UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PATRÍCIA DA SILVA SAMPAIO

**Aprendizagem social e resolução de conflitos em ambientes democráticos e autocráticos:
um estudo com pré-escolares**

São Paulo

2011

PATRÍCIA DA SILVA SAMPAIO

**Aprendizagem social e resolução de conflitos em ambientes democráticos e autocráticos:
um estudo com pré-escolares**

Tese apresentada ao
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
como parte dos requisitos para obtenção do título de
Doutor em Psicologia

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof^a Titular Maria Isabel da Silva Leme

São Paulo

2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Sampaio, Patrícia da Silva.

Aprendizagem social e resolução de conflitos em ambientes democráticos e autocráticos: um estudo com pré-escolares / Patrícia da Silva Sampaio; orientadora Maria Isabel da Silva Leme. -- São Paulo, 2011.

146 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Conflito 2. Educação infantil 3. Aprendizagem social
4. Psicologia Cultural I. Título.

BF905.C6

Nome: Patrícia da Silva Sampaio

Título: Aprendizagem social e resolução de conflitos em ambientes democráticos e autocráticos: um estudo com pré-escolares

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Doutor em Psicologia

Área de concentração: Psicologia Escolar e
do Desenvolvimento Humano

Aprovado em

Banca Examinadora:

Professor Doutor: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Professor Doutor: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Professor Doutor: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Professor Doutor: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Professor Doutor: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Para meus filhos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Isabel Leme, por sua generosidade ao compartilhar comigo tantos de seus saberes, por sua tolerância e apoio com relação aos meus erros e às adversidades pelas quais passei, e por sua força e seu humor contagiante, expressos em sua forma segura e espirituosa de ver o mundo. Por estar comigo desde o mestrado, por acreditar em mim. A você, Bel, todo meu carinho, admiração e gratidão.

Aos Professores Márcia Bertolla e Yves de La Taille, pelas valiosas observações feitas a esse trabalho no exame de qualificação.

Aos Professores do Instituto de Psicologia e da Faculdade de Educação da USP, por me favorecerem tantas aprendizagens, ao longo de todo meu percurso acadêmico. Por me inspirarem.

Aos meus queridos pais, por todo carinho e apoio.

À minha mãe e à D. Judith, por todo cuidado e carinho com meus filhos, e mesmo comigo. Às senhoras, meu agradecimento profundo.

Ao meu marido, pelo amor que temos um pelo outro, e que faz minha vida tão mais feliz.

Às minhas queridas amigas, em especial Mari, Ana, Cris, Teca, Sa, Andréa e Lena, por todo apoio e carinho.

Às Creches que participaram dessa pesquisa, às suas diretoras, coordenadoras e psicóloga, e em especial às professoras e às crianças, com suas preciosas narrativas. A vocês que tornaram possível esse trabalho, meu sincero agradecimento.

E finalmente ao CNPq, pelo auxílio que possibilitou minha dedicação à realização dessa tese.

...pois aniquilar um homem é tanto privá-lo de comida como privá-lo de palavra.

Jeanne Marie Gagnebin

RESUMO

Sampaio, P. S. (2011). *Aprendizagem social e resolução de conflitos em ambientes democráticos e autocráticos: um estudo com pré-escolares*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

A presente pesquisa dedicou-se ao tema da aprendizagem social por meio de uma abordagem psicológica cultural deste fenômeno, agregando ainda contribuições ao tema advindas da Psicologia Moral. Buscou-se identificar diferenças nas representações de crianças pré-escolares quanto às estratégias que utilizam para resolver conflitos interpessoais, em função das diferentes relações por elas vivenciadas em um ambiente mais democrático e cooperativo e em outro com maior orientação autocrática e coercitiva. Assim, foram entrevistadas 27 crianças, com 4 a 5 anos de idade, provenientes de duas creches públicas que apresentavam as características citadas. As professoras responsáveis pelos grupos de crianças pesquisados também participaram respondendo a um questionário acerca de seus valores, representações e atitudes relacionados a sua mediação em situações de conflitos interpessoais vivenciados por seus alunos. O conjunto de relatos foi analisado de forma fundamentalmente qualitativa, tendo por base a técnica de análise de conteúdo e, no caso das crianças, como categorias, a agressão, a submissão e a assertividade, além de outras categorias ambivalentes. Os resultados obtidos indicaram relação entre o ambiente democrático e habilidades mais sofisticadas e apropriadas socialmente de resolução de conflitos reportadas pelas crianças e, inversamente, uma relação entre o ambiente autocrático e habilidades menos desenvolvidas de resolução de conflitos indicadas pelas crianças.

Palavras-chave: Conflito; Educação infantil; Aprendizagem social; Psicologia Cultural.

ABSTRACT

Sampaio, P. S. (2011). Social learning and conflict resolution in democratic and authoritarian preschools. PhD Thesis, Instituto de Psicologia, University of São Paulo, São Paulo.

The present work was dedicated to the investigation of the theme social learning by means of a cultural psychological approach of the phenomenon, allied to contributions from Moral Psychology. We attempted to identify differences in preschool children's representations with respect to the strategies that they utilize to resolve interpersonal conflicts, as a function of the different relations they experience in a more democratic and cooperative environment compared to a more authoritarian and coercive ambient. To attend this purpose, 27 children aged between 4 and 5 years and attending two public day care centers with the abovementioned characteristics were interviewed. The teachers that were in charge of the investigated groups also participated in the study by answering a questionnaire about their values, representations, and attitudes regarding their mediation of the events of interpersonal conflicts experienced by their pupils. The collected data was basically analyzed from a qualitative approach, on the basis of content analysis and, in the case of the children, on the basis of categories such as aggression, submission, and assertiveness, besides other ambivalent categories. The obtained results indicated that there is a relationship between a more democratic environment and more sophisticated and adequate social skills for the resolution of conflicts, as reported by the children. Conversely, an authoritarian ambient resulted in less developed social skills in terms of conflict resolution, as indicated by children's reports.

Keywords: Conflict; Preschool; Social Learning; Cultural Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pátio Creche A	77
Figura 2 – Pátio Creche B	77
Figura 3 – Pátio Creche A	78
Figura 4 – Pátio Creche B	78
Figura 5 – Pátio Creche A	78
Figura 6 – Pátio Creche B	78
Figura 7 – Sala Creche A	80
Figura 8 – Sala Creche B.....	80
Figura 9 – Brinquedos Creche A.....	80
Figura 10 – Brinquedos Creche B	80
Figura 11 – Sala Creche A	80
Figura 12 – Sala Creche B.....	80
Figura 13 – Mural Creche A	83
Figura 14 – Mural Creche B.....	83
Figura 15 – Produções Infantis Creche A	84
Figura 16 – Produções Infantis Creche B.....	84
Figura 17 – Produções Infantis Creche A	84
Figura 18 – Produções Infantis Creche B.....	84
Figura 19 – Exposição de Produções Infantis	86
Figura 20 – Paredes com Produções Adultas	86
Figura 21 – Exposição de Produções Infantis	86
Figura 22 – Paredes com Produções Adultas	86
Figura 23 – Escadaria Creche A.....	87
Figura 24 – Escadaria Creche B.....	87
Figura 25 – Paredes com Produções Infantis	87
Figura 26 – Paredes sem Produções Infantis.....	87
Figura 27 – Cartaz afixado no Mural da Creche A	94

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1– Quadro paralelo dos estágios de desenvolvimento intelectual e afetivo Piaget (1954/1994, p. 201, tradução nossa)</i>	<i>33</i>
<i>Quadro 2 – Categorização e tabulação das respostas das professoras ao questionário</i>	<i>96</i>
<i>Quadro 3– Ficha de observação dos ambientes escolares e as relações autoritárias/cooperativas – Ambientes A e B (Tognetta, 2003)</i>	<i>97</i>
<i>Quadro 4– Atribuição de pontuação aos tipos de ambientes sociomoraís (Tognetta, 2003)</i>	<i>99</i>

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1 – Perfil Geral da Amostra</i>	<i>101</i>
<i>Gráfico 2 – Agressão Verbal: comparação ambientes A e B.....</i>	<i>105</i>
<i>Gráfico 3 – Agressão Física: comparação ambientes A e B</i>	<i>106</i>
<i>Gráfico 4 – Exclusão: comparação ambientes A e B.....</i>	<i>108</i>
<i>Gráfico 5 – Acidente: comparação ambientes A e B</i>	<i>110</i>
<i>Gráfico 6 – Injúria: comparação ambientes A e B</i>	<i>112</i>
<i>Gráfico 7 – Frustração: comparação ambientes A e B</i>	<i>113</i>
<i>Gráfico 8 – Dano Material: comparação ambientes A e B</i>	<i>115</i>
<i>Gráfico 9 – Estratégias de Resolução de Conflitos Interpessoais: comparação ambientes A e B</i>	<i>117</i>
<i>Gráfico 10 – Resultado Geral das Resoluções em Situação de Conflito Interpessoal: comparação ambientes A e B.....</i>	<i>118</i>
<i>Gráfico 11 – Mediação dos Pais em Conflitos Interpessoais: comparação ambientes A e B</i>	<i>121</i>
<i>Gráfico 12 – Mediação dos Professores em Conflitos Interpessoais: comparação ambientes A e B.</i>	<i>122</i>
<i>Gráfico 13 – Justificativas das Resoluções em Situação de Conflito Interpessoal: comparação ambientes A e B.....</i>	<i>124</i>

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
2.	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1.	Contribuições da Psicologia Cultural ao Estudo da Resolução dos Conflitos Interpessoais	19
2.1.1.	Cultura e Funcionamento Psicológico	19
2.1.2.	Cultura, Funcionamento Psicológico e Aprendizagem Social	24
2.2.	Contribuições da Psicologia Moral para o Estudo da Resolução de Conflitos Interpessoais	31
2.2.1.	O Desenvolvimento da Moralidade segundo a Ótica Piagetiana	31
2.2.2.	As Disposições Afetivas, Morais das Crianças e a influência sobre elas do Tipo de Relações Interpessoais que vivenciam na Escola	40
2.3.	Resolução de Conflitos Interpessoais: formas e variáveis intervenientes	47
2.3.1.	O comportamento agressivo como estratégia para a resolução de conflitos interpessoais	49
2.3.2.	Comportamentos não agressivos como estratégias para a resolução de conflitos interpessoais	53
2.3.3.	Estilos Parentais e sua relação com o Comportamento Social dos Filhos	57
2.3.4.	Diferenças Culturais e Resolução de Conflitos	61
3.	MÉTODO	65
3.1.	Participantes	65
3.2.	Situação Experimental	66
3.3.	Procedimentos	66
3.4.	A Análise de Conteúdo como Método de Pesquisa	70
3.5.	As Narrativas como Fonte de Análise	73
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	76
4.1.	Os ambientes escolares estudados e as relações autoritárias e cooperativas	76
4.2.	O discurso da criança pré-escolar quanto à resolução de conflitos interpessoais: perfil das crianças estudadas	100
4.3.	O discurso da criança no ambiente democrático e o discurso da criança no ambiente autocrático: diferenças na gênese da aprendizagem social	102
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	132
	ANEXOS	138

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa dedica-se ao tema da aprendizagem social por meio de uma abordagem psicológica cultural deste fenômeno, agregando ainda contribuições ao tema advindas da Psicologia Moral. Assim, de modo a situar nosso objeto de estudo, gostaríamos de discorrer, nesta introdução, sobre as características e relevância do tema, sobre nosso objetivo de pesquisa e, ainda que brevemente neste primeiro momento, sobre as referências teóricas acerca do desenvolvimento e da aprendizagem humanos que nos orientam.

A aprendizagem de competências para o estabelecimento de relações sociais que possam ser equitativas e satisfatórias, como nos relatam Sastre & Moreno (2003), tem sido sistematicamente desprezada pela escola, o que faz com que suas práticas não sejam objeto de exame ou preocupação. Ou, como coloca Bruner (1990/2002), a escola tem se voltado apenas para a aprendizagem do pensamento lógico-científico, em detrimento da aprendizagem que se refere ao pensamento narrativo, único capaz de nos fazer lidar com os conflitos e as contradições que a vida social gera.

Além da afirmação desses e de outros autores, a importância central para a vida humana do desenvolvimento de competências mais voltadas para o âmbito do privado, do emocional e do cotidiano se coloca ainda pelos altos índices de violência que acometem pessoas em todo o mundo, o que revela não apenas as sérias consequências do não desenvolvimento de tais competências, como a necessidade de uma atuação urgente e efetiva da educação, pois a aprendizagem desempenha papel expressivo na manifestação e regulação das condutas envolvidas nas trocas sociais (Leme, 2004).

Considera-se ainda que tal conhecimento deve ser abordado desde a mais tenra idade (Sastre & Moreno, 2003) e que:

A criança, não menos que o adulto, é considerada capaz de pensar sobre seu próprio pensamento e de corrigir suas ideias e noções por meio da reflexão, (...) [ou ainda, que a criança possui] “teorias” mais ou menos coerentes não apenas sobre o mundo, mas sobre sua própria mente e como esta funciona. [e que] Estas teorias ingênuas são harmonizadas com as dos pais e professores (...) por meio do discurso, da colaboração e da negociação. (Bruner, 1996/2001, p.62),

– o que significa que, desde muito cedo, e do modo citado, as crianças aprendem com outros a interpretar o mundo social de uma forma particular e a agir de acordo com tais interpretações.

Assim, pensamos em propor um estudo com crianças pré-escolares no qual pudéssemos averiguar a influência de práticas educativas mais discursivas, colaborativas e de negociação sobre as concepções dessas crianças quanto às situações de conflito interpessoal. Ou, de modo mais específico, procurarmos responder a seguinte pergunta: as concepções de resolução de conflitos interpessoais seriam diferentes, em qualidade, entre crianças que vivenciassem situações escolares mais discursivas, colaborativas e de negociação, se comparadas às teorias encontradas habitualmente entre crianças que vivenciam situações, relacionadas a esses eventos, de natureza mais autocrática?

De acordo com a Psicologia Cultural, “para entender o homem você deve entender como suas experiências e seus atos são moldados por seus estados intencionais, e (...) que a forma desses estados intencionais se realiza apenas através da participação em sistemas simbólicos da cultura.” (Bruner, 1990/2002, p.39). Desse modo, se coloca a importância de compreendermos, por um lado, a mente humana com seu conjunto de intenções e, por outro, as situações culturais concretas em que a mente se constitui.

Segundo Maluf; Deleau; Panciera; Valério & Domingues (2004),

Grande parte dos estudos que enfocam a questão da compreensão da mente do outro se encontram na literatura psicológica sob a designação de teoria da mente, significando o

entendimento que as crianças elaboram, durante os primeiros anos de vida, a respeito da mente, ou seja, a respeito das emoções, intenções, pensamentos e crenças das pessoas com que se deparam em seu cotidiano. [e] Compreender como se desenvolve na criança a compreensão da mente do outro é um empreendimento da maior importância, tanto para psicólogos quanto para educadores, dadas as implicações e aplicações desse conhecimento nas mais diversas atividades voltadas para o favorecimento do desenvolvimento social e da aprendizagem escolar durante os primeiros anos de vida. (p.53)

Intimamente relacionadas a essa perspectiva de pesquisa, haveria ainda as pesquisas sobre intersubjetividade, sobre metacognição (ainda que alguns autores incluam nesta linha a própria teoria da mente, como um tipo de manifestação metacognitiva) e sobre a aprendizagem colaborativa e resolução de problemas – concentrada, essa última, na forma como as crianças explicam e revisam suas crenças no discurso (Bruner, 1996/2001), sendo, portanto, a perspectiva na qual situaríamos o presente projeto, sem poder deixar, naturalmente, de considerar contribuições das outras mencionadas, exatamente pela clara relação entre elas.

Nesse sentido, ainda que possamos procurar averiguar o que essas crianças, nossos sujeitos, pensam e o que pensam sobre o que os outros pensam (pesquisas sobre teoria da mente e intersubjetividade, respectivamente), teremos como foco o discurso dessas crianças e a colaboração e a negociação por elas vivenciadas, com o outro, enquanto fatores decisivos para a construção de sua compreensão sobre o mundo social (Bruner, 1996/2001; 1990/2002).

Muitos autores, sobretudo desde a década de 1990, têm ressaltado as estreitas relações entre a linguagem – a experiência conversacional – e o desenvolvimento de teorias da mente pelas crianças, bem como a importância destes para o desenvolvimento social na infância (Maluf et al., 2004). Há mesmo uma tendência atual das pesquisas brasileiras sobre narrativas de crianças em examinar inter-relações entre cognição e linguagem (Macedo & Sperb, 2007). Para Bruner (1996/2001), a narrativa organiza nossa experiência e está, portanto, na base da nossa forma de pensar e agir. Por isso, ela será também objeto de nossa investigação, tanto como conteúdo a ser analisado, quanto como forma de nos aproximar das concepções infantis,

uma vez que nos valeremos dela como método de pesquisa – narrativas colhidas em situação de entrevista, para que depois sejam analisadas, qualitativamente, com o recurso de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977).

Cabe ressaltar que o conflito interpessoal, como objeto de estudo, demanda uma abordagem complexa também em termos da interação entre cognição e afetividade, entendidas, segundo a perspectiva da Psicologia Cultural, como constituídas pela cultura, e que, portanto, procuraremos, ao longo do presente estudo, contribuir para esclarecer essa interação em idades mais precoces.

