

O DIÁRIO DE TURMA COMO INSTRUMENTO CURRICULAR PARA A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MORALIDADE: OS JUÍZOS SOCIAIS DE CRIANÇAS E ADULTOS SOBRE INCIDENTES NEGATIVOS DA VIDA EM GRUPO

Fátima Vieira¹

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo exploratório em torno de juízos sociais de crianças e adultos sobre incidentes da vida social, em quatro salas portuguesas de educação pré-escolar que implementam o Modelo Curricular da Escola Moderna. Durante o ano escolar estes juízos sociais são registados no *Diário de Turma*. O estudo é apoiado na perspectiva de Turiel sobre o desenvolvimento social. Esta abordagem permite analisar o desenvolvimento social dentro de dois domínios: o domínio moral e o domínio convencional. A análise de dados mostra que as crianças são mais sensíveis a problemas de natureza interpessoal/moral, do que, a eventos sócio-convencionais; os adultos valorizam mais estes últimos. Muitos dos incidentes críticos que são alvo de juízos negativos combinam questões morais e convencionais. O estudo salienta a importância do *Diário de Turma* como instrumento pedagógico que regula o clima social da classe.

PALAVRAS-CHAVE: Domínio moral; Domínio Convencional; Modelo Curricular da Escola Moderna; Diário de Turma.

THE CLASSROOM DIARY AS A CURRICULAR TOOL FOR SOCIAL CONSTRUCTION OF MORALITY: CHILDREN AND ADULT'S SOCIAL JUDGMENTS ABOUT SOCIAL LIFE CRITICAL EVENTS IN PRESCHOOL

ABSTRACT: This article presents an exploratory study of children and adult's social judgments about social life critical events in four Portuguese preschool classroom working with the Modern School Model curriculum. The *Classroom Diary* was used to record the critical events during a school year. Turiel's approach to social development supported the study. This

^{*} NOTA DO EDITOR: Foi mantida a grafia original do artigo em Português de Portugal

¹ Assistente do Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho; Colaboradora da Associação Criança de Braga, Portugal

approach allows analyzing social development into two domains: the moral domain and the conventional domain. Data analysis highlighted that children are more sensible to interpersonal/moral problems than to daily life social conventional events. Adults value more the social conventional events. Most social critical events integrate both moral and conventional issues. Data also highlighted the importance of the *Classroom Diary* as pedagogical tool to regulate the classroom's social climate

KEY-WORDS: Moral domain; Conventional domain; Modern School Model curriculum; Classroom Diary

INTRODUÇÃO

Em contextos de educação de infância de cariz construtivista (DEVRIES e ZAN, 1994), a emergência da moralidade é entendida como um percurso evolutivo, no qual a criança constrói na interacção com os outros e, no âmbito de uma cultura que a envolve, “um quadro referencial próprio para entender obrigações que tem para consigo própria e para com os outros, para entender quer os direitos quer os deveres, para exercer responsabilidade social” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1996b, p.77). Este como outros processos de aprendizagem e desenvolvimento na infância, são hoje questões centrais do currículo de aprendizagens a desenvolver no Jardim de Infância.

Em Portugal, O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna (MEM), assume a promoção do desenvolvimento moral e cívico das crianças como uma das suas principais finalidades (NIZA, 1991, 1992). São variados os processos e instrumentos educacionais que servem na prática, a prossecução desta finalidade, com especial destaque para o *Diário de Turma* (NIZA, 1991).

O *Diário de Turma* constitui um instrumento que permite a consciencialização de situações de interacção social diversificada entre crianças e destas com os adultos. Neste processo, há espaço para a reflexão e a aprendizagem de questões morais, como por exemplo, o respeito pela integridade física e pela propriedade do outro, ou orientações para ajudar quem é vitimado. De algum modo, a possibilidade de explicitar diariamente no *Diário* os eventos que consideram “errados” ou “injustos”, ou que causam desgosto, faz com que as crianças se tornem mais envolvidas em assuntos que se ligam a direitos essenciais, ao bem-estar e à justiça (NIZA, 1991; KOHLBERG, 1992; TURIEL, 1984).

Mas a interacção com os companheiros e com os adultos em contextos de educação de infância, envolve também questões de natureza

sócio-convencional, (TURIEL, 1984; NUCCI e TURIEL, 1978; NUCCI e NUCCI, 1982a; SMETANA, 1981). Por exemplo, questões que dizem respeito à organização do trabalho e das actividades na sala, nomeadamente, o número de crianças que pode estar em cada área de trabalho, formas de conduta associada aos distintos momentos da rotina educativa, de entre outras.

Com as autoras DeVries e Zan, (1994), reconhece-se que várias questões associadas ao clima social de aprendizagem no quotidiano das salas de educação de infância, não são claramente distintas, ou seja, não envolvem considerações meramente morais ou meramente convencionais.

Neste quadro de ideias, o estudo que aqui se apresenta propõe uma análise de situações problemáticas que crianças e adultos assinalam nos seus Diários de Turma através do registo de “juízos negativos” (NIZA, 1991, 1996). Trata-se de uma proposta de análise de conteúdo essencialmente descritiva, que procura codificar o tipo de actos morais e sócio-convencionais que, uma vez percebidos como transgressões sociais, são objecto de juízo negativo.

Os dados recolhidos foram registados sistematicamente durante um ano lectivo nos Diários de Turma de quatro salas de educação de infância, numa instituição onde é contextualizado o Modelo Curricular da Escola Moderna.

A referida análise fundamenta-se na abordagem teórica sobre o desenvolvimento moral desenvolvida por Turiel e colaboradores (TURIEL, 1978, 1984; NUCCI, 1981; SMETANA, 1983), que sugere uma distinção entre domínios de conhecimento social, concretamente, entre moralidade e convenção social.

Dado que a realidade social vivida por crianças e adultos no Jardim de Infância é multifacetada, cruzando inevitavelmente considerações morais e convencionais, a questão da interface entre estes domínios (TURIEL, 1984, 1989; TURIEL e SMETANA, 1989; NUCCI, 2001), é tida em consideração, em especial, na discussão dos resultados da pesquisa.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para a reflexão sobre aspectos importantes da construção social da moralidade em contextos de educação de infância.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A perspectiva de Elliot Turiel sobre o desenvolvimento moral: a tese da distinção entre moralidade e convenção social

O estudo aqui apresentado privilegia a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista sobre o desenvolvimento moral e em especial uma das

abordagens nela incluída, a chamada *abordagem da distinção entre domínios de conhecimento social*, proposta por Elliot Turiel e seus colaboradores (TURIEL, 1978, 1984; WESTON e TURIEL, 1983; SMETANA, 1981, 1985; NUCCI e NUCCI, 1982a, 1982b).

