudo)

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Raul Aragão. Concepção de roubo em pré-escolares. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: SP. V. 18, n.59, ago. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 de agosto de 2008.

MORIN, Edgar, PRIGOGINE, Ilya. **A Sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo**. Lisboa: Portugal: Instituto Piaget, 1998. p.229-237

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psi, 1995. p.59-72

NOGARO, Arnaldo, NOGARO, Ivania. A construção da autonomia pela ação pedagógica. **Revista Espaço Pedagógico**. Vol. 14, n.1, p.9-19, jan/jun, 2007.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rota de. **Do outro lado: A infância sob o olhar de crianças no interior da creche**. 2001. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

PIAGET, Jean. **O Julgamento Moral na Criança** – São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

_____ **O juízo moral na criança.** Tradução: Elzon Denardon. São Paulo: Summus, 1994.

ROGOF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Aprendendo com eles.** São Paulo: F. Victor Civita. Janeiro/fevereiro, n. 139, p. 19-24, 2001.

_____ **Uma moral para agir no mundo.** São Paulo: F. Victor Civita. Nov. ano XXIV, n. 227, p. 88-92, 2009.

REIS-TONOZI, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como “Temas Geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista:** Curitiba: UFPR. N.27, p. 93-110, 2006.

RODRIGUES, Marisa Cosenza; OLIVEIRA, Paula Almeida de. **Análise de livros infantis para a promoção de desenvolvimento sociocognitivo em pré-escolares.** In: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2009000200006&lang=pt. Acesso em 20 de agosto de 2009.

SANCHES, Carlos Alberto. **Natureza Humana: Segunda Virtude: sensibilidade.** Curitiba: Base, 2003.

SAMPAIO, R. M. W. Freinet. **Evolução Histórica e Atualidades.** São Paulo: Scipione, 1989. 239p. (Série Pensamento e ação no Magistério).

SANTOS, Boaventura. **Conhecimento prudente para uma vida decente.** São Paulo: Cortez, 2004.

SATO, Michele. Em busca de sociedades sustentáveis. **Revista Pátio,** Porto Alegre, Ano XII, n. 46, p. 16- 19, maio/junho. 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

UNGARO, Patrícia, SOUZA, José Gilberto de, LEAL, Cezar Antônio. Educação ambiental e Educação Infantil: a criança e a percepção do espaço. **Revista Brasileira de Educação Ambiental.** Brasília, n.02, p. 51-59. 2007.

VINHA, Telma P. **O educador e a moralidade infantil** – uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras: Fapesp, 2006.

ZABALZA, Miguel. Como educar em valores na escola. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artmed. Ano 4. Nº 13. Mai/jul 2000. p. 21-

ANEXOS

ANEXO 1: Questionário enviado aos pais

Seu local de residência:

- () área urbana – centro
 () área rural – interior

O que lembra água para você. Escreva ao menos três possibilidades.

Quais as principais finalidades da água, ou para que serve?

Sobre a quantidade de água existente em nosso Planeta, você tem conhecimento da proporção de água salgada (mares e oceanos), água doce (adequada para o consumo humano e dos animais)?

- a) Sim ()
 b) Não ()

Qual a quantidade de água (aproximadamente) que você e sua família utilizam diariamente em sua residência?

Fazem alguma restrição, economia de água? Se sim, justifique o porquê.

- a) () Sim b) () Não

Assinale o que representa seu conhecimento sobre o Aquífero Guarani:

- a) () Desconhece totalmente
 b) () Ouviu falar, mas não sabe ao que se refere
 c) () Se conhece, escreva o que significa

Você sabe a proporção de água que há na formação do corpo humano?

De onde vêm a água que é utilizada em sua propriedade ou residência:

- a) () Poço “comum”
 b) () Poço “artesianos”
 c) () Estação de tratamento (CASAN)
 d) () Outra. Especifique: _____

Conhece os processos de tratamento de água que são utilizados em nosso município?