Para Leme (2004), é preciso educar para a negociação, desde a pré-escola, estimulando as crianças a resolverem seus conflitos de modo cada vez mais autônomo e assertivo, a partir da percepção dos sentimentos e direitos próprios e do outro. De acordo com a autora (2006), os conflitos interpessoais são incidentes que podem ocorrer em qualquer relação, quando há desacordo entre as pessoas envolvidas, e a forma de resolvê-los é variada:

O comportamento assertivo caracteriza-se, como o agressivo, pelo enfrentamento da situação de conflito, evidenciado em comportamentos explícitos de defesa dos próprios direitos e opiniões, sem, porém, apelar para qualquer forma de coerção, como violência ou desrespeito ao direito e opinião alheios (Deluty, 1981). Além disso, envolve também expressão de pensamentos e sentimentos positivos, como, por exemplo, elogiar, concordar com opiniões dos outros. Nesse sentido, é o mais desejável dos comportamentos em situações de conflito, embora nem sempre seja o mais aconselhável, como, por exemplo, em uma situação que envolve risco físico. (p.135)

A autora ainda faz menção ao fato de que alguns teóricos consideram que os conflitos interpessoais podem até promover o desenvolvimento psicológico, pois oferecem a possibilidade de aprender sobre si, sobre o outro, sobre como regular sua conduta, sobre as normas sociais. Do mesmo modo, Sastre & Moreno (2003) defendem que os conflitos fazem parte da convivência, oferecem oportunidade para aprender sobre si e sobre os outros e, nesse sentido, não devem ser evitados, mas tratados, de modo explícito e analítico.

Do ponto de vista da Psicologia Moral, extensa literatura, baseada fundamentalmente na teoria piagetiana, nos revela a importância do tipo de relações estabelecidas na escola, indicando que apenas os ambientes democráticos e cooperativos, que garantem a livre expressão das crianças para que digam o que sentem, para que decidam e opinem, ao invés de ambientes autoritários e coercitivos, é que podem favorecer a construção da autonomia moral, em uma pedagogia que não só considere mas prime pelo desenvolvimento das virtudes humanas (Tognetta, 2007).

É, portanto, com base nessas referências que pretendemos desenvolver esse trabalho de pesquisa, procurando, por um lado, encontrar evidências já descritas pela literatura e, por outro, contribuir para ampliar a compreensão do papel do discurso, da colaboração e da negociação, em práticas escolares, como formas de aprendizagem social, ou, mais especificamente, como formas que levam a uma aprendizagem assertiva de resolução de conflitos interpessoais nos anos pré-escolares.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, as contribuições da Psicologia Cultural ao estudo da resolução dos conflitos interpessoais, já que essa perspectiva teórica nos serve de base para entender o desenvolvimento e a aprendizagem humanos. Apresentamos também contribuições da Psicologia Moral a essa temática e, na sequência, traçamos um quadro da concepção de resolução de conflitos interpessoais adotada, com suas formas e variáveis intervenientes, delineando, assim, o campo teórico do presente trabalho.

2.1. Contribuições da Psicologia Cultural ao Estudo da Resolução dos Conflitos

Interpessoais

“... só é possível entender a atividade mental quando se leva em consideração o ambiente cultural e seus recursos, que são exatamente as coisas que dão à mente sua forma e sua abrangência.”
Jerome Bruner

2.1.1. Cultura e Funcionamento Psicológico

O presente estudo tem como principal referência teórica a Psicologia Cultural, perspectiva que agrega contribuições de diversas áreas, como aquelas advindas de primatologistas, antropólogos, linguistas, sociólogos e historiadores que reúnem seus esforços para o entendimento da forma como os povos formam suas culturas distintivas. Nas palavras de Leme (2003):

a Psicologia Cultural (...) tem como proposta básica o resgate do significado na experiência humana, perdido com a progressiva ênfase no estudo do funcionamento psicológico desprovido de afeto, contexto e cultura, dada pela abordagem do processamento humano de informação, fruto da Revolução Cognitiva (...) e surgiu como uma nova proposta de estudo, disposta a resgatar não só o significado, mas a própria subjetividade, vista como indispensável para a compreensão do funcionamento psicológico humano. (p.89)

Ainda segundo Leme (2003), “pela perspectiva Cultural, a concepção de identidade, individualidade ou representação de ‘si-mesmo’ (...) enfatiza os aspectos sociais e relacionais em sua formação, contrapondo-se, assim, a visões mais tradicionais na psicologia...” (pp.96-97). E esta concepção, segundo a autora, é defendida pelo psicólogo americano Jerome Bruner (1915), importante referência para esta corrente teórica e, por isso mesmo, autor de base para muitas das colocações que faremos no presente trabalho.

Para Bruner (1996/2001), e conforme vemos na epígrafe dessa seção, a cultura exerce um papel capacitador no desenvolvimento da mente humana, na medida em que a molda, oferecendo-lhe ferramentas com as quais se torna possível construir as concepções que os seres humanos têm de si mesmos e de seus mundos. Para o autor, na mesma medida em que não podemos compreender o homem sem fazermos referência às suas raízes biológicas, não podemos fazê-lo sem referência à cultura – pois que esta não apenas é criada, como também tem o poder de criar a mente e de possibilitar a constituição de um mundo simbólico suficientemente flexível para o atendimento das necessidades humanas.

Dito de outra forma, para a Psicologia Cultural, a cultura é tida como “um sistema de padrões de ação e interação simbólicos, construídos e partilhados por um grupo de pessoas, que organizam sua experiência, criam realidades, dão sentido à própria vida por meio dela e a conservam de uma geração a outra” (Leme, 2006, p.146). Ou como nos afirma Bruner (1986/1998), trata-se de um conhecimento implícito de mundo que permite negociar com outros indivíduos ações e significados nos variados contextos.

Evidencia-se, portanto, uma visão não determinística de cultura, já que o indivíduo tem papel ativo e construtivo sobre o mundo e a cultura que, de um modo dialético, constituem e são constituídos por seus membros. Nesse sentido, natureza e cultura mantêm uma relação de interdependência e não de oposição. E da mesma maneira, para a perspectiva cultural, afeto e cognição se colocam como estados mentais indissociáveis e conhecimento implícito e explícito mantêm entre si uma relação de continuidade, numa visão integrada do funcionamento psicológico humano (Leme, 2006).

A interdependência entre natureza e cultura, em termos de sua influência no funcionamento psicológico é uma concepção trazida da Psicologia Evolucionária, para a qual o ser humano se tornou cultural em um processo biológico evolutivo, no sentido mesmo de uma seleção natural que começou a favorecer predisposições para o comportamento ajustado ao ambiente cultural, na medida em que nossos ancestrais foram desenvolvendo uma dependência da cultura para sobreviver. Análises arqueológicas relacionadas ao uso de instrumentos revelaram uma complexa rede de eventos que requeria trocas sociais intensas e transmissão de conhecimentos. Esse viver em grupo, que exigia muito mais do que o viver isoladamente, deu origem a um contexto cultural mais desenvolvido o qual, por sua vez, promovia a seleção de nova especialização cerebral. Assim, o cérebro aumentou e se tornou mais complexo, enquanto traço selecionado por uma série de pressões adaptativas. Ao mesmo tempo, este homem, criatura da cultura, também se tornava seu criador, propiciando evolução, pois um cérebro maior e mais complexo permitia novos desenvolvimentos culturais. Daí podermos afirmar que essa evolução *biologicamente cultural*¹ do homem se tornou possível pelo desenvolvimento de sua inteligência e de sua sociabilidade (Bussab & Ribeiro, 1998).

A linguagem, por exemplo, instrumento cultural de maior relevância para o desenvolvimento cognitivo humano, se desenvolveu e passou a fazer parte da biologia

¹ Expressão utilizada por Bussab & Ribeiro (1998).

humana em função de um modo de vida em que falar se mostrava vantajoso. Da mesma forma, a afetividade foi assumindo contornos que se mostravam mais adaptados à manutenção da espécie. Assim moldaram-se os intensos laços afetivos entre mãe e bebê ou entre crianças maiores e figuras de apego para as mais variadas situações de aprendizagem do repertório adulto. Cognição e afeto sendo desenvolvidos pela cultura e esta, por sua vez, sendo constituída de forma cada vez mais elaborada em função de indivíduos com um sistema psicológico mais complexo (Bussab & Ribeiro, 1998).

Bruner (1996/2001) partilha visão semelhante à da Psicologia Evolucionária, na medida em que propõe que a motivação para tornar-se cultural se origina na predisposição para a intersubjetividade, sem a qual não seria possível a cultura. Neste sentido, a criança, pela necessidade que tem do adulto para sobreviver, atenta bem cedo para as iniciativas deste último de interação social e a elas responde de modo sintonizado, o que contribui para o estabelecimento do vínculo afetivo entre ambos. Uma perspectiva próxima e de interesse para o presente trabalho, mas que vai além da disposição para a intersubjetividade, foi proposta por Tomasello (Tomasello, Carpenter, Call, Behne & Moll, 2005). Para o autor, a cognição humana se origina na cognição primata, mas dela se diferencia em termos de motivação e ferramentas cognitivas para criar coletivamente artefatos e práticas, que estruturam as interações entre os indivíduos. Trata-se de uma diferença pequena que consiste na adaptação ocorrida na espécie humana de habilidades de leitura de intenção, assim como a motivação para compartilhar estados psicológicos com os outros, que possibilitam participar em atividades colaborativas envolvendo intencionalidade partilhada. A seu ver, este tipo de atividade favoreceu a emergência da cultura e sua evolução, causando uma enorme mudança na cognição humana. Na ontogenia humana estes dois componentes, entendimento de intenção e motivação para partilhar, se combinam desde o início, produzindo uma trajetória

única para a cognição cultural, em termos de formas de envolvimento social, comunicação simbólica e representação cognitiva.

Como ressalta Bruner (1986/1998), emoções, cognições e ações são aspectos interdependentes de um todo maior – o comportamento, que se manifesta e se constitui dentro de um sistema cultural. Assim:

A emoção não é proveitosamente isolada do conhecimento da situação que a estimula. A cognição não é uma forma de puro conhecimento ao qual a emoção é acrescentada (...) E a ação é uma trilha final comum baseada no que se sabe e se sente. De fato, nossas ações frequentemente são dedicadas a evitar que um estado de conhecimento seja perturbado (...) ou para evitar situações que se saiba de antemão que são geradoras de emoções (p.124).

À luz do que foi exposto, se pensamos nas situações de conflitos interpessoais, temos que, necessariamente, concebê-las contextualizadamente, ou seja, inseridas em dada cultura com seu conjunto de padrões e significados e travadas por determinados indivíduos que, de alguma maneira, negociam ações e significados. Além disso, temos que, necessariamente, considerá-las em seus aspectos cognitivos e emocionais.

A Psicologia Cultural toma a cultura em um sentido privado (Leme, 2006), ou seja, do indivíduo e seu funcionamento psicológico que se estrutura em termos dos significados de ações, sentimentos e emoções próprios a um dado grupo, em determinados contextos, constituindo o que se convencionou chamar Psicologia de senso comum, ou *Folk Psychology* como propõe Bruner (1986/1998) – conhecimentos sobre si e sobre os outros, que guiam as interações humanas. E nesse sentido se destaca a intersubjetividade, sobre a qual trataremos melhor mais adiante, ainda que já tenhamos apontado para o seu fato essencial: de sermos biologicamente preparados para interagir com o outro.

Mas a cultura também pode ser tomada em um sentido mais amplo, público, em termos de semelhanças de valores, ideais de vida, expectativas etc. partilhadas pelos membros de um grupo mais extenso. Assim, para a Psicologia Intercultural, conceitos como o

individualismo e o coletivismo são propostos como base para estabelecer comparações entre diferentes culturas (Leme, 2006). A nós, no presente estudo, interessa saber que também nos conflitos interpessoais tais diferenças têm se manifestado, o que será examinado em outra seção.

Em suma, não é possível conceber o homem sem fazer referência à cultura, pois ele a constrói e por ela é construído, em termos de seus significados partilhados e porque somos biologicamente culturais. O viver em sociedade tornou a mente humana mais complexa, cognitiva e afetivamente, e, nesse processo, a permeabilidade para a aprendizagem se mostrou uma vantagem adaptativa que foi selecionada em nossa espécie. Assim, tendo tratado, ainda que brevemente, de um determinado conceito de desenvolvimento – cultural e construtivista, na próxima seção, queremos tratar da aprendizagem social, para entendê-la, primeiramente, em seu sentido mais amplo e, depois, no que concerne especialmente ao nosso tema da resolução de conflitos interpessoais.

2.1.2. Cultura, Funcionamento Psicológico e Aprendizagem Social

De acordo com Bruner, a Psicologia Cultural está fundamentalmente interessada no fenômeno da *intersubjetividade*, entendido como o modo pelo qual “as pessoas passam a saber o que os outros têm em mente e como elas se ajustam levando isto em consideração” (1996/2001, p. 153). Trata-se da capacidade que os seres humanos desenvolveram de aprendizagem social – de ler os pensamentos, as intenções, as crenças e os estados mentais dos membros de sua espécie em uma cultura, algo que, segundo o autor, marca a mudança do funcionamento primata para o funcionamento simbólico humano. Imersos em uma cultura com seu corpo de tradições comuns e instrumentalizados com o poder da linguagem, os seres

humanos desenvolvem *redes de expectativas mútuas*, um “padrão imbricado de reciprocidade em relação aos estados intencionais dos parceiros de um indivíduo que constitui a negociação sociocognitiva no nível humano, cultural” (p. 169); redes sobre as quais a cultura é construída e a partir das quais é possível que os seres humanos se adaptem a essa cultura, extraindo dela seus significados.

Ora, se consideramos essas premissas, parece-nos clara a importância do que chamaríamos *desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo* (Bruner, 1996/2001) para o desenvolvimento mental das crianças, para o desenvolvimento de sua característica especificamente humana de *sujeitos culturais*. E se nos voltamos à questão da resolução de conflitos interpessoais, é natural conceber a influência da cultura nesse processo, sua existência *em decorrência* da *intersubjetividade humana* e sua melhor aprendizagem nos ambientes onde o discurso, a colaboração e a negociação estejam mais presentes, tornando as crianças melhor instrumentalizadas para o exercício desta prática. Poderíamos, portanto, falar da importância das situações em que, por exemplo, mãe e filho, professores e crianças, ou crianças entre si interagem numa constante troca verbal de pensamentos, crenças, interpretações, o que permite a aprendizagem da resolução de conflitos e, em última instância, um melhor desenvolvimento do indivíduo quanto a sua intersubjetividade.

Tal concepção revela sua inspiração sócio-histórica, na medida em que, para Vigotski, “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (1929/2000a, p.115). Há, portanto, neste teórico, e valendo-se dos termos da Psicologia Cultural, um grande destaque às *relações intersubjetivas*, na medida em que é através de sua relação com o outro social que a vida mental de um indivíduo se constitui, ainda que não se despreze, naturalmente, o papel dos processos de maturação orgânica.

Bruner (1986/1998, 1996/2001) concorda com Vigotski quanto à existência de uma zona de desenvolvimento proximal² em todas as formas de aquisição de conhecimento, ressaltando que o resultado das interações entre os indivíduos é depois interiorizado e integrado ao fluxo de pensamento de cada um. E é nesse sentido que, segundo o autor, a Psicologia Cultural pressupõe que a atividade mental humana não ocorre sozinha e não é realizada sem assistência, pois é através, notadamente, da interação com os outros que as crianças descobrem do que se trata a cultura e aprendem a lidar com todos os seus aspectos:

Os contextos culturais que favorecem o desenvolvimento mental são principal e inevitavelmente interpessoais, pois eles envolvem intercâmbios simbólicos e incluem uma série de empreendimentos conjuntos com colegas, pais e professores. Por meio dessa colaboração, a criança em desenvolvimento ganha acesso aos recursos, aos sistemas simbólicos e até mesmo à tecnologia da cultura. (Bruner, 1996/2001, p. 72)

Desse modo é que o autor fala de uma nova concepção de inteligência – uma *inteligência distribuída*, que se localiza não apenas no indivíduo, mas nos outros com os quais este indivíduo partilha objetos e hábitos que promovem o saber.

Portanto, o sujeito aqui, que é concebido como um sujeito ativo e intencional, tem sua capacitação adquirida na *colaboração*, na aprendizagem com os outros. E, conseqüentemente, o conhecimento é concebido como algo construído e negociado com os outros.

E assim é que poderíamos falar de um *si-mesmo cultural*, “diretamente relacionado às trocas verbais que os sujeitos estabelecem desde a infância com os outros significativos, narrativas e relatos de experiências compartilhadas ou não, e sobre histórias e mitos da cultura” (Nelson, 2000, p.183, tradução nossa). Como aponta Nelson (2000), o *self* emerge no início da infância, como conhecimento implícito, mais ou menos a partir dos 2 anos, quando a

² Vigotski (1929/2000a) define *zona de desenvolvimento proximal* enquanto “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p.112).

criança começa a se tornar hábil na leitura das intenções alheias. E é uma construção colaborativa, e não individual, já que se dá através das trocas verbais com outros, nas quais ações são interpretadas, em termos de estados mentais e motivações. O formato dessas trocas é, normalmente, a narrativa. Como Bruner (1996/2001; 2004) propõe, os seres humanos nascem com uma disposição para narrar, para contar histórias uns aos outros. E Nelson completa afirmando que ao aprender a narrar, as crianças aprendem a se lembrar de seu passado e a imaginar seu futuro, a ordenar sequências de ação que possam ser compartilhadas. E ao ouvir narrativas, aprendem que pode existir uma versão diferente sobre um mesmo evento e, portanto, a reconhecer a perspectiva diferente do outro.

Ora, lembrar o passado e imaginar o futuro é poder refletir acerca das próprias ações. Essa reflexão aliada ao reconhecimento da perspectiva diferente do outro são as principais condições para uma resolução justa de problemas interpessoais. E isto se dá, como se pode ver, com o desenvolvimento do pensamento narrativo.