Esta abordagem propõe que os indivíduos formam sistemas conceptuais para interpretar os variados elementos da sua experiência com os outros. Os conceitos construídos sobre o mundo social - o julgamento sobre questões morais, os conceitos sobre as relações e as organizações sociais ou os conceitos sobre as pessoas -, bem como as experiências aí vividas, não se organizam num único sistema conceptual. Pelo contrário, organizam-se em categorias de pensamento que formam sistemas conceptuais distintos, ou seja, domínios de conhecimento social diferenciados. Estes domínios são o moral, o sócio-convencional e o pessoal ou psicológico (TURIEL, 1978, 1984, 1989). O tipo de juízos sociais e as acções que lhes correspondem, bem como, o processo do seu desenvolvimento definem a singularidade de cada domínio. As experiências sociais, também elas de natureza distinta, estão sistematicamente relacionadas com o desenvolvimento dos conceitos em cada domínio

Ao tratar a questão do desenvolvimento sócio-moral, Turiel (1978, 1989) propõe que se esclareçam, em especial, as diferenças entre moralidade e convenção social. Interessa pois, caracterizar, segundo o autor, os dois tipos conhecimento e as experiências sociais que lhes estão associadas.

1.1.1. O domínio moral

O domínio da moralidade integra os conceitos morais associados com o bem-estar, a justiça e os direitos das pessoas.

O domínio moral define-se essencialmente pelo conceito de justiça e por juízos morais prescritivos acerca de como as pessoas se devem comportar entre si. Aqui se incluem as regras morais com carácter *obrigatório, universal e impessoal*, porque não se baseiam em preferências individuais e porque se aplicam a qualquer pessoa em circunstâncias similares. Tratam-se de conceitos construídos através de experiências interpessoais, que têm efeitos intrínsecos sobre os outros. Por exemplo, não é possível bater em alguém e não o magoar; molestar o outro é uma consequência intrínseca do acto de agressão.

Neste exemplo pode perceber-se que a “força” da regra moral, que impede a agressão interpessoal é; i) objectiva, no sentido de que os efeitos da agressão são independentes do ponto de vista de um observador, ii) prescritiva, uma vez que a incorrecção desse acto decorre das suas consequências e iii) generalizável, porque os efeitos negativos da

agressão ao outro, são independentes do local, do momento e de quem é a vítima.

Como se disse, os fundamentos das regras morais residem em princípios e valores inerentes às interações e relações entre as pessoas, sendo indispensáveis ao funcionamento dos sistemas sociais. Assim, porque as regras morais estão vinculadas a factores intrínsecos às relações sociais e não, a uma forma particular de organização social, um acto de violência de um indivíduo sobre outro, é considerado errado na maioria dos sistemas sociais. O juízo sobre esse acto considera apenas os factores intrínsecos a essa situação, como por exemplo, a percepção do dano para a vítima e, deixa frequentemente de lado o critério da contingência entre a transgressão e a existência de uma regra social explícita. Isto significa, que os actos morais possuem em si mesmo valor intrínseco, não têm carácter arbitrário, nem são contingentes à presença de regras (TURIEL, 1984, 1989).

1.1.2. O domínio convencional

Para compreender a especificidade do domínio convencional é essencial esclarecer a noção de convenção social. Segundo Turiel (1984), as convenções são “uniformidades de conduta, vinculadas a contextos sociais específicos, que servem para coordenar as interações dos indivíduos nesses sistemas; servem assim, fins essencialmente sócio-organizativos, sendo a sua natureza arbitrária” (p.13).

Os conceitos sócio-convencionais ligam-se assim, quer a regras que regulam a ordem e a organização social, quer a normas e costumes específicos dos sistemas sociais. Trata-se de modos de actuação social definidos com base no acordo ou consenso entre os indivíduos de um determinado grupo social, não sendo generalizáveis a todos os contextos sociais. Porque se afirma que as regras convencionais servem fins de natureza social e especialmente, a coordenação das interações sociais entre os indivíduos de uma sociedade, a base sócio-organizacional destas regularidades assume-se como um critério relevante para a clarificação do seu significado .

Os actos convencionais são ainda, actos arbitrários quando considerados fora do contexto ou do sistema social que os cria. Como se disse, somente a estrutura organizacional de um sistema e o acordo social entre os seus elementos, legitimam o significado e a funcionalidade das regras convencionais. A natureza arbitrária das convenções constitui assim, outro importante aspecto da sua definição.

De acordo com Turiel (1998) é importante reafirmar o papel das regras convencionais na coordenação da interacção social em diversos

contextos sociais e em especial, a sua função de apoio à estruturação e manutenção de uma ordem social. Não se entenda porém, que esta “ordem” dispensa conceitos e regras de natureza moral. Como refere Nucci (2001), moralidade e convenção, apesar de constituírem domínios conceptuais distintos, configuram duas formas de regulação social que se combinam de várias maneiras em muitas situações de vida real.

1.1.3. Moralidade e convenção: a questão da interface entre domínios

Como se viu, a abordagem da distinção entre domínios sublinha a ideia de que moralidade e convenção são domínios de conhecimento social diferenciáveis, configurando estruturas conceptuais e desenvolvimentais próprias. Todavia, porque as situações de interacção social são multifacetadas, cruzando questões de natureza diversa¹ o juízo da criança sobre o que está “certo” ou “errado, requer por vezes, a coordenação de conceitos morais e convencionais. Com frequência, as assunções que derivam do conhecimento num domínio, poderem constituir informação importante quando a criança realiza juízos noutra domínio (TURIEL, 1984; TURIEL e SMETANA, 1989).

Segundo Turiel (1984, p. 20), algumas das combinações entre domínios de conhecimento social, podem configurar, uma “mistura de acontecimentos”, que se expressa em várias modalidades de relação entre conceitos morais e convencionais. Relativamente a esta questão o mesmo autor sugere que se esclareçam as diferenças entre:

- a) acontecimentos que não configuram uma verdadeira “mescla”, porque neles, um dos domínios está presente de forma muito ténue – por exemplo, uma situação de “convencionalidade mínima”, em que são mais determinantes questões de natureza moral;
- b) as situações sociais em que componentes morais e convencionais se combinam verdadeiramente. Nestes casos, os juízos dos sujeitos sobre o que está “bem” e o que está “mal”, implicam necessariamente a coordenação de aspectos substantivos dos domínios moral e convencional.

Em contexto escolar, pode pensar-se num exemplo de “convencionalidade mínima”, quando se define que o escorrega do recreio se utiliza subindo primeiro pelas escadas e descendo depois pela rampa. O não cumprimento desta regra levanta sobretudo questões de natureza prudencial e moral, uma vez que, usar o escorrega “ ao contrário”, enquanto que outros cumprem o que está convencionalizado, pode pôr em risco o bem-estar físico de quem o utiliza.

Outras situações sociais cruzam, de facto, questões de natureza moral e convencional. Por vezes, determinados fins sócio-organizacionais,

visando a coordenação e a eficiência dentro do sistema, entram em conflito com direitos e questões de justiça. Por exemplo, para assegurar uma ordem social e de trabalho específica numa escola, convencionam-se que determinados espaços só podem ser usados num horário determinado e por um número restrito de alunos. Quando responsáveis definem estas convenções, não cuidando de assegurar uma igualdade de oportunidades de acesso de todos os alunos aos referidos espaços, pode afirmar-se que estão em conflito questões de direito com finalidades sócio-organizativas.