- a) () Sim b) () Não

Imagine se dentro de algumas décadas teríamos de mudar repentinamente nossa relação com a água, devido a sua escassez. Já pensou em outras alternativas sem água? Justifique a sua resposta.

- a) () Sim b) () Não

ANEXO 2 : TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

a) AOS PAIS

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC

CAMPUS DE JOAÇABA - SC

**CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISAS
QUE ENVOLVAM:**

ADULTOS, CRIANÇAS, QUESTIONÁRIO E AVALIAÇÃO

Caro(a) Senhor(a)

Eu,, professora da Escola de Educação Básica Municipal Madre Leontina, portadora do CIC028896279-69, RG 11/R 3158543, estabelecida na Rua Dom Pedro II, nº 599, CEP 89640-000, na cidade de Ibicaré (SC), cujo telefone de contato é (049) 35380079-35380219, estou desenvolvendo um trabalho de pesquisa intitulado: "**O Valor Natural Água: a ótica de crianças da Educação Infantil**".

Os objetivos desse estudo são: a) analisar o valor atribuído pelas crianças da Educação Infantil ao recurso natural água, no município de Ibicaré; b) investigar o processo de aprendizagem do aluno da educação infantil nas dimensões moral e dos valores ambientais; c) analisar os elementos que interferem direta ou indiretamente na construção dessas dimensões; d) Verificar os recursos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos possíveis de serem utilizados como ferramentas para trabalhar a dimensão moral e dos valores ambientais na educação infantil.

Nesse sentido, venho solicitar sua colaboração no trabalho de pesquisa em foco, mais precisamente, na coleta de dados. Para a coleta desses dados organizamos um questionário, composto de questões abertas e fechadas, justamente para permitir ao entrevistado condições de posicionar-se livremente com relação a alguns aspectos. As perguntas que compõem esse instrumento de coleta de dados estão em anexo. A previsão de tempo para preenchimento desse instrumento é de aproximadamente 20 minutos. Após esse momento de coleta, para fins de análise, transcreveremos, literalmente, cada uma das respostas fornecidas e as analisaremos cientificamente. Em momento oportuno, após a análise, efetuiremos um novo contato com o(a) Sr(a) para devolução do que foi concluído no trabalho.

Solicito sua autorização para estender o trabalho com seu filho (a) na escola. Com as crianças serão realizados trabalhos com metodologias adequadas à faixa etária em que se encontram. Estão previstas as seguintes intervenções: desenhos, leitura de histórias e aulas passeios. Pretendemos fazer três passeios: o primeiro à propriedade de Daniel Hoffelder, em Gramado dos Leite, para conhecer uma nascente de água; o segundo, à Passarela do município para visualizar o rio São Bento e por último, uma visita à Estação de Tratamento de água do município, (CASAN), com o intuito de conhecer o processo de coleta, purificação e distribuição da água consumida em nosso município. Durante as aulas passeios, além da professora/ pesquisadora, os alunos também serão acompanhados por mais um professor (auxiliar)

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e as perguntas que deverão ser respondidas ocorrerão sem minha interferência ou questionamento, sem riscos. Sua participação proporcionará um melhor conhecimento a respeito da temática "O valor do recurso natural água no município de Ibicaré".

Informo que o (a) Sr (a) tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na R. Jaime Martins Alves, n. 196, Joaçaba - SC, nos fones (049) 5512100, fone/fax: (049) 5512024, e comunique-se com o Presidente daquele comitê Prof. Jovani Steffani.

Também é garantida a liberdade da retirada do consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo.

Garanto que as informações obtidas serão analisadas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

Não existirá despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo "**O valor do recurso natural água: a ótica de crianças da educação infantil**".

Eu fui orientado (a) com a Profa. Hingrith Vanessa Rhoden Foppa (Responsável pela Pesquisa) e sua orientadora de pesquisa, Prof Dra Maria Teresa Ceronj Trevisol, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Data ____/____/____

Assinatura do entrevistado

Nome:

Endereço:

RG.