Bruner classifica os modos de pensamento que utilizamos para nos relacionar com o mundo da seguinte forma:

Parece haver duas formas amplas através das quais os seres humanos organizam e administram seu conhecimento do mundo, por meio das quais eles, de fato, estruturam até mesmo sua experiência imediata: uma parece mais especializada para tratar de “coisas” físicas, a outra, para tratar de pessoas e de suas condições. Elas são convencionalmente conhecidas como pensamento lógico-científico e pensamento narrativo. Sua universalidade sugere que eles têm suas raízes no genoma humano ou que são elementos (...) da natureza da linguagem. (1996/2001, p.44)

No presente trabalho, naturalmente, nos interessa o *pensamento narrativo*, “uma das principais fontes de conhecimento sobre o mundo humano (...), especialmente o mundo relacionado a desejos, intenções, crenças e *conflitos*” (Bruner, 1996/2001, p.166, grifo nosso). Bruner considera que é por meio de nossas narrativas que construímos uma visão de nós

mesmos no mundo, e que é por meio de sua narrativa que uma cultura fornece modelos de identidade e agência a seus membros.

Para o autor, o poder da narrativa autobiográfica é tamanho que, na mesma medida em que essa narrativa imita a vida, a vida imitará a narrativa (Bruner, 2004), no sentido de que um auto-relato de vida tem o poder de estruturar a experiência perceptiva, organizar a memória, construir propósitos para eventos reais, enfim, interpretar nossa experiência e muitas vezes reconstruir significados que foram vividos e, em função disso, dar novos rumos às nossas próximas experiências. Nas palavras do autor, “uma vida não é como ela foi mas como ela é interpretada e reinterpretada, dita e redita” (p.708, tradução nossa), ou ainda, “nós nos tornamos as narrativas autobiográficas pelas quais nós falamos sobre as nossas vidas” (p.694, tradução nossa). A vida como conduzida, torna-se, portanto, inseparável da vida como relatada. Assim, narrar é refletir sobre ações passadas e é instrumento para guiar ações futuras.

Voltando-nos ao nosso estudo, se propomos que as crianças narrem e discutam acerca dos conflitos que vivenciam permitimos que possam refletir sobre eles e reinterpretá-los. Se fazemos com que cada criança envolvida se manifeste, permitimos que diferentes pontos de vista possam ser avaliados. Isso seria importar-se com a aprendizagem social das crianças na escola, com a aprendizagem de habilidades para o estabelecimento de relações sociais que possam ser equitativas e satisfatórias, como já analisado. E verificamos que tal aprendizagem depende diretamente de uma competência narrativa, que deveria, portanto, ser fomentada e desenvolvida no âmbito escolar.

De acordo com o autor, entretanto, e como de fato percebemos na prática da maioria de nossas escolas, o ensino formal das narrativas está longe de ser comparado ao ensino formal que se realiza para o desenvolvimento do pensamento lógico-científico. Pouco se faz, na verdade, para uma aprendizagem mais voltada ao âmbito do social, das relações humanas,

da interpretação de significados. Mesmo no âmbito do conhecimento científico, Bruner (1996/2001) acredita que a narrativa poderia favorecer a compreensão ao explicitar a trajetória do pensamento humano nas descobertas científicas.

E pouco se faz também para que as crianças aprendam umas com as outras ou para que tenham uma participação mais ativa em seu próprio processo de aprendizagem. O ensino tradicional, como sabemos, dá autoridade de ensino apenas ao professor e prima pela transmissão e não pela construção de conhecimentos. Totalmente contrário a este modo de proceder, Bruner propõe o desenvolvimento de culturas escolares que operem como *comunidades mútuas de aprendizes*, onde todos contribuam para o processo de educar um ao outro. Como nos afirma o autor, os últimos anos de estudos puderam nos provar que a aprendizagem humana é melhor “se for participativa, proativa, comunitária, cooperativa e se tiver por objetivo construir significados, ao invés de recebê-los” (1996/2001, p.84).

Para essa construção de significados, o autor propõe o que denominou *currículo espiral* – uma forma de ensinar que começa com um relato intuitivo, ao alcance do aluno e que, então, empreende, posteriormente, um relato mais formal e estruturado, repetindo-se tal ciclo tantas vezes seja necessário para que o aluno apreenda o assunto ou matéria em questão. Um modo, portanto, de conceber o conhecimento como algo produzido e em diferentes níveis de abstração ou complexidade – o que nos leva à concepção de que a aprendizagem assertiva da resolução de conflitos possa ocorrer desde a mais tenra infância, num nível menor de abstração e complexidade, de modo implícito e concreto, para depois e sucessivamente se consolidar enquanto conhecimento para a criança. Nas palavras de Bruner: “Como professor [ou qualquer outro adulto que queira ensinar], você não espera que a prontidão aconteça; você a fomenta ou a apoia aprofundando os poderes da criança no estágio em que você a encontra no momento” (1996/2001, p.118). E poderíamos ainda acrescentar: “O conhecimento ajuda

somente quando se transforma em hábitos” (Bruner, 1996/2001, p.146), sendo estes hábitos, normalmente, produtores de saberes que, de início, são apenas implícitos para o indivíduo.

Trata-se de uma visão integrada da aprendizagem na medida em que propõe um *continuum* implícito-explicito. Leme (2008), ao tratar desse tema, retoma a explicação evolutiva para esse funcionamento mental humano. Como discute a autora (e como já mencionamos anteriormente), a aprendizagem constituiu-se, para nós, enquanto mecanismo adaptativo. Em uma vida social que se tornava cada vez mais complexa, indivíduos mais flexíveis para se adaptar, ou seja, melhores aprendizes, tinham maior sucesso reprodutivo. E o primeiro mecanismo de aprendizagem foi a associação, ou seja, uma forma inconsciente ou implícita de conhecimento. Então, com as exigências da cultura, esses conhecimentos implícitos em módulos inicialmente independentes se fizeram acessíveis à consciência, por meio da necessidade de reflexão ou reestruturação, tornando-se, portanto, explícitos. Donde se origina a ideia de que a mente humana e a cultura tenham coevoluído. E conforme nos diz a autora, “conhecer em um sentido humano (...) [tornou-se] integrar, diferenciar e organizar” (p.124), na medida em que nos valem de conhecimentos implícitos e explícitos, a depender de cada situação, ainda que esses últimos sejam os que nos diferenciem de outras espécies.

Assim, aprender é definido como algo cultural, colaborativo, que depende do outro, da linguagem, da reflexão que essa permite e que se dá no decurso da aquisição de conhecimentos implícitos que mais tarde se tornam explícitos.

E à guisa de algumas conclusões até esse ponto, podemos dizer que a perspectiva *cultural* tem como pressuposto a interdependência entre os elementos da cultura e os elementos da personalidade, vendo os primeiros como fonte e os segundos como exercício do papel ativo e construtivo do sujeito em seu próprio desenvolvimento. Na teoria, encontramos a importância do *outro, das trocas sociais, da linguagem* e a estreita relação entre *aprendizagem e desenvolvimento*. E, desse modo, para a presente pesquisa, em uma palavra:

fica evidenciado o caráter social da formação do indivíduo, como poderemos melhor elucidar na apresentação e discussão de nossos resultados.

Na próxima seção, trataremos das contribuições que encontramos na área da Psicologia Moral para o entendimento do fenômeno que analisamos.

2.2. Contribuições da Psicologia Moral para o Estudo da Resolução de Conflitos

Interpessoais

“O aspecto cognitivo das condutas consiste na sua estruturação e o aspecto afetivo na sua energética... dois aspectos... irredutíveis, indissociáveis e complementares...”
Jean Piaget

2.2.1. O Desenvolvimento da Moralidade segundo a Ótica Piagetiana

Nossa intenção não é a de simplesmente expor abordagens teóricas, mas elucidar o que nelas há em comum para a compreensão do fenômeno que analisamos, exatamente por ser ele complexo e exigir, a nosso ver, múltiplos olhares. Isto posto, queremos, nesta seção, nos aprofundar quanto ao aspecto afetivo da aprendizagem social, ou ainda, pensar o social e suas influências sobre os indivíduos pela perspectiva da moralidade, como o fez Piaget (La Taille, 1992). Para tanto, nos valeremos da concepção construtivista desse autor e das concepções de alguns outros autores que desenvolveram suas teses nele inspirados.

Para entender o desenvolvimento da moralidade segundo a ótica piagetiana, é necessário, antes, retomarmos os pressupostos básicos da teoria desse autor, ainda que brevemente. Tal retomada também permitirá agregarmos contribuições da perspectiva construtivista de desenvolvimento à perspectiva cultural já apresentada, além de possibilitar uma descrição da fase de desenvolvimento da criança pré-operatória, foco de nossa pesquisa.

Isto posto, convém iniciarmos observando que, para Piaget (1967/1994), o desenvolvimento da inteligência, ou ainda, da lógica do pensamento, se dá pela influência de quatro fatores: a maturação, a experiência, a interação social e a equilibração, sendo este último o principal deles, na medida em que integra todos os outros. O sujeito, que para Piaget é epistêmico, constrói conhecimento sobre si e sobre o mundo, está em constante adaptação ao equilíbrio – equilíbrio este entre si mesmo e o mundo; entre assimilações (incorporação dos objetos ao seu sistema de objetos conhecidos, ou ainda, integração dos elementos do meio às suas estruturas de conhecimento) e acomodações (transformações no sujeito para poder incorporar objetos, ou ainda, adaptação de suas estruturas de conhecimento para integrar elementos do meio).

E como vemos expresso na epígrafe desta seção, para o autor (Piaget, 1967/1994), em cada nível do desenvolvimento da inteligência, encontramos um surpreendente paralelismo com o desenvolvimento da afetividade, sendo ambas constitutivas da conduta, enquanto aspectos irreduzíveis, indissociáveis e complementares, e representando a primeira sua estrutura e a segunda sua energética.

Tal desenvolvimento humano, ao mesmo tempo intelectual e afetivo, se dá, de acordo com a descrição do autor (Piaget, 1954/1994), por um lado, da inteligência sensório-motora à inteligência verbal, culminando na lógica das operações formais e, por outro lado, dos sentimentos intraindividuais aos sentimentos interindividuais, culminando na consolidação de sentimentos morais autônomos, pautados em ideais coletivos, conforme podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 1– Quadro paralelo dos estágios de desenvolvimento intelectual e afetivo Piaget (1954/1994, p. 201, tradução nossa)

<p>INTELIGÊNCIA SENSORIO-MOTRIZ (não socializada)</p> <p>I. Montagens hereditárias Reflexos Instintos (conjunto de reflexos)</p>	<p>SENTIMENTOS INTRAINDIVIDUAIS (acompanhando a ação do sujeito, qualquer que seja)</p> <p>Montagens hereditárias Tendências instintivas Emoções</p>
<p>II. Primeiras aquisições em função da experiência antes da inteligência sensório-motora propriamente dita - <u>primeiros hábitos</u> - <u>percepções diferenciadas</u></p>	<p>Afetos perceptivos - prazeres e dores ligados às percepções - sentimentos de agrado e desagrado</p>
<p>III. Inteligência sensório-motora (de 6 a 8 meses até a aquisição da linguagem, no segundo ano)</p>	<p>Regulações elementares (no sentido de Janet: ativação, freio; reações de determinação com sentimento de êxito ou fracasso)</p>
<p>INTELIGÊNCIA VERBAL (conceitual = socializada) (de 2 a 7 anos)</p> <p>IV. Representações pré-operatórias (interiorização da ação no pensamento ainda não reversível)</p>	<p>SENTIMENTOS INTERINDIVIDUAIS (intercâmbios afetivos entre pessoas)</p> <p>Afetos intuitivos (sentimentos sociais elementares, aparição dos <u>primeiros sentimentos morais</u>)</p>
<p>V. Operações concretas (de 7-8 a 10-11 anos) (operações elementares de classes e de relações = pensamento não formal)</p>	<p>Afetos normativos aparição de <u>sentimentos morais autônomos</u>, com intervenção da vontade (o justo e o injusto já não dependem da obediência a uma regra)</p>
<p>VI. Operações formais (começam aos 11-12 anos, mas não se realizam plenamente senão até os 14-15 anos) Lógica das proposições liberada dos conteúdos</p>	<p>Sentimentos ideológicos - os sentimentos interindividuais se complementam com sentimentos que têm por objetivo <u>ideais coletivos</u> - elaboração paralela da <u>personalidade</u>: o indivíduo se coloca um papel e metas na vida social</p>

Neste processo de desenvolvimento, caracterizado pelo autor como um processo construtivo, de auto-organização, tem importância central a conquista pelo indivíduo de um descentramento cognitivo e afetivo, que se dará, no plano intelectual, pelas operações

reversíveis e, no plano afetivo, pelas relações de reciprocidade. E apenas com esta conquista será possível se falar na formação da personalidade, como vemos nas próprias palavras de Piaget: “o eu é a atividade própria, centrada sobre si mesma, enquanto que a personalidade se constitui no momento da inserção dentro da vida social e, em consequência, supõe um descentramento e uma subordinação ao ideal coletivo” (1954/1994, p. 285, tradução nossa).

Portanto, será através das relações sociais de reciprocidade (marcadas pelo respeito mútuo) que o indivíduo poderá colocar-se no ponto de vista do outro, descentrar-se, e, em uma palavra, conquistar a autonomia.

Ao tratar sobre a gênese da moralidade, em seu livro “O Juízo Moral na Criança” (1932/1994), Piaget descreverá a existência de duas morais: uma delas a da heteronomia e, a outra, a da autonomia, explicando que, na primeira, encontramos o império da obediência ao dever, à autoridade e, na segunda, o império do bem, da justiça, enquanto referência para o juízo e a ação morais. Acrescenta ainda que estas morais se desenvolvem no seio de dois tipos de relações interindividuais, a saber: as de coação e as de cooperação.

No início há a anomia, ou ausência de norma. Então, no curso do estágio pré-operatório, ou ainda, do estágio no qual a criança, do ponto de vista cognitivo ascende à inteligência verbal (socializada) e, do ponto de vista afetivo, aos sentimentos interindividuais (sociais), os primeiros sentimentos morais de obediência e respeito aparecem, em função das relações de coação vivenciadas com os adultos. Coação que resulta na heteronomia – ou seja, na obediência a ordens externas à própria consciência – e, consequentemente, no realismo moral – no qual a gravidade da falta está em função do resultado do ato, ou do caráter material do ato e não em função da intenção do agente (Piaget, 1932/1994; 1954/1994).

Esta primeira fase de moralidade tem sua importância e necessidade. Este respeito – ainda que unilateral, de início, mescla de temor e afeto da criança em relação ao adulto – é a origem da obrigação moral e do sentimento de dever. Todavia, esta moral do dever, da

obediência, só dará lugar à moral do bem, da justiça – na qual fazer o bem, ser justo, é uma necessidade em si, independente de qualquer contexto – nas relações de cooperação, de respeito mútuo. E ainda que, de acordo com o autor, isso só seja plenamente conquistado na etapa seguinte de desenvolvimento (no estágio das operações e, portanto, da reversibilidade e da reciprocidade: “a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação” (Piaget, 1932/1994, p. 295)), a simpatia ou afeição mútua podem dar lugar a atos generosos, espontâneos (como mais à frente analisaremos), e, sem dúvida, não se ignora o papel colaborador do adulto para a evolução intelectual e moral da criança:

É necessário, a título de conclusão, tirar as consequências pedagógicas de tais constatações (...) É inútil (...) pretender transformar do exterior o pensamento da criança, quando seus gostos de pesquisa ativa e sua necessidade de cooperação bastam para assegurar um desenvolvimento intelectual normal. Portanto o adulto deve ser um colaborador e não um mestre, do duplo ponto de vista moral e racional. Mas, inversamente, seria imprudente contar só com a “natureza” biológica, para garantir o duplo progresso da consciência e da inteligência, quando constatamos como toda norma moral tanto quanto toda lógica são produtos da cooperação. Então, realizemos na escola um meio tal que a experimentação individual e a reflexão em comum se chamem uma à outra e se equilibrem. Portanto, se nos fosse necessário escolher, no conjunto dos sistemas pedagógicos atuais, aqueles que melhor corresponderiam aos nossos resultados psicológicos, procuraríamos orientar nosso método no que chamamos o “trabalho em grupos” e o *self-government*. (Piaget, 1932/1994, pp. 300-301)

Fica claro, portanto, o papel da cooperação enquanto fator essencial ao progresso intelectual, à descentração – só ela leva à autonomia, à tomada de consciência, considera Piaget (1932/1994). E o papel da educação para provocar desequilíbrio, ou ainda, favorecer a adaptação das estruturas de conhecimento do indivíduo. Assim, se justifica a ideia de que crianças, mesmo em fase característica de heteronomia, possam se beneficiar de um ambiente sociomoral cooperativo. E, assim, nossa pesquisa pretender averiguar diferenças na pré-escola, ou ainda, na gênese do desenvolvimento sociomoral.

No mesmo sentido de indicar uma alternativa educacional que considere as constatações psicológicas apontadas temos a contribuição de Kohlberg, com sua proposta das

just-communities (Freitag, 1992). Este autor piagetiano foi o primeiro a dedicar-se exclusivamente à pesquisa científica sobre a moralidade tendo, por um lado, reforçado os conceitos básicos de Piaget – como o paralelismo entre lógica e moral, a existência de uma sequência hierárquica e invariante de estágios, a universalidade dos processos cognitivos e morais, e, por outro, reformulado sua teoria de estágios – ampliando a faixa de idade desse desenvolvimento e redefinindo esses níveis, além de alçar o raciocínio moral de mais alto nível (dos princípios universais de justiça) a um patamar mais avançado que o do raciocínio lógico de mais alto nível, na medida em que, de acordo com o autor, aquele envolve “além dos objetos e de suas coordenações, os sujeitos, seus pontos de vista e suas relações entre si e a consideração dos efeitos de uma ação sobre todos os participantes da situação” (Freitag, 1992, p. 207).