De facto, a investigação realizada em torno do raciocínio de sujeitos sobre eventos sociais multifacetados (TURIEL e SMETANA, 1984, 1989; SMETANA, 1983), pôs em evidência três formas de combinação entre os domínios moral e convencional:

- 1) a sobreposição de um domínio sobre o outro, ou seja, a prevalência de aspectos morais e a subordinação de aspectos convencionais e vice versa, revelada por exemplo, no raciocínio de sujeitos preocupados e comprometidos com a manutenção da ordem social vigente, que não reconhecem a injustiça de certas convenções, associadas a papéis de género e ao estatuto social de minorias étnicas;
- 2) o conflito entre domínios, em que o sujeito experimenta a disputa entre componentes morais e convencionais, avançando no seu juízo, com argumentos inconsistentes e vacilantes, que revelam uma incapacidade para reconciliar ou coordenar tais componentes;
- 3) a coordenação de domínios, ou seja, de elementos morais e convencionais, que pode expressar-se no exemplo de uma família que, tendo presente preocupações de igualdade e de justiça, vai alterando algumas convenções relacionadas com a realização de tarefas da casa e cuidado dos filhos, na busca de modos mais organizados e funcionais de vida e interacção social nesse contexto.

Esta coordenação entre moralidade e convenção é “lida” como uma tentativa contextualizada de “equilibrar” o conhecimento construído no âmbito dos dois sistemas estruturais (TURIEL, 1984, 1989; TURIEL e SMETANA, 1989; NUCCI, 2001).

1.2. A educação sócio-moral na visão do Modelo Curricular da Escola Moderna Portuguesa

O Modelo Curricular da Escola Moderna Portuguesa (MEM) está integrado no amplo Movimento Pedagógico da Escola Moderna e constitui um importante quadro de referência curricular no actual panorama da educação pré-escolar em Portugal. A primeira finalidade educativa deste modelo, é a de transformar a escola num contexto onde a criança é

iniciada a uma vivência democrática, num ambiente favorável à aprendizagem de direitos, deveres e responsabilidades, de valores morais e cívicos e ao desenvolvimento de uma identidade individual, social e cultural que dá sentido ao currículo de aprendizagens construído em cooperação por crianças e adultos (NIZA, 1991, 1996). Na sala e na escola aprende-se a viver em democracia quando existem condições para i) o exercício da livre expressão e do espírito crítico, ii) a transformação do grupo/classe numa “comunidade de aprendizes” onde adultos e crianças podem experimentar ensinar e aprender uns com os outros e, para, iii) a “instituição” na classe, de um sistema de organização social e do trabalho, baseado na cooperação entre as crianças e destas com os adultos.

Numa sala MEM este “sistema de organização cooperada” (NIZA, 1987, 1991, 1996) constitui o aspecto central da vivência democrática no Jardim de Infância e concretiza-se pelo exercício diário da participação de todos - crianças e adultos - na planificação e avaliação do trabalho educacional e da dinâmica social que se vive. A forma como um grupo/turma se organiza, os seus valores, regras, interesses e aprendizagens, deverão resultar da troca de pontos de vista e da negociação entre os seus elementos, em torno de questões que se relacionam com as actividades e os projectos de trabalho e com os modos de interacção e de convivência social. Um grupo assim organizado tem capacidade de realizar a sua própria regulação (NIZA, 1991), ou seja de ir gerindo, de forma singular, a evolução das normas de convivência social, as estratégias e processos de resolução de problemas, as formas de organização de actividades e tarefas quotidianas.

Nas classes MEM, um conjunto diversificado de quadros e mapas – os instrumentos de organização cooperada (NIZA, 1991, 1996) - expressam a partilha de poder entre os adultos e as crianças e desafiam explicitamente as crianças a participarem nas decisões que dizem respeito às várias dimensões do currículo. É comum existirem os seguintes instrumentos de trabalho; Mapa de Presenças, Mapa de Actividades, Quadro de Responsabilidades Quadro de Aniversários e Diário de Turma.

O “Diário de Turma” é um dos suportes mais importantes da criação de uma “atmosfera moral” nestas classes (NIZA, 1991; DEVRIES e ZAN, 1994). É sobre ele que se reflecte de seguida, procurando esclarecer o seu formato e a sua função na promoção do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

1.2.1. O Diário de Turma e a sua funcionalidade educativa

O Diário de Turma é um quadro com dimensões que habitualmente se aproximam dos 60x90cm. Está dividido por colunas que

registam assuntos de natureza diversa relacionados com a vida das classes MEM; por exemplo, desejos, acontecimentos importantes e juízos sobre incidentes críticos. O Diário permite anotar e organizar estes conteúdos sob os títulos “Gostamos”, “Não Gostamos”, “Fizemos” e “Queremos”.

É fácil perceber que o Diário não pode registar tudo o que acontece na classe durante uma semana. De facto, nele só se registam as ocorrências mais significativas que tiveram lugar durante esse período.

As duas primeiras colunas do Diário de Turma - as colunas do “Gostamos” e do “Não Gostamos” dizem respeito às relações sociais que se estabelecem no grupo, uma vez que nelas se registam respectivamente, os juízos sobre situações de interacção social gratificantes e sobre problemas e conflitos.

A coluna do “Fizemos” acolhe os registos sobre as produções e descobertas individuais e/ou colectivas mais significativas. A consciência dessas realizações resulta habitualmente em motivação para desenvolver novas actividades e projectos. Na coluna do “Queremos” registam-se as propostas ou sugestões de trabalho, que são especialmente relevantes para a planificação do trabalho a realizar. Tal como acontece com os registos da coluna anterior, também estes constituem importantes pontos de partida para as actividades e projectos de trabalho. Assim, os conteúdos destas duas últimas colunas influenciam os ajustamentos e as alterações a introduzir na organização do trabalho na classe.

Para Niza (1991), o Diário é importante instrumento pedagógico de iniciação à vivência democrática. Ele ajuda as crianças a construírem o sentido social das actividades e projectos de trabalho e das formas de organizar o trabalho na sala; apoia ainda, a regulação da convivência interpessoal num ambiente de aprendizagem que se partilha e se transforma quotidianamente.

Na sua dimensão moral e sócio-emocional o Diário funciona com “termómetro moral” (NIZA, 1991, p. 5), ao revelar o clima emocional de relações, de regras e de valores que um grupo experimenta ao longo do tempo. No entanto, a sua funcionalidade como mediador do pensamento e da acção moral, pode reflectir-se noutros aspectos.

Num primeiro plano, o Diário como documento de registo de juízos acerca de problemas frequentemente ligados a situações de conflito interpessoal permite, por um lado, a sua “desocultação” e, por outro, a expressão de um direito acometido a todos – crianças e adultos – de expressarem livremente as suas emoções, sentimentos e pontos de vista sobre as experiências sociais vividas na sala e na escola.