Fone: ()

Data ____/____/____

Assinatura do (a) pesquisador(a)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

a) AOS ALUNOS

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC

CAMPUS DE JOAÇABA - SC

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARA PESQUISAS QUE ENVOLVAM:

CRIANÇAS, ATIVIDADES DIDÁTICAS E AVALIAÇÃO

Caro (a) Senhor (a)

Eu, HINGRITH VANESSA RHODEN FOPPA, professora da Escola de Educação Básica Municipal Madre Leontina, portadora do CIC028896279-69, RG 11/R 3158543, estabelecida na Rua Dom Pedro II, nº 599, CEP 89640-000, na cidade de Ibicaré (SC), cujo telefone de contato é (049) 35380079-35380219, estou desenvolvendo um trabalho de pesquisa intitulado: "**O Valor Natural Água: a ótica de crianças da Educação Infantil**".

Os objetivos desse estudo são: a) analisar o valor atribuído pelas crianças da Educação Infantil ao recurso natural água, no município de Ibicaré; b) investigar o processo de aprendizagem do aluno da educação infantil nas dimensões moral e dos valores ambientais; c) analisar os elementos que interferem direta ou indiretamente na construção dessas dimensões; d) Verificar os recursos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos possíveis de serem utilizados como ferramentas para trabalhar a dimensão moral e dos valores ambientais na educação infantil.

Solicito sua autorização para realizar o trabalho de coleta de dados com seu filho (a) na escola através de metodologias adequadas à faixa etária em que se encontram. Estão previstas as seguintes intervenções: desenhos, leitura de histórias e aulas passeios. Pretendemos fazer três passeios: o primeiro à propriedade de Daniel Hoffelder, em Gramado dos Leite, para conhecer uma nascente de água; o segundo, à Passarela do município para visualizar o rio São Bento e por último, uma visita à Estação de Tratamento de água do município, (CASAN), com o intuito de conhecer o processo de coleta, purificação e distribuição da água consumida em nosso município. Durante as aulas passeios, além da professora/ pesquisadora, os alunos também serão acompanhados por mais um professor (auxiliar)

A participação das crianças nesta pesquisa é voluntária e as atividades serão realizadas como as de costume, em sala de aula, sem riscos. Através da participação deles poderemos ter um melhor conhecimento a respeito da temática: "O valor do recurso natural água no município de Ibicaré".

Informo que o (a) Sr (a) tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na R. Jaime Martins Alves, n. 196, Joaçaba - SC, nos fones (049) 5512100, fone/fax: (049) 5512024, e comunique-se com o Presidente daquele comitê Prof. Jovani Steffani.

Também é garantida a liberdade da retirada do consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. Garanto que as informações obtidas serão analisadas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. Não existirá despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo "**O valor do recurso natural água: a ótica de crianças da educação infantil**".

Eu fui orientado (a) com a Profa. Hingrith Vanessa Rhoden Foppa (Responsável pela Pesquisa) e sua orientadora de pesquisa, Prof. Dra Maria Teresa Ceron Trevisol, sobre a minha decisão em autorizar a participação de meu filho (a) nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro, também, que a participação dele (a) é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em autorizar este estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Data ____/____/____

Identificação do aluno (a)

Data ____/____/____

Assinatura do responsável

Nome:

Endereço:

RG.

Fone: ()

Data ____/____/____

Assinatura do (a) pesquisador(a)

ANEXO 3: HISTÓRIA: AS AVENTURAS DE UMA GOTA D'ÁGUA



ANEXO 4: PALAVRAS –CHAVE PARA ILUSTRAÇÃO DOS ALUNOS

VIDA	LIMPEZA	COZINHAR ALIMENTOS
REGAR PLANTAS	SAÚDE	TRATAR ANIMAIS
PURIFICAÇÃO	TRANQUILIDADE	PARA BEBER

ANEXO 5: PARECER CONSUBSTANCIADO

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)