Sua proposta de *comunidades justas* nasce da preocupação em associar sua pesquisa teórica e empírica a programas práticos de educação moral, já que o autor afirma haver períodos no percurso psicogenético especialmente propícios para a passagem de um estágio a outro, nos quais a intervenção pedagógica não só é recomendável como indispensável. Isto porque, para Kohlberg, o contexto social (ou atmosfera moral) no qual se processa a psicogênese da moralidade seria decisivo. Assim, várias experiências escolares são realizadas, nas quais se propõem discussões reais sobre problemas e temas centrais do cotidiano escolar. A mais documentada dessas experiências constituiu o chamado *Cambridge Cluster School Project*, no qual 80 voluntários, entre professores e alunos, se reuniam semanalmente para tratar da observância das regras por eles elaboradas democraticamente – regras essas que deveriam ser cumpridas em sua “comunidade justa” (Freitag, 1992).

Os resultados dessas experiências das *just-communities* criadas e observadas demonstraram ter validade a convicção de Kohlberg e Piaget de que a cooperação e a solidariedade entre alunos e professores constituiriam um princípio regulador das ações do

cotidiano escolar mais democrático e eficiente que o princípio da disciplina, ainda que Kohlberg não tenha deixado de considerar e verificar a complexa relação entre indivíduo e sociedade, que trouxe diversos problemas teóricos e práticos aos seus esforços para construir tais comunidades justas em ambientes escolares (Freitag, 1992).

Alencar-Murta, Ortega, Cezário, Gomes e Miranda (2001), também pautados na teoria piagetiana, retomam as proposições de Fuller (Lourenço 1992, 1992a, 1993, 1994, 1994a; Sampaio, Lourenço, 1997, citados por Alencar-Murta et al., 2001) a respeito da moralidade do dever e da moralidade da aspiração, enquanto correspondentes às fases de desenvolvimento moral da heteronomia e da autonomia, indicando esta última como o caminho para a educação. De acordo com os autores, apenas na moralidade da aspiração somos encorajados a ir além do dever e a atingir padrões de excelência, já que nela “propõe-se mais elogio a quem cumpre e obtém sucesso do que censura para quem transgride ou fracassa, ou seja, atribui-se mais mérito ao sucesso ou ao cumprimento das normas do que responsabilidade pelo fracasso ou pela violação das regras” (p. 154).

Mais uma vez, portanto, se coloca o papel de um determinado tipo de educação como favorecedor do desenvolvimento. Por outro lado, levanta-se a questão de que nem tudo se resumiria à obediência e à autoridade na primeira fase do desenvolvimento moral, já que se considera a complexidade do ser humano e sua permeabilidade à aprendizagem.

Este último aspecto é considerado por Turiel (2008). Ao fazer uma retrospectiva da pesquisa sobre o desenvolvimento da moralidade infantil, Turiel situa como fundamental a contribuição de Kohlberg, inclusive para o seu próprio trabalho. A seu ver, a Psicologia Moral deu um salto qualitativo depois que Kohlberg publicou a fundamentação empírica de sua teoria dos seis estágios, pois inspirou muitos trabalhos, tirando-a do confinamento da visão psicológica que a explicava em termos da aquisição de valores, normas etc. Estes trabalhos, principalmente os inspirados nas teorias behaviorista e psicanalítica, eram marcados por um

viés relativista, fundamentando-se na noção de que o processo de tomada de decisão autônoma é em grande parte fruto de processos inconscientes pela sua determinação psicológica, impedindo a existência de uma moral universal, o que foi criticado por Kohlberg.

No entender de Turiel (2008), o trabalho de Kohlberg influenciou no sentido de fazer com que a moralidade fosse considerada por pesquisadores de outras orientações teóricas, levando-os a conceber a criança como dotada de capacidades morais não impostas pelos adultos, que a levariam a empatizar com o sofrimento alheio e tentar prestar ajuda bem precocemente. De um modo mais geral, houve um aumento de interesse no estudo da moral, principalmente no significado de justiça no contexto de transformações provocadas pelo desenvolvimento, como justiça distributiva e imparcialidade ou equidade na escola. Em termos do próprio trabalho, Turiel coloca que algumas de suas posições não coincidem com as de Kohlberg, mas que concordam no que diz respeito à concepção estrutural de desenvolvimento que ele propôs. A ideia de que julgamentos morais e sociais são estreitamente vinculados às ações é baseada na suposição de que os indivíduos são ativos ao pensar sobre seu ambiente social, que têm propensões afetivas para preocupar-se com o bem-estar do outro e com imparcialidade nas suas relações, e ainda que refletem a respeito dos seus próprios julgamentos e ações, assim como os dos outros. A diferença principal entre a proposta de Kohlberg e o que suas pesquisas mostraram é que crianças e adolescentes discriminam a contingência de convenções sociais em seus julgamentos. Isto significa que consideram se são contingentes a regras, ou autoridade, se diferem de seus julgamentos sobre a ausência de contingência e generalidade de questões morais. Acredita que as pesquisas documentam que julgamentos sobre o domínio da moralidade diferem dos julgamentos sobre convenções sociais e as de foro pessoal. “Em idades bem precoces (4 a 6 anos) as crianças não confundem moralidade com questões não morais como as ligadas à segurança, conformidade a regras, obediência à autoridade ou

escolhas pessoais. Estes constituem domínios sociais distintos com trajetórias desenvolvimentais distintas” (Turiel, 2008, p. 26, tradução nossa).

A questão afetiva é retomada por La Taille (2009) na história das teorias sobre o desenvolvimento moral, notadamente a partir da década de 1980, citando autores como Kohlberg, Turiel e Tugendhat. Assim, segundo o autor, seis sentimentos comparecem para explicar o ingresso (por volta dos quatro, cinco anos de idade) à compreensão de que existe um universo do dever, no qual o indivíduo passa a desejar participar ou, em uma palavra, seis sentimentos comporiam o despertar do senso moral.

Dois deles, bem conhecidos pela moral da heteronomia descrita por Piaget, seriam o amor e o medo, relacionados ao respeito às figuras de autoridade. Outro sentimento seria a simpatia, também considerada por Piaget, como já mencionado. Tal sentimento estaria na base da descentração moral, na medida em que permite considerar o outro e, por consequência, prestar atenção, ainda que não aos seus direitos, mas às suas necessidades.

A esses três sentimentos acrescentar-se-ia a culpa, sentimento negativo correlato à simpatia, porque gerado pelo dano que se possa ter causado a alguém, ou correlato ao amor e ao medo, porque resultante de uma desobediência a figuras de autoridade. Também seria incluído o sentimento de indignação, entendido como busca de satisfação de interesses pessoais, ou mesmo, como primeira noção de direito. E, por fim, a confiança, relacionada à coerência que a criança espera entre o discurso moral dos adultos que a cercam e a ação e cumprimento das promessas por parte destes.

Na sequência do desenvolvimento moral, afirma La Taille (2009),

a simpatia tornar-se-á generosidade [e o autor dá grande ênfase a esse sentimento, como poderemos discutir na próxima seção], a indignação, justiça, a confiança, fidelidade e a culpa permanecerá acompanhando transgressões e danos causados a outrem. Porém, a fusão de amor e medo, por serem base afetiva da obediência heterônoma, e, portanto, configurarem ainda um controle externo, deverão desaparecer da moral autônoma, e serem substituídos por outros, que traduzam um controle totalmente interno (p.338).

E assim, portanto, temos um quadro que descreve a fase de desenvolvimento sociomoral da criança que pesquisamos, bem como a importância, para este desenvolvimento, da natureza das relações estabelecidas nos ambientes nos quais a criança convive. Na próxima seção, nos dedicamos mais especificamente às relações do ambiente escolar, foco de nossa pesquisa, e ao papel da generosidade na gênese desse desenvolvimento.

2.2.2. As Disposições Afetivas, Morais das Crianças e a influência sobre elas do Tipo de Relações Interpessoais que vivenciam na Escola

Queremos, nesta seção, analisar a presença e importância da generosidade na gênese da moralidade na criança, do ponto de vista da Psicologia Moral. E, mais especificamente, analisar a influência que o tipo de relações interpessoais vivenciadas pela criança, notadamente na escola, exerce sobre esse desenvolvimento.

Podemos denominar desenvolvimento moral o desenvolvimento dos juízos sobre como se deve agir perante os outros. Tais julgamentos são orientados por valores e princípios que norteiam toda ação humana (Vinha & Mantovani de Assis, 2007), valores e princípios esses comumente definidos como pertencentes ao plano ético. “A moral responderia à pergunta “o que devo fazer?” e a ética, à pergunta: “como devo viver?”” (Comte-Sponville, 1998, p. 214, citado por La Taille, 2002). Ambas seriam, então, do ponto de vista psicológico, complementares:

moral é o conjunto de deveres derivados da necessidade de respeitar as pessoas, nos seus direitos e na sua dignidade. Logo, a moral pertence à dimensão da obrigatoriedade, da restrição de liberdade, e a pergunta que a resume é: “Como devo agir?”. Ética é a reflexão sobre a felicidade e sua busca, a procura de viver uma vida significativa, uma “boa vida”.

Assim definida, a pergunta que a resume é: “Que vida quero viver?”. É importante atentar para o fato de essa pergunta implicar outra: “Quem eu quero ser?” (La Taille, 2010, p.1)

Desse modo, haveria uma relação direta entre o que se faz e o que se valoriza ou o que se quer para a vida e quem se quer ser. La Taille (comunicação oral, 16 de abril de 2009), ao tratar do tema da violência e contemporaneidade, do ponto de vista da Psicologia Moral, propõe pensar a violência como um valor associado às representações de si, as quais, em nossa cultura atual, estão muito voltadas à vaidade, ao vazio (raiz etimológica da vaidade) das ocorrências superficiais, à falta de sentido para a vida. Como nos afirma La Taille, age moralmente quem, ao respeitar o outro, respeita a si próprio, no sentido de ser o respeito, a justiça, valores para a pessoa. Envergonhar-se-ia se agisse de outro modo. Ao contrário, uma pessoa violenta não se envergonha de ser como é. Orgulha-se disso. Por provocar o medo, por exercer certo poder, por se tornar, ainda que desse modo equivocado, visível aos olhos dos outros. Assim, inversamente distante da resposta moral aristotélica à pergunta “o que é mais vergonhoso?”: ser injusto, em nossa cultura atual, se responde: ser injustiçado. Há uma negação da subjetividade do outro e uma dificuldade em se construir uma imagem positiva de si pautada em valores morais.

Saber o que se deve fazer, de modo racional, portanto, não é suficiente para agir de acordo com esse saber. É preciso, afetivamente, querer fazer. Em outras palavras, conhecer as regras morais não implica, necessariamente, em se tornar alguém ético, virtuoso. Daí Tognetta (2007) afirmar “que uma virtude parece ser traduzida como o ‘lado afetivo da moral’, pois depende das nossas disposições” (p.42) ou ainda, que uma virtude estaria, pois, no plano ético, que compreende a moral, mas é maior que ela. Para Comte-Sponville (1995/2007), as virtudes são nossos valores morais, mas encarnados, vividos, em ato, e se uma virtude pode ser ensinada, é mais pelo exemplo do que pelos livros. Então, em uma sociedade da vaidade,

de muita glória e pouca honra, não é de se estranhar que muitas pessoas prefiram ter sucesso a agir de forma ética (La Taille, 2002).

Se nos voltamos para a questão dos conflitos na escola e do modo malsucedido com o qual tem sido tratada tal questão entre os alunos, entendemos que é um equívoco imaginar que a simples existência de normas de disciplina e atitudes de imposição sejam suficientes para o cumprimento dessas regras. Como se pode cumprir regras se não se entende a razão de sua existência, se não se entende nem se valoriza seus princípios, ou se não se vê, em seu cotidiano, nos modelos de adulto com os quais se convive, o exercício das mesmas? A resposta pareceria óbvia: não se pode.

Mas como fazer com que crianças tão novas possam, por exemplo, entender o princípio da justiça, se lhes falta ainda uma estrutura cognitiva capaz de entender a reciprocidade e a igualdade que a governam? Resta então pensarmos sobre a tendência humana para a empatia, ou seja, para entender e agir bem com o outro, de modo inato, e sobre as características que tornariam bem sucedido o ensino dessa habilidade (pois uma tendência é apenas uma tendência e não um saber consolidado). Vejamos, pois, a relação que pode ser estabelecida entre a empatia e a virtude da generosidade e que dados a Psicologia Moral nos traz sobre o desenvolvimento e aprendizagem dessa capacidade humana, seja qual for sua denominação.

La Taille (2006) propõe essa discussão. Segundo o autor, no ato generoso é outra pessoa que se beneficia da ação; há o “doar-se”, por parte daquele que é generoso; e há o fato de que se dá, não o que cabe de direito àquele que recebe, mas o que se configura enquanto uma necessidade singular deste. Ora, se a empatia justamente implica na percepção dos estados emotivos de outrem e na motivação para se preocupar com o outro, se envolver emocionalmente com ele, encontramos, como nos afirma o autor, uma íntima relação da empatia com a moral e, mais especificamente, com a generosidade, na medida em que “o

exercício da referida virtude pressupõe perceber-se a necessidade singular de uma determinada pessoa” (p.12).

Haveria uma precocidade genética para essa capacidade humana (La Taille, 2006; Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005; Sampaio, Leme & Lerner, no prelo), em função da necessidade de uma mínima harmonia das relações interpessoais ou, como dissemos, já que se trata de um produto evolutivo do modo de organização social dos seres humanos, aparecendo desde a mais tenra idade. Isso se comprovou na pesquisa realizada por La Taille (2006). Através de histórias, seguidas de perguntas referentes ao domínio moral, feitas a crianças de 6 e 9 anos, constatou-se que, em sua grande maioria, as crianças de 6 anos (que especialmente nos interessam nesse estudo) “não atribuem sentimentos positivos a quem falta com a generosidade, mas o fazem quando se trata de ato injusto.” (p.16). Como ressalta o autor, a generosidade seria melhor assimilada que a justiça por não pressupor a reciprocidade e a igualdade necessárias a essa última e pelo fato de estar relacionada à capacidade de empatia. Assim, tal virtude seria o motor do desenvolvimento moral.

Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005) apontam a primeira infância como período privilegiado ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e empáticos e ressaltam o papel da família e da escola nesse processo. Dizem que esse desenvolvimento depende primariamente das condições de socialização da criança no contexto familiar e, no que concerne à escola, que habilidades empáticas devem ser objeto de ensino, como prevenção da agressividade na infância.

Assim, tais constatações nos levam a crer que os conflitos no período inicial da ontogênese poderiam ser resolvidos satisfatoriamente através do desenvolvimento de habilidades empáticas (ou da valorização e prática da virtude moral da generosidade), as quais ensejariam o desenvolvimento posterior da moralidade baseada na justiça.

Por um lado, portanto, temos a questão dos tipos de valores que prevalecem no ambiente sociomoral da escola – se morais ou não-morais. Por outro, o tipo de gestão praticada – se democrática e cooperativa ou autocrática e coercitiva, como vimos anteriormente.

Inúmeras pesquisas têm confirmado que o desenvolvimento da moralidade é muito influenciado pela qualidade das relações sociais que se estabelecem nos ambientes em que o indivíduo convive. Assim, como adverte La Taille (2001a), se o clima moral da escola colocar em primeiro plano valores não-morais como riqueza, beleza, glória ou fama, é mais provável que as identidades desses alunos sejam construídas em torno desses valores. Ao contrário, se os temas tratados e vivenciados forem morais, como a justiça, coragem, generosidade ou gratidão, maior será a chance para a construção da autonomia moral desses alunos, ou ainda, de que se abra o leque dos valores que inspiram suas respostas às perguntas ‘como viver?’ e ‘quem eu quero ser?’ (La Taille, 2001b).

Para DeVries e Zan (1998), que refletem especificamente sobre a educação infantil, trata-se de instaurar um ambiente sociomoral construtivista no qual se evidencia o respeito pelas crianças, em suas emoções, ideias e opiniões e um uso seletivo e sensato da autoridade, de modo que as crianças possam avançar em seu desenvolvimento moral. Nesse ambiente, a justiça permeia as interações e as reflexões acerca delas e imperam a cooperação e a democracia. Os conflitos são mediados pelo professor, que dispende muito tempo ajudando a superá-los, e são considerados como oportunidade para ajudar as crianças a pensarem sobre o ponto de vista de outros e imaginarem como negociar com eles, o que promove uma evolução das ações impulsivas e autocentradas para as negociações que respeitam os direitos e sentimentos de outros.

Tognetta (2007), ao pesquisar, com crianças de 6 a 7 anos, a virtude da solidariedade (considerada, pela autora, nos mesmos termos que a generosidade), ressalta o quanto um

ambiente escolar como o descrito acima interfere favoravelmente na construção de tal virtude. Citando Piaget, destaca o papel da cooperação para a evolução moral, na medida em que aquela pressupõe a passagem de um único ponto de vista para a coordenação de vários. Destaca ainda (assim como DeVries & Zan, 1998) o tom afetivo e de confiança que deve prevalecer nas interações e o papel ativo da criança na análise de suas ações e na busca para solucionar seus problemas interpessoais.