O Diário dá voz a todos os actores numa classe e sustenta a partilha de controlo entre o adulto e as crianças. Por exemplo, em muitas classes há críticas ao adulto e um acto deste, está sujeito a ser alvo de juízo negativo como o de qualquer criança. (“Estás a falar muito alto”; Prometeste e não cumpriste”). Neste sentido, pode dizer-se que este instrumento regula o poder do adulto e de algum modo torna-o mais exposto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Num segundo plano, a criança aprende a usar o registo no Diário como uma estratégia de resolução de conflitos. Em salas MEM, é frequente observar situações de conflito entre crianças em que uma delas evoca a possibilidade de anotar no Diário de Turma a agressão de que foi vítima, em vez de responder ao seu agressor de forma impulsiva. De facto, este instrumento assume uma função de prevenção de comportamentos menos positivos ao nível da interacção social e da organização das actividades. À medida que a criança toma consciência desta função mediadora do Diário, torna-se também mais capaz de compreender a importância do seu uso como estratégia de regulação do comportamento próprio.

Nas salas MEM, o conteúdo do Diário de Turma é periodicamente analisado e debatido em grupo, num momento de reunião colectiva semanal denominado “Conselho de Balanço Semanal” (NIZA, 1991). Os assuntos nele anotados – onde se incluem, entre outros, os juízos de desaprovação sobre situações sociais – são reflectidos por crianças e adultos. Por exemplo, as crianças envolvidas nas situações de conflito interpessoal assinaladas no diário, são convidadas a exporem a sua visão dos acontecimentos, a pensarem nas consequências da sua actuação e a proporem alternativas positivas de resolução desses problemas. Todo o grupo é chamado a cooperar na busca de consensos, nas tomadas de decisão e na sua implementação.

2. O ESTUDO E A SUA METODOLOGIA

2.1. Objectivos

A pesquisa aqui apresentada assume o *Diário de Turma* como um instrumento curricular, cujo conteúdo permite identificar o tipo de eventos que são assinalados como transgressões ao “instituído”, do ponto de vista relacional e organizacional, no quotidiano educacional de classes MEM. Assume-se ainda, que esses eventos remetem para questões sociais de cariz diferente, ou seja, para questões morais e questões convencionais.

Neste enquadramento definiram-se os seguintes os objectivos de trabalho:

1. conhecer os comportamentos e situações que crianças em idade pré-escolar e adultos avaliam como transgressões sociais, do domínio da moralidade e da convenção social, em salas de educação de infância com uma opção curricular específica;
2. elaborar um sistema de análise de asserções valorativas de sentido negativo, sobre eventos de transgressão social, nas salas de educação de infância seleccionadas para o estudo, tendo por base a “abordagem da distinção entre domínios de conhecimento social” e especificamente a diferenciação entre moralidade e convenção social (TURIEL, 1984; NUCCI, 1981; SMETANA, 1981, 1983, 1985);
3. propor algumas bases para a definição de um quadro de compreensão das situações de transgressão social que envolvem a mistura de considerações de natureza moral e sócio-convencional;
4. contribuir para o esclarecimento da função pedagógica do Diário de Turma como instrumento de apoio e incentivo ao desenvolvimento sócio-moral da criança em idade pré-escolar.

2.2. Corpus de Dados

Os dados deste estudo dizem respeito a juízos sociais de desaprovação, formulados espontaneamente por crianças e adultos - individualmente e em grupo - sobre incidentes críticos ocorridos no contexto de situações sociais, vividas no quotidiano de quatro classes de educação pré-escolar, de um Centro Educativo situado no distrito de Lisboa. Trata-se de uma instituição privada de solidariedade social (IPSS), que acolhe cerca de uma centena de crianças de várias idades e diversa proveniência sócio-cultural e inclui, para além da valência de atendimento a crianças em idade pré-escolar, a integração e o atendimento especializado a crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Nesta instituição é já longa a experiência de contextualização do Modelo Curricular da Escola Moderna Portuguesa (MEM) ao nível da educação de infância. O trabalho das educadoras de infância neste centro constitui uma das principais referências da prática do MEM e, um dos contributos mais significativos para a evolução do referido modelo curricular. Este facto constituiu o critério de selecção das salas onde foram obtidos os dados.

A recolha dos Diários das quatro turmas foi realizada após um percurso prévio de contactos pessoais com a direcção pedagógica da instituição e, em especial, com o grupo das educadoras e respectiva coordenadora. A este propósito, importa referir que, como elemento da equipa do *Projecto Infância: Projecto de Contextualização de Modelos Curriculares de Educação de Infância de Qualidade*ⁱⁱ, a autora do presente

trabalho deslocou-se periodicamente e durante um ano lectivo à referida instituição, a fim de observar e de reflectir, conjuntamente com a equipa de educadoras, a contextualização do MEM nas suas salas.

Nas referidas classes, como na maioria das salas de educação de infância que contextualizam o MEM, os grupos são heterogéneos, integrando crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, com diferente proveniência social e cultural e sempre uma ou mais crianças com necessidades educativas especiais.

A dimensão destes grupos apresenta uma relativa diversidade, que parece especialmente dependente de variáveis como, o espaço disponível para cada sala e o número de crianças com necessidades educativas especiais integrado no grupo. Assim, as classes que aqui se denominam como as salas 1, 2, 3 e 4 são frequentadas respectivamente por 17, 22, 15 e 14 elementos.

As equipas educativas incluem uma educadora de infância e uma auxiliar de acção educativa que, no entanto, não permanece na sala de actividades durante toda a rotina diária.

No decurso de um ano lectivo as quatro turmas produziram um total de 125 Diários. Nestes documentos foram seleccionados para análise 1034 unidades de registo. A pesquisa aqui apresentada incide apenas nos juízos sociais de desaprovação registados numa das colunas do Diário, a coluna do “Não gostamos” e não na totalidade da informação contida nesse instrumento curricular.

2.3. Sistema de análise dos juízos de desaprovação sobre eventos de transgressão social

O sistema de análise pretendeu caracterizar o objecto dos juízos de desaprovação registados no Diário de Turma, ou seja, os actos de transgressão social protagonizados pelas crianças de quatro salas de um Jardim de Infância.

Assim, foram definidas duas grandes categorias divididas em várias subcategorias: a categoria A que classifica os juízos sobre actos de *transgressão interpessoal* e a categoria B que tipifica as juízos sobre *transgressões à ordem* estabelecida na classe e que aqui se consideram como actos que violam regras de natureza sócio-convencional.

CATEGORIA A – Juízos morais/ interpessoais: incluíram-se aqui todos os juízos sobre comportamentos ocorridos em situação de interacção entre duas ou mais crianças, envolvendo consequências negativas para uma ou ambas as partes, como sejam o dano físico e/ou psicológico, o desrespeito

pelos direitos dos outros ou ainda situações injustas de exclusão e rejeição de outros e de negação de reciprocidade.

A categoria A (Juízos Morais/Interpessoais) inclui 7 subcategorias que classificam respectivamente os juízos sobre eventos envolvendo, a agressão física (A1), a agressão verbal (A2), a apropriação indevida de objectos ou espaço do outro (A3), a destruição de pertences do outro (A4), a rejeição e exclusão do outro (A5) e a negação de reciprocidade (A6). Uma última subcategoria (A7) classifica eventos cuja especificidade impede a sua inclusão noutras subcategorias.