Nesse mesmo sentido, Vinha (2003), ao comparar duas classes de 3º ano do ensino fundamental, uma delas autocrática e coercitiva, e a outra democrática e cooperativa, encontrou na primeira um menor desenvolvimento das crianças com relação às estratégias empregadas para resolver os conflitos. Araújo (2001), citando sua dissertação de mestrado, para a qual investigou, ao longo de um ano, uma sala de aula de crianças de 6/7 anos, diz ter constatado relações entre um ambiente escolar cooperativo e o desenvolvimento do juízo moral infantil. De acordo com o autor, estas crianças “tinham um papel ativo na construção de sua autonomia e das regras coletivas, e as relações de cooperação e de respeito mútuo eram privilegiadas” (p.4). Ao término do ano, valendo-se da aplicação de dilemas morais, e da comparação com outras escolas de gestão autocrática, verificou uma diferença considerável, tendo as crianças do ambiente democrático apresentado um juízo moral mais autônomo. Vinha & Mantovani de Assis (2007), tratando da autonomia, das virtudes e do ambiente cooperativo em sala de aula, reforçam o já citado, dizendo ser necessário construir um ambiente em que o respeito mútuo, a justiça, o diálogo, a igualdade e a solidariedade sejam continuamente vivenciados e refletidos.

Licciardi (2010), ao pesquisar conflitos entre as crianças na pré-escola destaca o fato de encontrar, na maioria dos casos, apenas estratégias pedagógicas de contenção, imposição, censura e ameaças. Como resultado, verificou a pouca habilidade da maioria das crianças em solucionar seus conflitos de uma forma colaborativa, justa e pacífica. E Martins Filho (2008),

ao pesquisar práticas de socialização entre adultos e crianças, e destas últimas entre si, no interior de uma creche, reprovava a prática preponderante do autoritarismo, da rigidez, do distanciamento e da homogeneização, ao mesmo tempo em que defende “uma educação que procure outras trilhas, no intuito de construir e viver a liberdade, a democracia e a autonomia, instituídas no paradigma do prazer, da diferença, da diversidade e da criatividade” (p.108).

Para Araújo (2000), trata-se de pensar na construção de escolas democráticas que almejem a construção de personalidades autônomas e da cidadania, compreendendo a complexidade multifacetada dessa construção. Segundo o autor, é preciso considerar fatores como os conteúdos escolares; a metodologia das aulas; o tipo e natureza das relações interpessoais; os valores, a auto-estima e o auto-conhecimento dos membros da comunidade escolar; e os processos de gestão da escola. E mesmo sabendo que o espaço escolar não é o único que interfere no processo de formação moral dos sujeitos, pois existem as demais instituições sociais, como a família, as amizades e a mídia, Araújo destaca seu importante papel, enquanto instituição especialmente criada pela sociedade para a formação das futuras gerações.

Por fim, pesquisas recentes que sugerem programas de intervenção ou técnicas de ensino (Borges & Marturano, 2009; Chrispino & Santos, 2011; Rosenthal & Gatt, 2010; Koglin & Petermann, 2011) destacam a importância: do ensino de habilidades de solução de problemas interpessoais, valores humanos e autocontrole emocional; da prática da cooperação e da mediação de conflitos na escola; de o professor ter conhecimento sobre o desenvolvimento socioemocional humano.

Em suma, melhor que obedecer (La Taille, 2006; DeVries & Zan, 1998; Vinha & Mantovani de Assis, 2007; Araújo, 2000; Martins Filho, 2008; entre outros), a criança tem sim, desde muito cedo, condições de refletir sobre as relações pessoais, tem uma tendência à empatia, à generosidade, e pode se desenvolver em direção aos valores morais, se imersa em

um ambiente que os valoriza e os coloca em prática e que possibilita a esta criança cooperar, ao invés de ser coagida e participar democraticamente, ao invés de ser submetida ao autoritarismo.

2.3. Resolução de Conflitos Interpessoais: formas e variáveis intervenientes

A presente seção se dedica a melhor definir nosso objeto de estudo – os conflitos interpessoais – considerado em seus aspectos cognitivo e afetivo e averiguado com relação aos fatores que o desencadeiam e às possibilidades de sua resolução.

Para tanto, nos baseamos na revisão de literatura feita por Leme (2006) e acrescentamos outros dados mais recentes de pesquisa. Assim, em concordância com a referida autora:

Os conflitos interpessoais são aqui entendidos como situações de interação social onde ocorre alguma forma de oposição entre dois protagonistas, como confronto, desacordo, percepção de iniquidade ou qualquer outra assimetria, que, em si, não são nem bons nem ruins, mas incidentes passíveis de ocorrer em qualquer relação (Laursen, Hartup & Koplas, 1996). Na verdade, alguns autores consideram que os conflitos interpessoais podem até promover o desenvolvimento psicológico, na medida em que fornecem oportunidade para aprender sobre si, sobre o outro, regulação da conduta, padrões ou normas sociais (Chung & Asher, 1996; Jensen- Campbell, Graziano & Hair, 1996). (p. 120)

São também um tipo de situação problema, na medida em que a oposição entre os protagonistas gera um ou mais objetivos e induz à seleção de estratégias para sua resolução. Além disso, em função dessa oposição entre os protagonistas, os conflitos interpessoais são situações frequentemente desencadeadoras de afeto negativo, o que também afeta os objetivos e, conseqüentemente, o processamento de seleção da estratégia de resolução. E é nesse

sentido que se torna importante o esclarecimento desta mobilização conjunta de afetividade e cognição, tão pouco investigada até recentemente pela Psicologia em geral (Leme, 2006).

Deluty (1979), ao diferenciar as possíveis estratégias de resolução de conflitos interpessoais, destaca o caráter violento ou pacífico de cada estratégia e a consideração ou não dos direitos e sentimentos próprios e alheios. Dessas variações, que dependem dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos e dos contextos sociais em que ocorrem, é que derivam os comportamentos assertivo, agressivo ou submisso. Para o autor, a habilidade para expressar, de maneira não hostil, os próprios pensamentos e sentimentos, sem violar os direitos de outros, é definida como comportamento assertivo. Já as outras duas formas de resolução, a saber, a agressividade e a submissão, são definidas como comportamentos não assertivos. E assim se diferenciam: uma resposta agressiva pode ser definida como um ato hostil envolvendo apenas os próprios interesses a despeito dos interesses de outros, ao passo que uma resposta submissa é um ato não hostil que envolve consideração dos sentimentos, poder ou autoridade de outros enquanto nega (ou não se posiciona sobre) seus próprios direitos e sentimentos.

Como nos coloca Leme (2006), variáveis individuais e situacionais, como idade, gênero, experiências prévias, valores, cultura na qual se está inserido, entre outras, interagem para a ocorrência de tais reações, em um processo complexo de avaliação cognitiva das emoções. Nesse processo, se observa uma tendência geral do sistema cognitivo para a organização, abstração e retenção de experiências recorrentes em esquemas de ação para situações típicas, que se constroem enquanto conhecimento implícito, ou seja, não adquiridos por meios explícitos, como a instrução.

Verifica-se na definição acima e em vasta literatura a importância do papel da aprendizagem, desde a mais tenra idade, e por isso empreendemos o presente estudo e tratamos desse tópico ao longo de nossas elaborações. Por ora, vejamos mais detidamente

cada uma das estratégias de resolução de conflitos interpessoais, suas variáveis desencadeadoras, sua evolução e seus componentes.

2.3.1. O comportamento agressivo como estratégia para a resolução de conflitos interpessoais

De acordo com Anderson & Bushman (2002), podemos descrever a agressão humana como qualquer comportamento dirigido a outro indivíduo que é realizado com a intenção de causar dano, aliada à crença de que isto de fato ocorrerá e de que o prejudicado procurará evitar tal comportamento. Os autores, em seu Modelo Geral de Agressão (GAM), definem ainda os fatores que explicariam tal comportamento, a participação da cognição e do afeto no processo de avaliação e decisão que levam a ele e a questão da intervenção, como apontamos a seguir.

Fatores pessoais e situacionais influem sobre o surgimento e manutenção da agressão. No primeiro grupo, de fatores pessoais, destacam-se: traços de personalidade, como a alta auto-estima; o sexo, tendo os indivíduos do sexo masculino uma preferência pela agressão direta, enquanto os indivíduos do sexo feminino preferem a agressão indireta; as crenças, como o senso de auto-eficácia; as atitudes positivas para a violência em geral; os valores, como os códigos de honra e respeito pessoal relacionados à concepção de que a violência seja um método aceitável para se lidar com o conflito interpessoal; metas abstratas de longo prazo relacionadas, por exemplo, a se tornar respeitado e temido ou a obter riqueza; ou ainda os *scripts* interpretativos e comportamentais que uma pessoa traz, de sua experiência, para as situações sociais. Quanto ao segundo grupo, de fatores situacionais, temos: a presença de sinais agressivos em uma situação, como armas ou mesmo a violência exposta em televisão

ou *video games*; a provocação física ou verbal, sendo esta talvez a mais importante causa singular de agressão humana; a frustração, que não é motivada pelo desejo de causar dano, como se definiu anteriormente a agressão, mas que pode levar a tal comportamento; dor ou desconforto; drogas; ou ainda situações incentivadoras, envolvendo objetos que as pessoas desejem, como um dinheiro deixado sobre a mesa.

Em todos esses fatores interagem aspectos cognitivos e afetivos – estados internos de pensamentos e afetos que influenciam comportamentos e vice-versa, em um processo de avaliação pessoal complexo que aumentará ou diminuirá o nível de ativação necessário para impulsionar a conduta agressiva.

No que se refere ao papel da aprendizagem, os autores salientam a importância da intervenção precoce, já que “com o aumento das experiências de vida, um constructo típico do mundo social é amplamente baseado em estruturas de conhecimento já utilizadas e acessíveis, as quais são inerentemente difíceis de mudar” (Anderson & Bushman, 2002, p.45, tradução nossa).

Quanto à evolução do comportamento agressivo, como muitas pesquisas, felizmente, constata, há uma tendência à sua interrupção da infância para a vida adulta. Entretanto, quanto maior a gravidade das transgressões cometidas pelo indivíduo, menor o índice dessa interrupção, possivelmente em razão das sanções a esse tipo de comportamento, que acabam por limitar ao indivíduo oportunidades de estudo e trabalho. Há ainda a questão de quando surge esse comportamento. De modo geral, quando ocorre precocemente, nos anos pré-escolares, acomete meninos com desordens de atenção, funcionamento cognitivo e acadêmico pobre e comportamento negativista. Quando mais tardiamente, na passagem da infância para a adolescência, é comum envolver também meninos com comportamento negativista, mas não com desordens de atenção. Uma minoria emerge na vida adulta, entre ambos os sexos, composta por indivíduos anteriormente muito controlados e submissos (Leme, 2006).

Há comportamentos agressivos que são explícitos – aqueles que envolvem confrontos diretos – e os que são velados – não envolvendo confronto, como a fraude ou roubo. As duas formas podem ocorrer em um mesmo indivíduo e, de modo geral, verifica-se uma progressão ordenada das transgressões menos graves, como a desobediência, para as formas mais graves de atos violentos explícitos. Há ainda a diferenciação entre agressividade hostil e instrumental, sendo a primeira reativa, motivada por emoções como a raiva, e a segunda, premeditada, como forma de atingir certos objetivos próprios (Leme, 2006).

De acordo com Loeber e Hay (1997), e como já mencionamos, a agressão tem antecedentes e componentes tanto cognitivos quanto emocionais. Entre as manifestações precoces de antecedentes emocionais agressivos pelos autores apontados estão o temperamento difícil e uma regulação emocional pobre. Entre os antecedentes cognitivos gerais, a baixa inteligência, problemas de leitura e problemas de atenção (como a hiperatividade). Além disso, muitos fatores cognitivos seriam mais específicos da agressão, incluindo deficiências cognitivas sociais, *scripts* mentais, atitudes e valores favoráveis à agressão, sensibilidade à rejeição e auto-estima exacerbada.

Quanto às diferenças de gênero, os autores afirmam que, desde os primeiros meses de vida, é possível verificar que meninos são mais instáveis emocionalmente que meninas, expressando-se com mais vigor, tanto positiva quanto negativamente. E essas diferenças se tornam marcantes nos anos pré-escolares, já que meninos apresentam índices mais altos de agressão física, ao passo que meninas tendem a usar agressões mais verbais e indiretas. Além disso, a despeito do decréscimo da agressão, verificado ao longo dos anos, os que fogem a essa regra são, normalmente, meninos, já que as meninas abandonam a agressão mais rapidamente.

A estabilidade desse tipo de comportamento é alta. Assim, a maior parte da violência emerge em jovens que foram agressivos na infância. Por outro lado, como já dissemos, há um

decréscimo na prevalência da agressão com o passar do tempo, e as mudanças se concentram durante a transição da pré-escola para a escola elementar e durante o final da adolescência. Laços sociais fortes com instituições adultas, menor severidade dos atos e probabilidade de sanção são apontados como principais causas de desistência desse comportamento (Loeber & Hay, 1997).

Para Loeber e Hay (1997), no que se refere às dimensões emocionais da agressão, “o controle da raiva e a tolerância das circunstâncias frustrantes são a maior conquista no início da socialização e nenhuma vem automaticamente” (p. 389, tradução nossa). Segundo os autores, ainda que se reconheça a influência genética no temperamento difícil de algumas crianças revelado pela raiva, nas reações à frustração, o que mais interfere são as primeiras experiências sociais dessas crianças. No que tange às dimensões cognitivas, conforme dito, encontramos deficiências gerais e específicas e, entre essas últimas, cumpre ressaltar o papel da aprendizagem no círculo familiar – para o bem ou para o mal. Crianças com irmãos mais velhos são mais avançadas em sua habilidade sociocognitiva, adquirindo uma teoria da mente madura antes que os primogênitos ou filhos únicos. Já aquelas que são maltratadas ou expostas a intensos níveis de violência e conflito (na família ou vizinhança), tendem à agressividade, em decorrência da visão de mundo que constroem a partir de suas interpretações acerca dessas experiências. Além disso, coexistem outros fatores como a baixa qualidade da relação de apego mãe-criança, práticas disciplinares rigorosas na família ou ambiente familiar desestruturado. Quanto à influência de pares, os autores ressaltam o fato de que a associação com pares anti-sociais promove formas abertas ou encobertas de delinquência. Entretanto, afirmam que, naturalmente, nenhum fator deve ser tomado de forma isolada ou determinística.

Por fim, acrescentamos um fator destacado por Karli (1987) – a neofobia, que costuma ter um efeito estimulador de condutas agressivas, na medida inversa de que a familiaridade

costuma ter um efeito pacificador. Este autor trata também de outros fatores, muitos dos quais já apontados por nossa revisão, mas, o que julgamos importante ressaltar, são suas afirmações de que: todos os fatores “remetem a uma personalidade formada por tudo que o indivíduo viveu, a uma situação que faz parte de um contexto sociocultural, e à relação individual que se estabeleceu entre eles, relação esta que o comportamento exprime” (p.30, tradução nossa); e de que a agressividade, especificamente, deve ser pensada em termos morais, sendo o freio mais potente contra ela o “respeito pela dignidade de outrem” (p.246, tradução nossa).

Vimos assim, que há extensa gama de fatores intervenientes na produção de uma conduta agressiva – fatores individuais e situacionais, que envolvem componentes emocionais e cognitivos, desenvolvendo-se em função de influências biológicas e sociais. Vimos ainda sobre a existência de níveis de agressão, sobre seu surgimento e evolução e sobre a permeabilidade dessa conduta à aprendizagem – o que vem a ser um dado animador neste cenário. E então podemos partir para o exame dos comportamentos alternativos à agressão nas situações de conflito.

2.3.2. Comportamentos não agressivos como estratégias para a resolução de conflitos interpessoais

Como já observado, identificam-se a submissão e a assertividade como formas alternativas à agressão. E muito embora esta última seja alvo de maior atenção pelas pesquisas, a assertividade tem sido também bastante estudada como componente das chamadas habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2002). Nesta seção, procuraremos verificar de que modo a forma de manifestação e a percepção do outro nos comportamentos

submisso e assertivo diferenciam-se, através de sua descrição e comparação ao comportamento agressivo.

O comportamento assertivo, como já dissemos, caracteriza-se como a habilidade para expressar, de maneira não hostil, os próprios pensamentos e sentimentos, sem violar os direitos de outros (Deluty, 1979). É, portanto, uma atitude de enfrentamento, como no comportamento agressivo, mas sem o uso de qualquer tipo de coerção, como é peculiar a esse último. E, nesse sentido, é o mais desejável dos comportamentos nas situações de conflito.

Já o comportamento submisso é, como no caso do assertivo, um ato não hostil que envolve consideração dos sentimentos, poder ou autoridade de outros, mas que, diferentemente do que é peculiar à assertividade, nega (ou não se posiciona sobre) seus próprios direitos e sentimentos (Deluty, 1979). Assim, é caracterizado pelo não enfrentamento, pela fuga ou esquivas, muitas vezes buscando a intervenção de um terceiro, o que, por vezes, é visto erroneamente como mais adequado ou desejável do ponto de vista social (Del Prette & Del Prette, 2002).

É possível supor que as crianças agressivas e submissas assim se comportem por não saberem que essas condutas são inadequadas. Entretanto, como verificou Deluty (1981), elas o sabem, mas lhes falta um repertório cognitivo de alternativas assertivas de comportamento para situações de conflitos interpessoais. Nas respostas analisadas pelo pesquisador, as crianças caracterizadas como assertivas apresentaram uma variedade mais ampla e uma porcentagem mais alta de alternativas assertivas, quando comparadas às crianças identificadas como agressivas ou submissas, o que levou o autor a sugerir, para essas crianças, o possível benefício de um treino para o aumento da habilidade de pensar tais alternativas. Ora, em nosso estudo, defendemos que essa aprendizagem deva se dar desde a mais tenra idade (Deluty pesquisou crianças do 5º ao 7º ano escolares), exatamente porque acreditamos que esse repertório cognitivo é construído aos poucos, para dar lugar a comportamentos cada vez

mais adequados no que se refere a respeitar a si mesmo e ao outro. Como o autor, ressaltamos que identificar e restringir comportamentos inadequados não é suficiente. É preciso ensinar as possíveis alternativas desejáveis.

O papel da família sobre a escolha de estratégias de resolução de conflito tem grande importância, como se poderia esperar, já que pais e outros responsáveis pelo cuidado da criança atuam como modelos, podendo facilitar e estimular seu processo de aprendizagem. Conforme pesquisa feita por Ricaud-Droisy e Zaouche-Gaudron (2003), crianças de 3 a 5 anos cujos pais são “implicados e diferenciados”, no sentido de serem presentes na educação de seus filhos desde que estes nascem, dividirem tarefas com a mãe e assumirem um papel de autoridade, são crianças que apresentam menos interações conflituosas. Isto porque buscam o entendimento mútuo através da negociação verbal, procurando expor seu ponto de vista e aceitar o do outro, em função da experiência que trazem das situações de interação em sua esfera familiar.

Podemos ainda pensar sobre o tipo de processamento da informação requerido no uso de cada uma dessas estratégias. Quanto a isso, como nos diz Leme (2006), parece razoável supor que o comportamento assertivo é de um tipo mais sofisticado, já que envolve mais elementos em seu processo de avaliação – considerar o respeito a si mesmo e ao outro, escolher um comportamento que reflita essa consideração e agir de acordo, sem nunca apelar para a coerção. Tal complexidade na coordenação de informações precisaria de um desenvolvimento psicológico mais avançado. A submissão, por sua vez, estaria em um nível intermediário, se comparada à agressão e à assertividade, já que ainda que reconhecendo a necessidade de uma resolução mais produtiva que aquela da agressão, não disporia de habilidade suficiente para negociar considerando também seus próprios direitos. Assim, não seria possível ignorar o fator idade nesses comportamentos.

Entre pré-escolares, sujeitos de nosso estudo, portanto, verificar-se-ia uma emergência ainda recente de comportamentos pró-sociais, sendo muito comum o uso de estratégias mistas nas situações de conflito. Afinal, apenas por volta dos dez anos são encontrados padrões de estratégias construtivas e coercitivas bem diferenciadas (Hawley, 2002).

Por fim, o nível socioeconômico também seria um fator a contribuir para o tipo de funcionamento psicológico dos indivíduos em situações de conflito. De acordo com pesquisas relatadas por Leme (2006), indivíduos de lares mais privilegiados teriam uma tomada de perspectiva do outro mais precoce, ao se beneficiarem do maior tempo livre de suas mães, dedicado à sua educação e tenderiam mais a defender seus direitos e autonomia, em função do comportamento equivalente encontrado em seus pais. Custódio e Cruz (2008), constataram haver uma relação entre os anos de escolaridade da mãe (um indicador de nível socioeconômico) e uma maior competência social da criança, em termos de auto-controle, cooperação e asserção. Para Bruner (1990/2002), pais com maior escolarização costumam apresentar maior articulação linguística ou, nas palavras do autor, melhor retórica, o que, segundo ele, influi decisivamente na aprendizagem dos filhos quanto à habilidade necessária para a resolução dos conflitos e contradições que a vida social gera. Entretanto, cabe relativizar esse fator, como nos coloca Araújo (2001), ao afirmar que o nível socioeconômico não é o fator determinante para o desenvolvimento do juízo moral na criança (crucial, como vimos, na escolha da estratégia para solução de conflitos), mas sim, o tipo das relações sociais presentes no ambiente por ela experienciado, se cooperativo ou autoritário.

Concluindo, os conflitos interpessoais podem ser considerados um tipo de situação problema, na medida em que a oposição entre os protagonistas gera um ou mais objetivos e induz à seleção de estratégias para sua resolução. Essas estratégias assumem basicamente três formas: comportamentos agressivos, caracterizados pela não consideração dos direitos, sentimentos e opiniões do outro; comportamentos submissos, que não levam em consideração

os próprios direitos, sentimentos e opiniões; e comportamentos assertivos, os mais desejáveis e evoluídos dentre eles, por considerarem todas as partes envolvidas no conflito, igualmente, em função de coordenações afetivo-cognitivas mais complexas. Variáveis biológicas e sociais estão envolvidas nesses comportamentos, como o nível de desenvolvimento cognitivo do indivíduo ou a influência que a socialização exerce sobre ele, na figura de pais, professores ou pares. A propósito dessa socialização, por fim, elegemos dois fatores, sobre os quais trataremos mais detidamente a seguir: a influência dos estilos parentais e a influência da cultura, em um sentido mais amplo, público, sobre o funcionamento psicológico e, mais especificamente, sobre a aprendizagem relacionada à resolução de conflitos interpessoais.

2.3.3. Estilos Parentais e sua relação com o Comportamento Social dos Filhos

Pudemos tratar da importância do tipo de relações que se estabelecem no âmbito escolar em outra seção. Assim, queremos agora tratar mais detidamente do âmbito familiar, uma vez que ambos concorram de forma determinante para a aprendizagem social dos indivíduos.

A questão dos estilos parentais e sua influência sobre o comportamento dos filhos tem sido muito discutida. Sabe-se que as práticas educativas dos pais são muito diferentes e que tais práticas dependem de muitos fatores. Assim, encontramos na literatura tipologias que distinguem geralmente atitudes mais ou menos autocráticas e coercitivas ou democráticas e persuasivas; modelos mais baseados no comando ou na negociação. E identificamos fatores que vão do contexto sociocultural ao qual as famílias pertencem, com seus valores e normas e aspectos sociais, políticos e educativos; passando pelo contexto familiar, que envolve sua

composição, funcionamento, nível socioeconômico etc.; chegando aos pais e às próprias crianças, com suas práticas e características individuais (Montandon, 2005).

Cabe ressaltar que Montandon (2005), em meio a toda essa gama de influências, faz notar o papel essencial da criança, de seu ponto de vista, sua experiência, suas representações acerca do que vivencia, e dos efeitos desses sobre suas relações, sobre as práticas em que está inserida. Isso porque a criança não é passiva – ela seleciona, interpreta, constrói estratégias. Diz a autora que “é difícil saber se é a ação parental que tem efeitos particulares sobre a criança ou se os pais desenvolvem seu estilo educativo em reação aos comportamentos da criança” (p.493). Por outro lado, segundo ela, não se pode ignorar os resultados de pesquisa massivos que indicam a influência negativa de uma educação de tipo autoritário – “como ensinar os valores (...) às crianças, se as criamos numa família ou numa escola que ensinam a desigualdade e a submissão?” (p.503).

Muitas pesquisas evidenciam o papel das representações ou expectativas, tanto infantis quanto parentais, e seu efeito sobre a forma como a criança e os pais interpretam a realidade e interagem com ela (Custódio & Cruz, 2008; Knafo & Schwartz, 2003; Montandon, 2005; Ohene, Ireland, McNeely & Borowsky, 2006; Riesch et al., 2003). O que esperam as crianças de seus pais? Antes de tudo, amor, apoio, escuta, compreensão, consolo, humor, de acordo com pesquisa realizada por Montandon (2005). Mas os pais demonstraram estar mais preocupados com a gestão do cotidiano e o êxito escolar. Custódio e Cruz (2008), ao estudarem a relação entre as representações mentais das crianças acerca das figuras parentais e a sua competência social, identificaram que crianças que percebem os pais como rejeitadores e pouco apoiadores evidenciam níveis elevados de ansiedade e sintomas patológicos e menos comportamentos de auto-controle e asserção. Inversamente, a percepção de apoio parental demonstrou estar associada a comportamentos pró-sociais dos filhos. Ainda sobre a dimensão afetiva do comportamento parental, Knafo e Schwartz (2003) identificaram

a amabilidade e o apoio dos pais como variável positiva para a acurácia dos filhos em perceber os valores parentais, ao passo que a indiferença ou retirada de amor se relacionaram negativamente a essa acurácia.

E o que dizer quanto à dimensão disciplinar do comportamento parental? De modo geral e conforme já apontado, a real ou percebida parentalidade autocrática e punitiva ou agressiva se associa a menos habilidades sociais por parte dos filhos. Custódio e Cruz (2008) constataram que a representação de punição física é a mais associada a resultados negativos nas crianças. No mesmo sentido, Ohene et al. (2006) verificaram que o uso de punição corporal pelos pais para disciplinar é fortemente associado com uma menor atitude pró-social dos adolescentes e Duman e Margolin (2007) encontraram relação entre a exposição das crianças a brigas conjugais e soluções agressivas para problemas hipotéticos pelas crianças. A parentalidade autocrática foi ainda apontada por Knafo e Schwartz (2003) como variável negativamente relacionada a uma percepção correta por parte dos adolescentes dos valores parentais.

Por outro lado, a representação dos comportamentos disciplinares com ênfase verbal, instrutiva, explicativa ou indutiva aparece associada ao comportamento assertivo, pró-social, o que sugere que o uso de explicações pelos pais funciona como um modelo de assertividade para as crianças (Custódio & Cruz, 2008). Outro dado interessante é a relação encontrada entre a competência narrativa e o comportamento social infantil:

as crianças avaliadas como mais competentes revelam uma estrutura mental mais ‘organizada’, que se traduz na sua capacidade para organizar em um todo coerente o conteúdo da sua narrativa e para identificar e justificar de forma coerente os estados emocionais associados às ações (Custódio & Cruz, p. 403)

Não podemos deixar de relacionar essa conclusão às afirmações de Bruner (1996/2001; 2004), já mencionadas, acerca do valor das narrativas para a organização da

experiência humana ou, mais especificamente, acerca do valor de uma melhor retórica para a habilidade na resolução de conflitos. Em outras palavras, trata-se do papel da narrativa para a intersubjetividade, enquanto uma capacidade representacional, explícita, necessária para entender o outro, para a sociabilidade, enfim.

Além disso, verificamos uma tendência atual das pesquisas brasileiras sobre narrativas de crianças em examinar inter-relações entre cognição e linguagem e, mais especificamente, na literatura internacional, um conjunto de investigações sobre o desenvolvimento narrativo na interação mãe – criança ou, em outras palavras, sobre a relação entre os estilos maternos e o desenvolvimento narrativo das crianças. Tais pesquisas indicam diferenças como a qualidade da elaboração da narrativa materna ou sua ênfase em aspectos mais objetivos ou subjetivos (Macedo & Sperb, 2007).

A boa comunicação entre pais e filhos, em termos da consistência, frequência e acordo entre pai e mãe acerca de suas mensagens, afeta positivamente a compreensão dos filhos sobre as mesmas (Knafo & Schwartz, 2003). Para Ohene et al. (2006), essa boa comunicação é um fator de proteção contra a violência e, portanto, é necessário encorajar os pais a comunicar-se com seus filhos e, mais especificamente, discutir suas expectativas com eles. Em sua pesquisa, os autores concluíram que adolescentes que percebem a desaprovação parental do uso de violência em uma situação provocativa tendem a ter uma atitude pró-social.

De acordo com Riesch et al. (2003), um aspecto chave da comunicação que domina a pesquisa sobre a comunicação entre pais e filhos é o conflito e a habilidade para solucioná-lo. Como já dissemos, é possível supor que as crianças agressivas e submissas assim se comportem por não saberem que essas condutas são inadequadas. No entanto, como analisou Deluty (1981), frequentemente elas o sabem, mas lhes falta um repertório cognitivo de alternativas assertivas de comportamento para situações de conflitos interpessoais. Nesse mesmo sentido, Riesch et al. (2003) propuseram que o que falta não só às crianças, mas

também aos seus pais, é o conhecimento de um processo estruturado que oriente nos passos da resolução de conflitos. Para os autores, tais passos incluiriam, primeiramente, definir o problema, considerando as perspectivas das pessoas envolvidas. Depois, gerar todas as soluções possíveis para que, a seguir, se concorde acerca de uma delas para ser testada. Testar a solução por um determinado tempo seria o próximo passo, seguido do desenvolvimento de um processo que assegurasse a manutenção do testado pelas partes envolvidas. Por fim, seria preciso avaliar a solução. No estudo que desenvolveram, os autores confirmaram a validade desse processo, já que, com ele, pais e filhos tiveram melhores resultados na solução de problemas colocados em situação de entrevista e discussão.

Para concluir, no que concerne à dimensão afetiva do comportamento parental e sua influência no comportamento social dos filhos, salientamos o valor positivo do apoio e o valor negativo da punição ou agressão. Quanto à dimensão disciplinar, o valor positivo da boa comunicação, da explicação, e o valor negativo da parentalidade autocrática. E associado ao tema comunicação, evidenciamos a relação entre a qualidade narrativa praticada por pais – especialmente mães – e filhos e a cognição e comportamento social desses. Ressaltamos ainda a importância das representações e expectativas dos indivíduos em suas relações, assim como as pesquisas aqui citadas demonstraram e como também consideramos neste estudo, conforme se poderá verificar no capítulo reservado ao método. Por ora, no entanto, finalizaremos o presente capítulo analisando a questão das diferenças culturais e sua influência na resolução de conflitos.

2.3.4. Diferenças Culturais e Resolução de Conflitos

Muitas pesquisas têm demonstrado a influência da cultura sobre o funcionamento psicológico e, mais especificamente, sobre a aprendizagem relacionada à resolução de conflitos interpessoais. Afinal, as experiências da criança acontecem em um universo simbólico pré-existente e partilhado por cada grupo social, que dota de significado as interações sociais e que, portanto, influencia na constituição da subjetividade de cada indivíduo desse grupo.

Tomada em um sentido mais amplo, público, a cultura, como já analisado, se constitui em termos de semelhanças de valores, ideais de vida, expectativas partilhados pelos membros de um grupo mais extenso. E, nesse sentido, interessa-nos examinar, ainda que brevemente, contribuições da Psicologia Intercultural para o entendimento de determinadas diferenças culturais que, por extensão, se manifestam nos conflitos interpessoais. Para isso, nos valeremos mais uma vez da revisão realizada por Leme (2006).

Segundo a autora, dois conceitos bastante difundidos na Psicologia Intercultural para diferenciar sistemas de valores identificáveis nas diversas culturas são o individualismo e o coletivismo. Tais sistemas teriam se desenvolvido em função de diferentes formas de organização socioeconômica que remontam à Antiguidade. Assim, os gregos, que se dedicavam mais à pesca e ao pastoreio, tinham nessas atividades um apelo à autonomia, e por estarem localizados em uma rota importante de comércio entre o oriente e o ocidente, apresentavam um espírito inquisitivo e aberto ao debate, em função da diversidade de influências que por ali passavam. Sua organização em cidades-estado, até certo ponto autônomas e não centralizadas politicamente, conferia-lhes maior liberdade de trânsito e ação. Essas características levariam a um tipo particular de funcionamento psicológico – mais independente, autônomo e também mais abstrato e analítico, reflexo de uma organização social mais individualista, focada em objetos e não em um campo mais amplo. A China imperial e agrária, por outro lado, exigia de seus membros cooperação, coesão e harmonia.

Sua organização social e cultural com ênfase no grupo teria levado seus membros a valorizar mais a atenção ao todo, a um campo mais amplo, e a ter, por consequência, um tipo de funcionamento psicológico mais interdependente e holístico.

Tais funcionamentos diferenciados em função da cultura de origem resultariam em representações de si de seus membros também diferenciadas. E esse conceito não deve ser rotulado como determinista, pois, sem negar a subjetividade de cada indivíduo, considera apenas que cada contexto favorece mais determinadas experiências que outras, criando predisposições, como no sentido proposto por Bruner de processo de moldagem cultural da criança, através da ‘marcação’ afetiva do social (Leme, 2006). Assim,

culturas que valorizam uma representação de si-mesmo independente tenderiam a enfatizar a autonomia, a auto-estima positiva, a expressão dos próprios sentimentos e o sentimento de eficácia nas crianças desde muito cedo. Já as culturas que valorizam a representação de si-mesmo interdependente enfatizariam, por sua vez, a obediência, a maior atenção ao sentimento do outro do que aos próprios, o respeito ao código moral etc., também precocemente no processo de socialização (p.165)

A repercussão dessas atitudes nas soluções de conflitos interpessoais, de acordo com pesquisas citadas por Leme (2006), é de que nos países coletivistas verificam-se tendências mais acentuadas para o uso de estratégias de esquiva ou minimização, ao passo que nos países de orientação individualista prevalecem as estratégias de enfrentamento e níveis mais altos de agressão. Pesquisas empíricas realizadas pela própria autora compararam a resolução de conflitos interpessoais nas culturas brasileira e americana e confirmaram algumas das tendências coletivistas e individualistas citadas. Entre os americanos, de forte orientação independente, individualista, verificou-se maior tendência à assertividade, enquanto que entre os brasileiros, de orientação mais interdependente, coletivista, encontrou-se maior submissão, além de um aumento dessa tendência com a idade, indicando uma trajetória em direção à conformidade social, ao ajustamento ao outro.

Cabe ressaltar ainda, que mesmo em grupos culturais menores diferenças são encontradas. Morais e Otta (2008) analisaram diferenças culturais em conflitos de pré-escolares, mesmo estudando pequenos grupos em situações particulares, como informam as próprias autoras. Ao compararem o comportamento de crianças de uma metrópole com o daquele de crianças de uma pequena cidade verificaram, por um lado, algumas diferenças comportamentais de gênero: na metrópole (São Paulo), meninos se mostraram mais agressivos e as meninas, mais conciliadoras; na pequena comunidade (região praiana de Ubatuba), não houve diferenças expressivas quanto ao gênero. Por outro lado, de um modo geral, “as crianças paulistanas apresentaram maior número de táticas verbais, enquanto as estratégias diretas e proximais predominaram entre as ubatubanas” (p.221). Entre outros fatores para tais diferenças, as autoras destacam o fato de as crianças de São Paulo apresentarem um padrão de comportamento mais semelhante ao das crianças euro-americanas, em razão das influências culturais que recebem, de modo mais intenso e direto – notadamente por sua maior exposição a influências da mídia e a valores de uma sociedade mais complexa e globalizada.