Considera-se que todos os juízos classificados na categoria A, porque incidem sobre incidentes que transgridem limites prescritivos de comportamento interpessoal, ou seja, violam o que “se deve fazer” nas situações de interacção social, constituem juízos morais. Tratam-se de actos interpessoais de “carácter inibitório” (ARSÉNIO, 1988), porque envolvem a vitimação de outros e/ou a privação dos seus direitos – subcategorias A1, A2, A3, A4 e A5 – e ainda, de actos que negam ou impedem a satisfação de pedidos de ajuda e de partilha – subcategoria A6 – e neste sentido transgridem regras morais de natureza pró-social.

CATEGORIA B – Juízos sócio-convencionais: Esta segunda categoria agrupa todos os juízos que assinalam o não cumprimento de regras e convenções instituídas nas classes, que se destinam a regular e a coordenar os comportamentos das crianças e dos adultos, a manter uma determinada ordem social e a viabilizar um sistema específico de organização do trabalho.

A categoria B integra várias subcategorias, que classificam os juízos sobre actos que provocam desordem e/ou que constituem desvios ao que está acordado no grupo/turma relativamente, à utilização de espaços e materiais (B1), higiene e limpeza (B2), comunicação e movimento durante os tempos da rotina educativa (B3), horários (B4), e responsabilidades e tarefas (B5).

RESULTADOS E SUA DISCUSSÃO

A análise da informação recolhida foi orientada para quatro dimensões, de acordo com a definição prévia das questões e dos objectivos da pesquisa.

Assim, procedeu-se:

- 1) à análise da distribuição global de frequências absolutas das categorias de juízos de desaprovação sobre actos de transgressão social (interpessoal/moral e sócio-convencional) mencionados nas

quatro turmas, através de afirmações com sentido negativo “não gostamos”;

2) à caracterização do perfil dessa distribuição em cada classe;

3) à descrição objectiva do tipo de juízos morais e sócio-convencionais formulados pelas crianças, pelo adulto e pelo colectivo do grupo e;

4) à caracterização das alterações verificadas ao longo do ano lectivo, na distribuição global de frequências dos juízos morais e sócio-convencionais.

Relativamente à primeira dimensão constata-se que os juízos de desaprovação registados nos Diários de Turma das quatro classes, assinalam actos sociais em torno de um leque diversificado de regras que regulam as interações sociais e o funcionamento do grupo. Esta multiplicidade manifesta-se na desaprovação ou avaliação negativa de comportamentos sociais de natureza diversa; i) comportamentos que violam os direitos pessoais à integridade física e à propriedade pessoal, ou então, que configuram actos igualmente injustos, como os de rejeição e exclusão ou de recusa de reciprocidade, e que, à luz da teoria da distinção entre domínios (TURIEL, 1984), dizem respeito ao domínio moral; ii) comportamentos que transgridem normas mais associadas a questões de natureza sócio-convencional, ou seja, àquilo que nos grupos/turma se acorda ou combina, acerca de como actuar como elemento de um grupo em espaços e actividades pedagógicas específicas.

Em termos globais, a análise de dados evidencia diferenças entre a frequência dos juízos sobre transgressões interpessoais e transgressões sócio-convencionais nas quatro turmas. Em concreto, verifica-se um predomínio de juízos de desaprovação sobre actos de natureza moral/interpessoal (74.8%), relativamente aos juízos sobre eventos de cariz sócio-convencional (25.2%). Esta superioridade está especialmente associada às agressões físicas, formas de comportamento “denunciadas” nas interações problemáticas entre pares, a ajuizar pela sua frequência nas quatro classes.

A questão da elevada frequência do registo de juízos sobre eventos envolvendo a agressão física, deve ser interpretada tendo em conta, que os dados analisados fornecem informação no que respeita à forma do comportamento de transgressão, mas não às suas intenções, motivos e consequências. O conteúdo da maioria dos registos analisados não permite conhecer com rigor o tipo de contexto – recreio, sala de actividades ou outro espaço escolar – onde ocorrem esses comportamentos.

Todavia, uma análise mais atenta às unidades de registo mostra que, pelo menos 45% das agressões físicas julgadas com sentido

negativo, podem ter ocorrido no tempo de recreio, onde brincam vários grupos de crianças. Como refere Amado (1998), os comportamentos de agressão física dentro da sala de actividades estão mais sujeitos à mediação e ao controle do adulto. É possível, que no recreio o apoio e a supervisão dos adultos sejam menos óbvios e, conseqüentemente, os comportamentos de agressão possam ocorrer com maior frequência.

Os dois factos descritos podem ser igualmente discutidos à luz da teoria e das conclusões de algumas pesquisas que averiguam a questão da distinção entre moralidade e convenção social em crianças de idade pré-escolar.

Uma conclusão comum a vários estudos afirma que, crianças com 2 anos e meio e 3 anos consideram que bater e magoar o outro, tirar o que pertence a outros e insultar são "actos errados e maus" (SMETANA, 1981, 1985, 1995). Crianças mais velhas com 4, 5 e 6 anos desaprovam igualmente este tipo de comportamentos interpessoais e outro tipo de actos sociais, que não têm propriamente efeitos intrínsecos nos direitos e no bem-estar pessoal, mas que constituem essencialmente transgressões a regras convencionais. Alguns exemplos deste tipo de actos, tem a ver com o não cumprimento de uniformidades de comportamento, em torno de formas de tratar e de se dirigir aos adultos (pais, professores), de maneiras de estar à mesa durante as refeições, de comportamentos associados a papeis de género, e de formas de actuar durante as actividades escolares.

Outras pesquisas centradas na observação das interacções sociais entre crianças em contexto escolar (NUCCI & TURIEL, 1978; SMETANA, 1984; NUCCI & NUCCI, 1982a), põem em evidência padrões diferentes de resposta, tanto de crianças como de adultos, em relação a eventos de natureza moral e convencional.

Um dos aspectos mais salientes nas diferenças entre esses padrões, diz respeito à frequência com que as crianças atribuem significados negativos a actos morais e a actos convencionais. Em concreto, as crianças tendem a assinalar com mais frequência as transgressões interpessoais, (que envolvem basicamente considerações morais) e menos as transgressões convencionais. De facto, os resultados obtidos relativamente às duas categorias de análise - A e B - confirmam os de outras investigações realizadas no âmbito da abordagem da distinção entre moralidade e convenção, no sentido em que, mostram uma clara sensibilidade das crianças para variados problemas de natureza interpessoal e, em especial, para aqueles que envolvem a agressão física e conseqüentemente a privação injusta de um direito pessoal. Tal evidência pode ser explicada pelo facto destas crianças serem capazes de abstrair da sua própria experiência, como vítimas e como observadoras de

episódios de agressão, conceitos de injustiça e de dano infligido ao outro, que sustentam o significado moral que atribuem a tais actos (TURIEL, 1984, 1998; HELWIG e TURIEL, 2002).