Consideramos importante entender mais essa dimensão do fenômeno que analisamos, para compor, na finalização desse capítulo, um quadro que contemple minimamente a sua complexidade assim como o entendimento tanto dos fundamentos como dos últimos desdobramentos da área. Desse modo, podemos partir para a apresentação das hipóteses, referências e procedimentos de nossa pesquisa no capítulo reservado ao método que se segue.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

Foram entrevistadas 27 crianças pré-escolares, com 4 a 5 anos de idade.

Conforme revisão de literatura realizada por Macedo e Sperb (2007), a criança aprende a narrar suas experiências ao longo dos anos pré-escolares, notadamente a partir dos 4 anos, quando já toma iniciativa para realizar relatos e, portanto, dá um passo relevante na sua constituição como narradora. Pesquisas sobre teoria da mente (Maluf et al., 2004) também apontam essa faixa etária como início dessa capacidade de entender o outro. Tais afirmações, aliadas às de Bruner (1996/2001; 2004) quanto ao papel da narrativa para o entendimento e a ação nas experiências sociais justificam, portanto, nossa escolha por essa fase do desenvolvimento, já que nossa intenção foi pesquisar a gênese da aprendizagem da resolução de conflitos, por parte das crianças.

Cabe ressaltar que embora, conforme exposto, a criança de 4 ou 5 anos seja capaz de narrar e, conseqüentemente, refletir sobre suas experiências, não encontramos pesquisas que buscassem relacionar a representação de crianças dessa faixa etária acerca da resolução de conflitos com o ambiente social cotidiano – o que, a nosso ver, confere originalidade ao presente trabalho.

As crianças participantes provieram de duas creches públicas, uma delas de gestão mais democrática e outra de gestão mais autocrática, conforme descrito nos procedimentos para coleta de dados.

Julgamos também importante colher informações dos professores dessas crianças investigadas, considerando-se todo o examinado anteriormente a respeito da grande influência que têm enquanto modelos de comportamento e favorecedores, ou não, de uma aprendizagem relativa à solução assertiva de conflitos interpessoais (Bruner, 1996/2001; DeVries & Zan, 1998; Leme, 2004; Tognetta, 2007; Vinha & Mantovani de Assis, 2007; entre outros).

3.2. Situação Experimental

Crianças e professoras, após o consentimento das diretoras de cada escola, foram observadas em diversas situações de sua rotina diária, ao longo de um mês, para um primeiro registro escrito e fotográfico por parte da pesquisadora.

Após esse período, as crianças foram entrevistadas em sala razoavelmente livre de interferências que pudessem prejudicar o andamento da pesquisa. As entrevistas ocorreram nas escolas e foram gravadas em áudio com o consentimento dos responsáveis pelas crianças participantes.

As professoras, por sua vez, aceitaram responder, por escrito, em suas residências ou no próprio recinto escolar, também em sala razoavelmente livre de interferências, a um questionário oferecido pela pesquisadora.

3.3. Procedimentos

Para a coleta de dados

Em um primeiro momento, foi preciso realizar uma escolha de duas pré-escolas, sendo esta seleção feita a partir de indicações de professores ou coordenadores e diretores que tinham conhecimento do trabalho realizado por tais instituições. Seleccionamos, então, uma creche de gestão caracterizada como mais democrática e cooperativa e outra de gestão com maior orientação autocrática e coercitiva, de modo a favorecer as comparações requeridas. E para que o foco dessas comparações fosse possível, elegemos duas instituições que fossem públicas.

Em conversa inicial com as diretoras de cada uma das instituições envolvidas, prestamos informações sobre: o teor e os procedimentos de nossa pesquisa, o compromisso ético com tais procedimentos, os temas que seriam abordados na entrevista, as autorizações a serem previamente colhidas (cf. modelos de autorização das escolas e das crianças, anexos E, F e G) e a idade e quantidade dos alunos a serem selecionados.

Uma sala de aula com 20 crianças, de uma das creches, e outras duas salas de aula, que passavam a maior parte do tempo juntas, com 32 crianças no total, todas abrangendo as idades de 4 a 5 anos, foram indicadas. Desse modo, após a coleta das devidas autorizações, pudemos dar início à observação desses ambientes para avaliá-los quanto ao tipo de relações predominantes em cada um, de acordo com o instrumento Ficha de observação dos ambientes escolares e as relações autoritárias/cooperativas (Tognetta, 2003, cf. anexo A). Nesse período também foi feito um registro fotográfico para caracterizar os espaços e recursos físicos e o tipo de produções escolares encontradas.

Utilizando apenas um critério de conveniência, de crianças que compareceram aos dias previstos para as entrevistas, 14 crianças de uma escola e 18 de outra participaram das sessões de entrevistas individuais semi-dirigidas e gravadas, para compor, cada qual, um auto-relato que contemplou suas representações acerca de suas experiências relativas à resolução de conflitos interpessoais (cf. protocolo de entrevista e exemplos de entrevistas, anexos C e H).

Para compor o protocolo de entrevista baseamo-nos em resultados da literatura que apontam os tipos de incidentes mais comuns nesta faixa etária (Leme, 2004). Nossa amostra final foi composta por 27 auto-relatos, já que dois de uma escola e três de outra não puderam ser aproveitados (pelo fato dessas crianças não terem conseguido responder a maior parte das perguntas propostas).

As professoras dessas crianças, duas de cada escola, também com seu consentimento, responderam, em suas residências ou no próprio recinto escolar, a um questionário, elaborado pela pesquisadora, acerca de seus valores, representações e atitudes relacionados a sua mediação em situações de conflitos interpessoais vivenciados por seus alunos(as) (cf. questionário para os professores, anexo D).

Antes da coleta definitiva, é importante ressaltar, foi realizado um estudo-piloto, com 2 crianças da mesma idade dos participantes, de modo a verificarmos a adequação das questões da entrevista, dos procedimentos e obtermos resultados preliminares para análise.

Para a análise dos dados

Como técnica de análise foi utilizada a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), bem como as concepções de Bruner (1990/2002) sobre o trabalho com narrativas autobiográficas e outras referências que encontramos entre as pesquisas atuais sobre representações infantis (Cruz, 2008; Macedo e Sperb, 2007; entre outros).

A hipótese que norteou nosso trabalho foi a de que em ambientes onde o discurso, a colaboração e a negociação fossem mais presentes encontraríamos um maior índice de crianças com teorias mais elaboradas, do ponto de vista intelectual e moral, a respeito da resolução de conflitos.

Assim, traçamos os seguintes parâmetros de análise:

- realizar um estudo comparativo entre crianças que vivenciam situações escolares de intervenção mais discursiva, colaborativa e de negociação em caso de conflitos interpessoais e outras que, no mesmo caso, vivenciem situações de intervenção de natureza mais autocrática, observando se há uma relação entre estes tipos de experiência e as representações quanto à resolução de conflitos apresentadas por cada grupo;
- realizar um estudo comparativo entre as concepções dos professores de cada grupo de crianças, observando se há uma relação entre tais concepções, as práticas educativas desses profissionais e os resultados encontrados nas teorias de seus alunos.

Os resultados a que chegamos foram agrupados em *categorias temáticas de análise*, em termos das regularidades e ênfases apresentadas pelas crianças e suas professoras, e, no caso das crianças, baseados nas categorias de resolução de conflitos de Deluty (1979), e também, na literatura revista na seção 3 do capítulo 2.

Dois avaliadores independentes, que alcançaram 90% de concordância, segundo a fórmula padrão, validaram a categorização realizada. As discordâncias foram resolvidas em conjunto, chegando-se a um consenso sobre as mesmas.

Assim, as soluções para os conflitos das crianças foram categorizadas como: 1) agressivas, se a ação tomada envolvia algum tipo de coerção física ou verbal, dirigido para o controle da situação, com consequente desconsideração pelos direitos, sentimentos ou opiniões do oponente; 2) submissa, se nenhuma ação no sentido de resolver o desacordo tinha sido tomada, ou mesmo, se uma capitulação explícita havia ocorrido, como obedecer ou mesmo pedir auxílio de um adulto; 3) assertiva, se havia uma tentativa de resolver o conflito pelo diálogo, negociação, ou outra forma de concessão. Além disso, emergiram 4 tipos de respostas ambíguas, que combinavam elementos de 2 ou 3 estratégias ao mesmo tempo,

categorizadas então como ambivalente assertiva-agressiva, ambivalente assertiva-agressiva-submissa, ambivalente assertiva-submissa e ambivalente agressiva-submissa.

3.4. A Análise de Conteúdo como Método de Pesquisa

Como método de pesquisa, nos valem, em função das características de nosso objeto de estudo, de uma abordagem qualitativa de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977) e sinteticamente exposta a seguir. Segundo a autora:

a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente ‘desviar’ o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros ‘significados’ de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. (p. 41)

Nesse sentido, a análise de conteúdo é definida enquanto uma hermenêutica controlada, baseada na dedução – a inferência –, esforçando-se por apresentar uma interpretação que oscile “entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade” (Bardin, 1977, p.9).

Em nosso caso, a análise empreendida é, como dissemos, fundamentalmente de natureza qualitativa, ainda que indicadores quantitativos sejam também considerados. Buscamos entender as interações entre as variáveis, lidamos com um número de *corpus* reduzido e com categorias mais discriminantes, além de não termos a pretensão de tratar

exaustivamente de todo o conteúdo, senão apenas dos elementos que nos interessaram mais especificamente.

Dentre as possíveis técnicas de análise de conteúdo utilizamos a análise categorial, pela pertinência de suas características ao nosso objeto de análise. Este método das categorias permite a classificação de elementos de significação constitutivos de uma mensagem, classificação esta que pode ser feita a partir de diversos critérios. No caso do presente estudo, faremos uso do critério semântico, de categorias do tipo temáticas.

De um modo geral, a análise de conteúdo comporta três diferentes fases, a saber: pré-análise – quando as primeiras ideias tomam forma, o material é escolhido e hipóteses, objetivos e indicadores são elaborados; exploração do material – ou a análise propriamente dita; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Como nos afirma Bardin, “desde a pré-análise devem ser determinadas operações: de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para registro dos dados” (1977, p.100). Ou ainda: trata-se de uma organização que compreende: o recorte (escolha das unidades a serem analisadas); a enumeração (escolha das regras ou critérios de contagem); e a classificação e agregação (escolha das categorias).

Em nosso caso, como dissemos antes, o recorte terá por base, fundamentalmente, unidades de registro *temáticas*, uma vez que estas permitam estudar representações e motivações de atitudes e valores (em nosso caso, relativos à resolução de conflitos interpessoais) e se prestem, muito adequadamente, a materiais do tipo entrevistas. Por outro lado, também nos valeremos da unidade de registro *personagem*, já que queremos saber do papel de professores na formação dos sujeitos entrevistados (Que outro é esse? Qual é o seu papel? Em que situações atuou?) e da unidade de registro *acontecimento* (Que ações foram realizadas?).

No que concerne aos tipos de enumeração, vários deles nos são possíveis, e a combinação de seus resultados pode nos trazer bons indicadores de inferência. A seguir, arrolamos alguns destes tipos:

- a *presença* (ou *ausência*) de algum tema, personagem ou acontecimento, no decorrer do documento analisado (no caso, a entrevista), que pode nos indicar a importância (ou não) destes elementos para o sujeito entrevistado;
- a *frequência* de aparição, maior ou menor, de determinados elementos em comparação com outros;
- a *intensidade* com que cada elemento aparece, expressa pela intensidade (semântica) de um verbo, tempo deste verbo (condicional, futuro, imperativo...), advérbios de modo, adjetivos ou atributos qualificativos;
- a *direção*, favorável, desfavorável ou neutra dos elementos;
- e a *co-ocorrência* (presença simultânea) de duas ou mais unidades de registro numa mesma unidade de contexto (um parágrafo, por exemplo), que pode apontar para uma associação, equivalência ou oposição destes elementos no espírito do locutor.

Para a categorização, é preciso: que cada elemento (unidade de registro) se encaixe em apenas uma divisão; e que, para isso, um mesmo princípio de classificação seja utilizado; que as categorias sejam pertinentes ao estudo que se propõe; que se procure objetividade e fidelidade com relação aos índices de entrada dos elementos nas categorias; e que se consiga produtividade nestas categorias, sendo elas férteis em índices de inferência.

Por fim, todas essas diferentes operações da pré-análise permitem a exploração do material (a análise propriamente dita, como dissemos), que nada mais é do que a administração sistemática das decisões tomadas. E de posse dos resultados obtidos, o analista

procede em sua interpretação (a significação concedida às características encontradas), por meio das inferências que lhe são possíveis.

3.5. As Narrativas como Fonte de Análise

A consideração do ponto de vista das crianças, nas pesquisas, é relativamente recente. A própria palavra *infante* significa “aquele que não fala”, o que revela uma postura, dominante por séculos, em considerá-las pouco competentes e sem direito à expressão de suas ideias e sentimentos. Assim, em geral, são realizadas pesquisas *sobre* crianças e não *com* crianças, quando deveríamos ouvi-las, já que têm o que dizer e seu ponto de vista é fundamental para o nosso entendimento sobre elas, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humanos, enfim (Cruz, 2008). Nesse mesmo sentido, Montandon (2005) ressalta a importância de se estudar a experiência das crianças – seus sentimentos, ideias, ações – a partir de seus pontos de vista para que se possa entender os diferentes fenômenos sociais que lhes dizem respeito. Nas palavras da autora: “O que estas pensam nem sempre corresponde com o que os pais pensam que elas pensam. Entretanto, pensam, e seu pensamento não é inferior.” (p.495).

Partilhando dessa crença, vários pesquisadores têm, na última década, voltado seus olhares para as narrativas infantis (Macedo & Sperb, 2007), para as representações mentais que manifestam, que são construídas em suas interações sociais em dados contextos e que influenciam a forma como a criança interpreta e interage com a realidade (Custódio & Cruz, 2008). Conceber a criança como também construtora da cultura, estimula o desejo de

conhecer sua perspectiva e pode trazer subsídios às ações sociais destinadas ao seu desenvolvimento (Cruz, 2008).

Isto posto, inserimos nosso trabalho nesse grupo de investigações, pois desejamos analisar o tema da resolução de conflitos interpessoais pelas crianças, através de suas representações, reveladas em suas narrativas. Assim, reservamos esta seção para justificar a escolha por esta fonte de análise (as narrativas), esclarecendo seus princípios e procedimentos de coleta (no caso, as entrevistas), além de retomar a noção de si-mesmo com a qual trabalhamos, já que estamos tratando com as representações deste “si”.

Como já colocado anteriormente, Bruner (1990/2002) ressalta a utilização de narrativas autobiográficas enquanto valioso recurso metodológico no campo da psicologia, uma vez que elas constituem veículos de expressão dos significados construídos pelo sujeito – sobre si, sobre suas relações com os outros, sobre o mundo cultural em que vive: “Refiro-me, simplesmente, a um relato do que se pensa que se fez, em que cenário, de que modo, por que razão. Ela será inevitavelmente uma narrativa” (p.102), uma narrativa de aspectos das vidas dessas crianças refletidas/interpretadas por elas próprias (Bruner, 2004).

Evidencia-se, portanto, a importância da reconstrução dos contextos práticos em que se deram a atividade e a construção de significado dos sujeitos pesquisados (algo de certo modo acessível pelas narrativas autobiográficas), para que se obtenha uma noção de um si-mesmo, em suas relações, num mundo que nunca é despido de contexto, nem está composto de individualidades isoladas, senão de pessoas “sociais”, como defendido por Vigotski (1929/2000b).

Esta noção de “pessoa social”, ou ainda e nos termos da Psicologia Cultural, de um “si-mesmo distribuído, cultural”, remete à constituição de um sujeito imerso no que poderíamos chamar de uma rede de outros si-mesmos, na qual a construção deste si se daria, em função não apenas do sujeito, como também de outros com os quais ele convive.

Ora, aprender a resolver problemas interpessoais, desta forma, significaria estar entre outras pessoas, vivenciando com elas situações que demandem essa tarefa, e nos auto-relatos dos sujeitos pesquisados, encontramos menções que nos descreveram estes contextos e nos permitiram analisar os fatores que os moldam.

A propósito da narrativa tecida pelas duas pessoas envolvidas no processo de percepção e compreensão de um relato de entrevista, ressaltamos que o entrevistador é tão ativo quanto o entrevistado (Bruner, 1990/2002). E, assim, para a coleta dessas informações, procuramos cuidar do procedimento a ser seguido – no caso, da maneira pela qual orientar a situação de entrevista –, propondo um tipo de entrevista mais informal, que encoraja a produção de significado através do auto-relato, ao invés de respostas simplificadas resultantes de entrevistas com questões fechadas. E, nesse sentido, inicialmente explicamos, de forma genérica, o intuito da entrevista, tendo, para a sequência, um rol de “perguntas estimuladoras” que foram utilizadas de acordo com o curso dessa narrativa tecida pelo entrevistado e pelo pesquisador (cf. protocolo de entrevista anexo C).