Registe-se por último, que os resultados da distribuição global de frequências das categorias, apontam para o facto de determinado tipo de eventos classificados na categoria B, merecerem a desaprovação frequente por parte das crianças e dos adultos das quatro classes. As formas de actuação que transgridem supostas regras de movimento e comunicação durante as actividades da rotina educativa (subcategoria B3) e regras de utilização e manutenção de espaços e materiais escolares (subcategoria B1), foram, múltiplas vezes, alvo de avaliação negativa, apresentando respectivamente os 2º e 3º lugares, na ordenação ou “*ranking*” total das categorias com frequências mais elevadas.

Sobre este facto avança-se uma hipótese interpretativa, que remete para a tese da sobreposição dos domínios moral e convencional (TURIEL, 1984, 1989, 1998). Assim sendo, pensa-se que é possível que muitos dos actos avaliados negativamente e classificados nas categorias anteriormente mencionadas, combinem considerações de natureza convencional e moral. Por exemplo, comportamentos tais como, falar ao mesmo tempo que outros, passar à frente de outros numa fila, correr e gritar dentro da sala, estão codificados como transgressões sócio-convencionais (subcategoria B3).

Numa primeira leitura, o que está em causa nestas ocorrências, é o não cumprimento de regras de organização das actividades combinadas em cada sala. Porém, considera-se que estes comportamentos envolvem também considerações morais, relativas ao direito individual à palavra e à participação, à justiça e ao respeito pelo clima social, que assegura o bom funcionamento dos diferentes tempos da rotina educativa. Os juízos sobre a utilização inadequada das diversas áreas e ateliers de trabalho, respectivos materiais e equipamento, (subcategoria B1), denunciam eventos de natureza essencialmente sócio-convencional, na medida em que fazem referência a transgressões de normas estabelecidas no seio dos grupos. Se todavia, deixar o faz-de-conta desarrumado, não tapar as canetas do desenho e estragar o ficheiro de nomes da turma, são comportamentos com claras implicações no sistema de organização do trabalho na classe, não deixam de constituir problemas de natureza moral, no sentido em que, violam o direito individual e colectivo de brincar, e de trabalhar em espaços organizados, com materiais e equipamentos em bom estado.

Uma segunda dimensão dos resultados que importa comentar, diz respeito à especificidade do perfil de distribuição de frequências das

categorias em cada sala. Entende-se que a singularidade desses perfis pode ser interpretada segundo duas hipóteses que, de algum modo, estão interligadas.

Assim, os resultados relativos a cada sala podem revelar a experiência singular do percurso de aprendizagem de regulação do comportamento individual e colectivo. Fala-se aqui de aprendizagens de natureza curricular e não de índices de desenvolvimento sócio cognitivo das crianças.

Para esclarecer esta hipótese, tome-se o exemplo do que se verifica na Sala 2, um grupo/turma onde problemas de natureza sócio-convencional se colocam com uma frequência baixa, ao contrário das incidências de agressão física que constituem uma preocupação demasiado evidente no seio do grupo (72%). No entanto, é também nesta sala, que com o avanço do ano lectivo, se verificam alterações mais notórias quanto a esta questão, uma vez que, os juízos de desaprovação sobre comportamentos de agressão física vão deixando de ser registados.

Mas a especificidade dos perfis de resultados nas salas 1, 2, 3 e 4 pode apontar para a existência de diferenças nas estratégias de dinamização pedagógica do Diário de Turma. De facto, porque os grupos são diferentes na sua constituição e número, no seu percurso de aprendizagem e na sua vivência social quotidiana, é possível que em cada sala, a voz das crianças e dos adultos assinalem problemas de natureza distinta que versam, ora considerações e conceitos mais ligados à justiça, ao bem estar e aos direitos, ora, questões mais orientadas para a manutenção de uma ordem, de uma organização social determinada e mesmo problemas de cariz social multifacetado que, combinam um e outro tipo de questões. É especialmente aos adultos que compete desafiar e apoiar as crianças na descoberta das principais dimensões da funcionalidade do Diário, induzindo-as primeiro à narrativa de experiências sociais significativas com sentido negativo e depois, ao seu debate, ao confronto de perspectivas e à busca cooperada de soluções para os problemas.

Relativamente à autoria individual e colectiva dos juízos de desaprovação registados nos Diários, os resultados apontam, em primeiro lugar, para a presença de diferenças de género, quanto ao tipo de actos de transgressão social que as crianças rejeitam através dos seus juízos. Globalmente são os rapazes os principais autores dos juízos negativos registados na totalidade dos Diários. Entre rapazes e raparigas verificam-se diferenças na frequência com que uns e outros julgam transgressões interpessoais e sócio-convencionais. Assim, os primeiros tendem a assinalar sobretudo problemas de natureza interpessoal, sendo em termos

globais, os principais autores dos juízos sobre este tipo de ocorrências. Por sua vez, as raparigas apesar de assinalarem frequentemente problemas interpessoais, mostram maior sensibilidade do que os rapazes, para as transgressões de natureza sócio-convencional.

Considera-se que estas diferenças de género podem estar relacionadas com o tipo de experiências de interacção social em que se envolvem rapazes e raparigas. Uma análise mais atenta ao conteúdo dos juízos negativos sobre as agressões físicas, sugere que, na sua maioria, tais comportamentos podem ter ocorrido no âmbito de conflitos interpessoais em que os rapazes se envolvem com frequência.

A análise de dados mostra ainda que adultos e o colectivo do grupo, assinalam com mais frequência actos de transgressão sócio-convencional, e menos as transgressões interpessoais.

Em termos individuais, o adulto poucas vezes regista os seus juízos sobre transgressões interpessoais, mas manifesta-se com alguma frequência face a problemas de natureza sócio-convencional. Este dado é de algum modo confirmado por alguns estudos baseados na observação dos tipos de interacção social que ocorrem no âmbito de eventos morais e sócio-convencionais em contexto escolar. As conclusões destas pesquisas mostram que são sobretudo os adultos que assinalam as transgressões convencionais ao contrário das crianças que reagem especialmente aos actos que envolvem questões morais (NUCCI e TURIEL, 1978; NUCCI, 1984; TURIEL, KILLEN e HELWIG, 1987, SMETANA, 1995).

Como já se disse, em termos globais, os juízos sociais do colectivo dos grupos/turma também apontam com maior frequência, as transgressões de natureza sócio-convencional. Crê-se que este dado evidencia um aspecto interessante do ponto de vista pedagógico. É que, quando se transgridem regras sociais, sejam elas de natureza moral ou sócio-convencional, é possível que o grupo use a “autoridade” do conhecimento partilhado, sobre um e outro tipo de regras, ao mostrar que rejeita os actos que as transgridem. Quanto aos juízos sobre os incidentes sócio-convencionais, tal processo pode ser especialmente mediado pelo adulto.

Por último, discute-se a quarta dimensão dos resultados, que incide sobre a evolução da frequência das categorias de juízos de desaprovação, ao longo do ano lectivo. Esta evolução expressa-se de dois modos:

- a) na diminuição progressiva da frequência global dos juízos sobre as transgressões de cariz moral/interpessoal ao longo dos três trimestres lectivos, facto que pode dever-se ao decréscimo

sistemático de referências negativas aos actos de agressão física

- b) na variação dos resultados da categoria de juízos de desaprovação sobre eventos sócio-convencionais (Categoria B), ao revelar em termos globais, que as preocupações com a regulação da ordem e da organização social das actividades escolares, são mais evidentes no 1º trimestre, descendo ligeiramente no 2º trimestre, para voltarem a subir à medida que se caminha para o final do ano.

Quanto à primeira evidência, é provável que à medida que o ano escolar progride, os grupos se tornem mais capazes de chegar a acordo sobre os tipos de comportamentos sociais que são, ou não, aceitáveis do ponto de vista interpessoal. Como refere Niza (1991), o “núcleo duro do instituído” nas salas MEM, é o conjunto de regras que regulam as interacções e as relações com os outros. Nestas classes, o Diário é lido e debatido todas as semanas em “Conselho de Balanço”, criando oportunidades de clarificação dos problemas, de confronto de pontos de vista e a construção cooperada de soluções. É possível que tais oportunidades de aprendizagem sócio-moral tornem as interacções sociais no seio de cada grupo/turma progressivamente menos arbitrarias e mais susceptíveis à regulação, através de regras morais que em comum se constroem e se vão interiorizando.

As oscilações observadas ao longo do ano, nos valores relativos à categoria B são lidas com base na visão de Niza (1991, 1996) sobre o clima sócio-moral nas salas MEM. De acordo com o autor, nessas classes, para além do mencionado “núcleo duro” de limites ao comportamento social, existe “uma outra parte do instituído”, que diz respeito às regras combinadas para funcionar em grupo e simultaneamente viabilizar a aprendizagem em cooperação. Ora, este tipo de regras sofre constantes crises, avanços e recuos, fruto de uma vivência curricular, assente numa pedagogia que tem a criança, e o grupo onde ela participa, como centro; em consequência, as vozes de crianças e adultos, são a expressão de inter-subjectividades que sustentam uma regulação partilhada do processo educativo

Saliente-se por fim, que a evocação “implícita” das regras sociais instituídas nas salas, face a incidentes críticos de natureza interpessoal e/ou convencional, e à qual o Diário dá espaço ao registar os juízos de desaprovação, pode indicar que as crianças progridem na compreensão da função deste instrumento para regular as interacções sociais e o clima de trabalho e, simultaneamente, que o grupo acredita na existência de um

acordo sobre regras e na obrigação implícita de as cumprir (NIZA, 1991; YOUNISS, 1999).

NOTAS FINAIS

A descrição da variedade de experiências sociais vividas pela criança pequena em contextos de educação de infância pode contribuir para uma melhor compreensão dos processos que contribuem para a construção de conhecimento moral e sócio-convencional. Nestes contextos, os adultos, os pares, o currículo e a cultura são os principais “actores” e simultaneamente os “autores” do clima de interações e de relações sociais que sustentam as aprendizagens sócio-morais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1996a).

Nas salas de educação de infância que contextualizam o Modelo Curricular da Escola Moderna, estas aprendizagens operam-se no âmbito da participação na vida em grupo, onde acontecem inevitavelmente problemas e conflitos, que não se ignoram mas que se transformam, pela pedagogia, em experiências de negociação, de acordo e de compromisso. São oportunidades desta natureza que desafiam na criança, as tentativas de compreensão dos juízos e posições dos outros, bem como outros processos sócio-cognitivos de coordenação de perspectivas, de emoções e de acções face a situações sociais.

Como já se disse, o MEM privilegia a construção social da moralidade nas suas salas e entende que o Diário de Turma é um instrumento curricular essencial para realizar essa construção, parecendo querer dizer que a melhor forma de desenvolver a consciência moral da criança, é partindo da consciência dos afectos que determinado tipo de situações provocam em si próprio e nos outros (“Não gostamos”). Um instrumento pedagógico que visa estimular a responsabilidade pessoal e a consciência de si, enquanto mecanismos de mediação do processo de desenvolvimento sócio-moral, tem de dar espaço à voz da criança. Todos – crianças e adultos - têm direito à vivência de problemas e de conflitos, mas também a rejeitá-los, expressando os seus sentimentos; todos podem narrar os incidentes críticos em que se envolvem ou que observam, julgando com uma determinada tonalidade emocional, habitualmente negativa, determinados comportamentos sociais.

Na pesquisa aqui descrita tais actos são objecto de análise, pela leitura dos juízos de desaprovação sobre eles formulados e registados nos Diários. Recorde-se, que este estudo faz uma análise parcelar do conteúdo global dos Diários de Turma produzidos em quatro salas de educação de infância que contextualizam o MEM numa instituição, baseando-se na opção por uma abordagem teórica de cariz cognitivo-

desenvolvimentista sobre o desenvolvimento moral, que sugere a distinção entre moralidade e convenção social como domínios de conhecimento social (NUCCI e TURIEL, 1978; TURIEL, 1984; NUCCI, 1981; SMETANA, 1981, 1985).

À luz deste quadro teórico, mas também da visão de uma pedagogia da infância de base construtivista sobre o objecto em estudo, procurou-se conhecer e sugerir um sistema de classificação do leque de ocorrências sociais, que tanto crianças como adultos percebem como “actos errados”, a excluir naturalmente da vivência social e curricular das suas salas. Contudo, os dados analisados resultam de processos de decisão individual e colectiva a que não se teve acesso. De facto, os conteúdos seleccionados dos Diários de Turma não constituem registos factuais de acontecimentos, mas antes, registos interpretativos, em forma de juízos sociais de desaprovação.

Em jeito de conclusão, pode dizer-se que:

1. o conjunto de comportamentos e situações sociais que crianças e adultos avaliam de forma negativa estão distribuídos por múltiplas categorias de experiência social; a amplitude do leque total de referências a actos de transgressão social é grande;
2. são as crianças que, maioritariamente, formulam juízos negativos sobre actos interpessoais que envolvem a violação de direitos, do bem-estar e da justiça, evidenciando uma especial preocupação com os comportamentos de agressão física entre pares. A referência a este tipo de actos vai diminuindo globalmente ao longo do ano lectivo;
3. os juízos negativos registados nos Diários das quatro salas revela não só, aspectos comuns relativamente ao que os grupos consideram como actos sociais a desaprovar - agredir os outros, transgredir regras que regulam o movimento e a comunicação durante as actividades e utilizar de forma desadequada espaços, equipamento e materiais da sala – mas também, um perfil específico em cada sala sobre problemas de natureza interpessoal e sócio-convencional. Neste caso, o Diário de Turma pode ser percebido como um instrumento de regulação social da classe e a prova, é que ele é sensível ao contexto e à vivência de cada grupo;
4. entre as crianças que julgam de forma negativa os actos de transgressão social, quer de natureza interpessoal como sócio-convencional, verificam-se claras diferenças de género que apontam essencialmente para uma maior preocupação por parte dos rapazes relativamente a problemas de natureza interpessoal e, por parte das raparigas uma maior atenção às transgressões de cariz sócio-convencional. O adulto raramente se manifesta face a incidentes

interpessoais, mas pode inferir-se a presença dos seus juízos sobre estas questões na frequência relativamente acentuada com que o colectivo do grupo as avalia;

5. ao longo dos três trimestres lectivos e, em termos globais as transgressões de natureza interpessoal tendem a ser menos assinaladas, não acontecendo o mesmo com os juízos sobre transgressões sócio-convencionais. Estas duas evidências, sugerem ter havido aprendizagem no que diz respeito à regulação social dos grupos.

Um dos principais limites da pesquisa reside no sistema de análise dos dados e, em concreto, à dificuldade em codificar alguns dos juízos sobre transgressões de natureza meramente convencional. Uma análise mais atenta deste tipo de apreciações coloca, por vezes, o problema de alguma “artificialidade” na divisão entre juízos morais e sócio-convencionais. De facto, alguns dos juízos sobre transgressões convencionais, ou seja, ligadas de forma mais óbvia, à organização social do trabalho e das actividades nas salas, envolvem também, questões de direitos e de bem-estar, de justiça distributiva, ou seja, assuntos de natureza moral. Entretanto, os problemas identificados relativamente a este aspecto suscitam a necessidade de se reflectir mais profundamente sobre a tese da sobreposição de domínios de conhecimento social, nomeadamente sobre a mistura de questões morais e sócio-convencionais presente em muitas das situações do quotidiano escolar.

Notas

ⁱ Por exemplo, em certas culturas e sistemas sociais, as convenções associadas ao estatuto e papel femininos resultam em sérias injustiças e violação dos direitos das mulheres. Noutros casos o acto convencionalizado de integrar a fila de espera do autocarro respeitando a ordem pessoal de chegada, liga-se a questões de justiça e respeito pelos direitos dos outros.

ⁱⁱ O *Projecto Infância: Contextualização de Modelos Pedagógicos de Qualidade* é um projecto de investigação, formação e intervenção no âmbito da pedagogia da educação de infância, que envolve uma equipa constituída por docentes investigadores do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e por educadores de infância no terreno. O Projecto é coordenado por Júlia Oliveira Formosinho e tem os apoios da Fundação Aga Khan e Fundação Calouste Gulbenkian.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, J. S. *Interacção pedagógica e disciplina na aula: Um estudo de características etnográficas*. (1998). Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

ARSÉNIO, W. Children's conceptions of the situational affective consequences of socio-moral events. *Child Development*, 59, p. 1611-1622, 1988.

DEVRIES, R.; ZAN, B. *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early childhood education*. New York: Teachers College Press, 1994.

HELWIG, C. C.; TURIEL, T. Children's social and moral reasoning. In: SMITH, P.; CRAIG, H. (Ed.) *Handbook of childhood social development* Oxford: Blackwell Publishing, 2002, (cap.24).

KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

LOURENÇO, O. *Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina, 1992.

NIZA, S. Movimento da escola moderna: um espaço de autoformação cooperada dos educadores. *Cadernos de Educação de Infância* (Janeiro), 1987.

_____. O Diário de turma e o conselho. *Escola Moderna* (1), 3, p. 27-30, 1991.

_____. Em comum assumimos uma educação democrática. In: VILHENA, G.; SOARES, J.; HENRIQUE, M. (Org.) *Nos 25 anos do movimento da escola moderna portuguesa*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, 1992, p. 39-47.

_____. O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora, 1996, (cap.3).

NUCCI, L. Conceptions of personal issues: a domain distinct from moral and societal concepts. *Child Development*, 52, p. 114-121, 1981.

_____. Evaluating teachers as social agents: students ratings of domain appropriate and domain inappropriate teacher responses to transgressions. *American Educational Research Journal*, 21, 2, p. 367-378, 1984.

_____. Social conflict and the development of children's moral and conventional concepts. In: BERKOWITZ, M. W. (Ed.) *Peer Conflict and Psychological Growth*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984, p. 55-84.

NUCCI, L.; NUCCI, M. Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions. *Child Development*, 53, p. 403-412, 1982a.

NUCCI, L.; NUCCI, M. Children's responses to moral and social conventional transgressions in free-play settings. *Child Development*, 53, p. 1337-1342, 1982b.

NUCCI, L.; TURIEL, E. Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49, p. 400-407, 1978.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A construção social da moralidade. In: _____. (Org.) *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 51-75). Lisboa: Texto Editora, 1996a, p. 51-75.

_____. A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projecto infância. In: _____. (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora, 1996b, (cap.2).

_____. A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In: _____. (Org.) *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora, 2002, p. 121-143.

SMETANA, J. Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child development*, 52, p. 1333-1336, 1981.

_____. Social-cognitive development: domain distinctions and coordinations. *Developmental Review*, 3, p. 131-147, 1983.

_____. Toddler's social interactions regarding moral and conventional transgressions. *Child Development*, 55, p. 1767-1776, 1984.

_____. Preschool children's conceptions of transgressions: Effects of varying moral and conventional domain related attributes. *Developmental Psychology*, 21, p. 18-29, 1985.

_____. Morality in context: Abstractions, ambiguities and applications. *Annals of Child Development*, 10, p. 83-130, 1995.

TURIEL, E. Social regulations and domains of social concepts. In: DAMON, W. (Ed.) *New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.

_____. Interaction and development in social cognition. In: HIGGINS, E.; RUBLE, D.; HARTUP, W. (Ed.) *Social cognition and social development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983, p. 333-335.

_____. *El desarrollo del conocimiento social: Moralidad y convencion*. Madrid: Debate, 1984.

_____. Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Org.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 1989, p. 37-68.

_____. The development of morality. In: DAMON, W.; EISENBERG, N. (Ed.) *Handbook of child psychology*. Social, emotional, and personality development. New York: John Wiley & Sons, 1998.

TURIEL, E.; SMETANA, J. Social knowledge and social action. The coordinations of domains. In: KURTINES, W. M.; GERWITZ, J. L. (Ed.) *Morality, moral behavior and moral development: Basic issues in theory and research*. New York: Wiley, 1984, p. 261-282.

TURIEL, E.; KILLEN, M.; HELWIG, C. Morality; It's structure, functions and vagaries. In: KAGAN, J.; LAMB, S. (Ed.) *The emergence of morality in young children*. Chicago: University Of Chicago Press, 1987.

TURIEL, E.; SMETANA, J. G. Conocimiento social y acción: La coordinación de los dominios. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Org.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 1989, p. 389-407.

VIEIRA, F. *The Construction of Morality in the Early Years: The Challenge of the Friday Council, a Specific Routine of the Portuguese Modern School Curriculum*. Comunicação apresentada na VI Conferência Européia sobre Qualidade na Educação de Infância. Organização da ECERA. Lisboa, Setembro de 1996.

WESTON, D. R.; TURIEL, E. Act-rule relations: Children's concepts of social rules. In: DONALDSON, M.; GRIEVE, R.; PRATT, C. (Ed.) *Early childhood development and education*. New York: Basil Blackwell, 1983, p. 54-65

YOUNISS, J. Children's friendships and peer culture. In: WOODHEAD, M.; FAULKNER, D.; LITTLETON, K. (Ed.) *Making sense of social development*. London: Routledge, 1999, (cap.1).

Recebido em abril de 2007

Aceito em julho de 2007