Assim, tendo apresentado nossos encaminhamentos e conceitos metodológicos, descrevemos e discutimos, no capítulo seguinte, os resultados que encontramos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos nossa apresentação e discussão dos resultados pela descrição dos ambientes que estudamos para, em seguida, traçar o perfil das crianças investigadas nesses ambientes e, por fim, indicar e tratar das diferenças encontradas, no que se refere à aprendizagem social dessas crianças, segundo suas próprias representações.

4.1. Os ambientes escolares estudados e as relações autoritárias e cooperativas

De acordo com a Psicologia Cultural, como já salientamos, “só é possível entender a atividade mental quando se leva em consideração o ambiente cultural e seus recursos, que são exatamente as coisas que dão à mente sua forma e sua abrangência” (Bruner, 1996/2001, p.8). Daí a importância da caracterização inicial que empreendemos – para que as representações posteriormente analisadas sejam feitas tendo em vista seus contextos, os quais, segundo a mesma perspectiva, não determinam o homem, mas moldam os significados por ele construídos.

Além disso, retomamos que “os contextos culturais que favorecem o desenvolvimento mental são principal e inevitavelmente interpessoais” (Bruner, 1996/2001, p.72), ou ainda, que o conhecimento é construído e negociado com os outros; e que consideramos, portanto, uma concepção de identidade, individualidade ou representação de *si-mesmo*, enfatizando os aspectos sociais e relacionais em sua formação (Leme, 2003). Onde nossa busca também

pelas representações dos professores dessas crianças, como se poderá encontrar na presente seção.

Isto posto, procuraremos realizar uma descrição que cruze: algumas informações básicas – como localização e público atendido por cada uma das creches (doravante denominadas Creche A e Creche B); alguns registros escritos que efetuamos e imagens fotográficas que colhemos em nossas observações, acrescidas de nossas reflexões acerca do que tais registros e imagens parecem revelar; as concepções expressas nas falas das professoras, sob a ótica das categorias de análise que pudemos delas depreender; e, finalmente, os resultados que obtivemos a partir da utilização de um instrumento para avaliação da natureza das relações sociais predominantes em cada ambiente escolar estudado (Tognetta, 2003).

CRECHE A

Figura 1 – Pátio Creche A

CRECHE B

Figura 2 – Pátio Creche B

CRECHE A

Figura 3 – Pátio Creche A

CRECHE B

Figura 4 – Pátio Creche B

Figura 5 – Pátio Creche A

Figura 6 – Pátio Creche B

A Creche A se localiza na cidade de São Paulo, em espaço amplo e arborizado (como se vê nas figuras 1, 3 e 5), é uma instituição pública, mas atende exclusivamente filhos de funcionários, alunos ou docentes da universidade da qual faz parte, à razão de 40%, 40% e 20% das vagas, respectivamente. Desse modo, tem como público, em sua maioria, crianças provenientes de classe socioeconômica média. Das crianças, desta creche, que participaram de nossa pesquisa, a maioria – 54%, era de filhos de funcionários, sendo 33% filhos de alunos e 13%, de professores.

A Creche B é também localizada na cidade de São Paulo e é também uma instituição pública. Entretanto, atende crianças de classe socioeconômica predominantemente baixa. Seu

espaço tem recursos, mas não as mesmas dimensões e características da Creche A (como pode ser notado nas figuras 2, 4 e 6). Seu piso externo, todo em cimento, de certa forma, restringe o brincar das crianças e as privam do prazer e da exploração de um contato com o que é natural ou simplesmente variado (como areia ou plantas).

No que se refere a esse aspecto, a nosso ver, já é possível verificarmos, nessas creches, conceitos diferentes de infância e de educação. Afinal, o que vemos não é o abismo entre um cenário perfeito e outro de desolação, mas sim, escolhas feitas. A Creche B tem uma construção bem feita, paredes bem pintadas. Mas nos perguntamos se houve, na concepção desse espaço, suficiente consideração quanto às necessidades lúdicas, ou, em última instância, de desenvolvimento da criança. Se recorremos ao *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental [MEC/SEF], 1998), teremos que:

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como **componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição**. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. (...)

Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc. (pp.68-69, grifo nosso)

Ao compararmos materiais, brinquedos e sua disposição para as crianças, nos ambientes internos de cada uma das creches, torna-se mais evidente a diferença de cuidado, de preocupação com a variedade de estímulos ou com a criação de aconchego, como podemos observar nas imagens a seguir (figuras de 7 a 12).

CRECHE A

Figura 7 – Sala Creche A

CRECHE B

Figura 8 – Sala Creche B

Figura 9 – Brinquedos Creche A

Figura 10 – Brinquedos Creche B

Figura 11 – Sala Creche A

Figura 12 – Sala Creche B

Poder-se-ia retorquir com relação a uma possível falta de recursos financeiros na Creche B. Entretanto, a nós parece que tal falta, ainda que seja um possível fator, não justifica

o descuido, o descaso. Sempre se pode conseguir ou produzir materiais alternativos, de baixo custo, como o aproveitamento de sucatas. Sempre se pode organizar, criar aconchego. Para citar mais uma vez o Referencial curricular:

Recursos materiais entendidos como mobiliário, espelhos, brinquedos, livros, lápis, papéis, tintas, pincéis, tesouras, cola, massa de modelar, argila, jogos os mais diversos, blocos para construções, material de sucata, roupas e panos para brincar etc. devem ter presença obrigatória nas instituições de educação infantil de forma cuidadosamente planejada. (...)

Outro ponto importante a ser ressaltado diz respeito à disposição e organização dos materiais, uma vez que isso pode ser decisivo no uso que as crianças venham a fazer deles. Os brinquedos e demais materiais precisam estar dispostos de forma acessível às crianças, permitindo seu uso autônomo... (MEC/SEF, 1998, pp.69 e 71)

No término dessa citação, a referência à autonomia nos faz considerar a diversidade de ações educativas que por ela deveriam ser permeadas. Neste caso: a simples ação de dispor materiais de forma que as crianças possam utilizá-los autonomamente, como os livros, brinquedos, fantasias etc. dispostos na Creche A. E aqui acrescentamos o fato de termos observado que os poucos e malcuidados livros existentes na Creche B, ficavam em uma caixa, no alto de uma estante, onde só a professora tinha acesso.

Outro exemplo por nós registrado do pouco incentivo à autonomia das crianças na Creche B se refere aos momentos de refeição. Neles, elas eram servidas nas mesas e as professoras apenas as observavam, normalmente em pé e tolhendo qualquer tentativa de conversa. Uma televisão ficava ligada. Diferentemente, na Creche A, uma vez chegado o carrinho com as refeições, as crianças, que até aquele momento, já colaboravam na organização das mesas e cadeiras para esta situação, se dirigiam até este carrinho para buscar seus pratos. De volta às mesas, tinham a companhia de sua professora, que com elas se sentava e conversava, para também realizar sua refeição. Ao final levavam seus pratos ao carrinho, enquanto que na Creche B os pratos eram pelas professoras recolhidos.

A disciplina rígida imposta à Creche B, bem diferente da gestão mais democrática que fomos percebendo na outra creche, comparecia de modo muito explícito nos momentos de sono. Não havia qualquer alternativa para aqueles que não quisessem dormir, nem histórias para embalar, nas duas horas, em média, previstas diariamente para esta atividade. Havia a imposição de uma rotina automatizada, com gritos e safanões para aqueles que ousassem não querê-la. Martins Filho (2008), ao também pesquisar uma creche de gestão autocrática, aponta os rituais cristalizados que identificou, nos quais, segundo ele, prevalecia a rigidez, a uniformidade e a homogeneização, causadoras de uma tensão nas relações entre adultos e crianças que acabava por repercutir nas relações entre as próprias crianças. De acordo com este autor, notadamente nos relacionamentos relativos ao cuidado com a higiene, sono e alimentação, tinham lugar condutas automatizadas pelos adultos, que não davam a devida atenção às necessidades de cada criança, como ser único: “Pudemos verificar que as relações sociais (...) [pendiam] mais para os mecanismos de tensão entre ser assujeitado do que ser sujeito” (p.111).

Ora, como conceber uma escola em que as crianças não são sujeitos de suas ações, não gozam de alguma liberdade para certas escolhas ou do exercício de suficiente autonomia?

Inversamente, no depoimento de uma das professoras da creche A (TA), encontramos espaço para a diversidade de experiências e consideração pelas diferenças individuais:

TA (professora da Creche A):

Após o almoço, [as crianças] escovam os dentes e algumas ficam na sala onde tem o colchão para o descanso e as outras vão para atividades e brincadeiras no pátio ou em outro espaço.

As produções, infantis ou adultas, originais ou estereotipadas, expostas ou não, nas paredes dessas creches, também nos revelaram muito sobre os conceitos de educação a elas (ou na ausência delas) subjacentes.

CRECHE A

Figura 13 – Mural Creche A

CRECHE B

Figura 14 – Mural Creche B

Nas figuras 13 e 14, por exemplo, um mesmo evento visto sob duas óticas: na Creche A, o título do mural – “A festa junina na voz das crianças” – já indica a atitude democrática: brincadeiras e cardápio expostos, provavelmente (em função desse título) foram escolhidos ou lembrados com a colaboração das crianças. O resultado final (escrita, imagens, organização) foi produzido por adultos, mas supõe-se que o conteúdo tenha sido algo compartilhado e significativo para os alunos. No mural da Creche B, por outro lado, o que se vê no plano principal são imagens estereotipadas, produzidas por adultos. Talvez as bandeirinhas que adornam o quadro tenham sido pintadas pelas crianças. Mas elas não são o componente em destaque. Onde inevitavelmente surge a ideia de que o lugar dessas crianças nesse ambiente não seja, como deveria, o de protagonistas. Ao contrário, esta fotografia nos leva a pensar em um ambiente autocrático, no qual as crianças têm pouca *voz ou vez*, para tomar emprestada uma expressão utilizada por uma das professoras da Creche A.

Nas próximas imagens, o contraste entre produções infantis originais e produções infantis nas quais a ação da criança se restringiu a uma colagem ou a pouco mais do que isto.

CRECHE A

Figura 15 – Produções Infantis Creche A

CRECHE B

Figura 16 – Produções Infantis Creche B

Figura 17 – Produções Infantis Creche A

Figura 18 – Produções Infantis Creche B

Por um lado temos os animais desenhados pelas crianças da Creche A (figura 15), de acordo com a perspectiva e representação de cada uma dessas crianças. Por outro, os animais colados pelas crianças da Creche B (e apenas colados, porque até mesmo o recorte, pela precisão, só pode ter sido realizado por mãos adultas), em uma atividade que não permite qualquer expressão de entendimento ou percurso individual (figura 16). Na figura 17, as crianças da Creche A produziram suas releituras de obras do artista Alfredo Volpi³, conforme

³ A legenda do quadro, localizada no canto inferior direito, diz: Este quadro foi confeccionado a partir da apreciação das obras de Alfredo Volpi.

se indica na legenda do quadro. Na figura 18, da Creche B, outra atividade de colagem feita pelas crianças. Quando perguntadas sobre a rotina de atividades diárias em suas salas de aula, as respostas das professoras FE (da Creche B) e TA (da Creche A) demonstram grande concordância com o cenário apresentado por essas produções:

TA (professora da Creche A):

Atualmente a rotina está organizada em momentos de coletivo dirigido (ateliê), momentos de coletivo livre (pátio), pequenos grupos (momento de grupo), alimentação, sono e higiene.

Os ateliês são organizados com diferentes propostas (...)

Às 10h entramos para a sala para o momento de grupo. Durante esse período acontecem atividades dirigidas e planejadas previamente por cada educador.

Construímos a agenda do dia, lemos os ajudantes, tem a roda de conversa, de história, projetos, matemática, oficina de informação, horta, composteira...

FE (professora da Creche B):

1º. Entrada 7h30

2º. Roda de conversa às 8h

3º. História ou Música

4º. Café 9h15

5º. Arte: colagem

6º. Massinha

7º. Brinquedos em sala

8º. Parque

9º. Pátio

10º. Brincadeira dirigida: batata-quente

11º. Saída

Na resposta da professora FE, evidencia-se a ausência de diversidade de propostas, numa rotina de atividades que aparentam não ter significado ou sentido relevantes de aprendizagem. Já na resposta da professora TA, vemos uma variedade planejada de experiências e estimulação para a aprendizagem, além da indicação do papel atuante do aluno nessa rotina – na menção aos ajudantes e à construção da agenda.

Abaixo, a diferença clara entre um ambiente que legitima a produção da criança e outro que só autoriza e valoriza as produções adultas.

CRECHE A

Figura 19 – Exposição de Produções Infantis
Creche A

CRECHE B

Figura 20 – Paredes com Produções Adultas
Creche B

Figura 21 – Exposição de Produções Infantis
Creche A

Figura 22 – Paredes com Produções Adultas
Creche B

Em corredores ou escadarias, muitas vezes se impunha uma ausência de elementos na Creche B, quase negadora de identidade, expressa nas paredes cinzas e sem representação de um grupo de crianças e educadores compondo uma escola.

CRECHE A

Figura 23 – Escadaria Creche A

CRECHE B

Figura 24 – Escadaria Creche B

Figura 25 – Paredes com Produções Infantis
Creche A Figura 26 – Paredes sem Produções Infantis
Creche B

Nas respostas das professoras sobre como caracterizariam os grupos de crianças para os quais lecionam e sobre os projetos didáticos que realizam com eles, encontramos

diferenças que categorizamos como foco no coletivo ou no próprio trabalho, e ainda, foco na criança ou na aprendizagem escolar. E muito embora todos esses aspectos devam ser considerados na escola, a ênfase no coletivo e na criança presente apenas nas respostas das professoras da Creche A, nos remete, mais uma vez, a uma diferenciação desses ambientes quanto ao tipo de gestão – se democrática ou autocrática – e às implicações dessa diferença na aprendizagem social de cada grupo de crianças, como poderemos verificar na última seção desse capítulo. Nos exemplos abaixo, as repostas quanto a como caracterizariam seus grupos:

MO (professora da Creche A):

Inicialmente o grupo de crianças era disperso, não conseguia sentar na roda para ouvir histórias e falar de suas experiências. A partir de propostas com brincadeiras, músicas e o estabelecimento de alguns combinados que visavam um bom convívio no coletivo, posso dizer que, atualmente, as crianças têm uma participação ativa nas rodas de conversa, adoram ouvir histórias, participam das atividades propostas.
(foco no coletivo)

TA (professora da Creche A):

O grupo no início do ano era bem diferente do grupo atualmente. As crianças estão mais independentes, não necessitam tanto da minha presença para colocar e tirar a roupa, cuidar de seus pertences, e até resolver alguns conflitos. A roda é um dos momentos mais importantes para a organização do trabalho pedagógico: as crianças estão mais concentradas e participativas.
(foco no próprio trabalho e no coletivo)

FE (professora da Creche B):

A turma é tranquila apenas a AS que não estou conseguindo trabalhar como ela é e não tendo apoio dos pais.
(foco no próprio trabalho)

CE (professora da Creche B):

Tenho uma turma tranquila, (...) porém tenho 3 crianças que não conseguiram acompanhar os demais em termos de executar as atividades propostas e se dispersam em roda de história ou nas brincadeiras dirigidas.
(foco no próprio trabalho)

E a seguir, as respostas quanto aos projetos didáticos que realizam com seus alunos:

MO (professora da Creche A):

Com relação aos projetos na fase da adaptação focamos nosso olhar ao movimento das crianças, (...) às sinalizações das crianças. Temos ciência do que é importante trabalhar com uma determinada faixa etária, mas levamos muito em consideração o que as crianças verbalizam, se expressam durante as brincadeiras e propostas. A partir de então elaboramos a atividade para confirmar as nossas impressões, ou seja, certificar se o que pensamos está ao encontro com o que o grupo deseja. É preciso ter significado, sentido para as crianças. O projeto de trabalho só caminha se realmente boa parte do grupo de crianças está envolvida.
(foco na criança)

TA (professora da Creche A):

o Projeto Político Pedagógico é um documento em permanente processo de discussão e reflexão (...) que contribui com a organização de todo o trabalho da Creche, já que apresenta as bases para o andamento das atividades desenvolvidas (...)
No início do ano ficamos atentas às crianças, observando-as e escutando-as para identificar o assunto que desperta interesse para ser aprofundado. O Projeto atrai o interesse das crianças de modo a envolvê-las com atividades desafiantes e motivadoras...
(foco na aprendizagem escolar e na criança)

FE (professora da Creche B):

Meu grupo está vendo números 1 a 10, inicial do nome, pinturas, recortes, colagens. Todos participam com interesse.
(foco na aprendizagem escolar)

CE (professora da Creche B):

Trabalhamos alimentação (...) Animais. (...)
Com o meu grupo estou trabalhando os números de 1 a 10 que fica fixado na lousa e a partir do segundo semestre trabalharei o nome deles. Mas já tenho criança que faz o próprio nome sozinho ou com a ficha da chamadinha.
(foco na aprendizagem escolar)

Finalmente, temos o conjunto de respostas às questões que se referem especificamente ao nosso tema de estudo – como atuam as professoras nos casos de conflitos entre as crianças, que regras existem nos grupos e como foram colocadas, e o que pensam a respeito do papel da escola para a aprendizagem social das crianças.

Quando acontecem conflitos, as professoras da Creche A relatam mediar sua resolução tendo como foco a percepção de sentimentos de si e do outro, pelas crianças, e, como estratégia, a negociação. Afirmam ainda que acreditam no potencial das crianças para essa aprendizagem. Seguem suas respostas:

MO (professora da Creche A):

Inicialmente acolho a criança, busco acalmá-la quando está chorando (...) Escuto a queixa e acompanho a criança para se expressar, falar com o amigo. Antes, ouço também a segunda criança e, a partir daí, faço intervenções no sentido de fortalecer ambas as crianças para se expressarem e entrarem num acordo.

Por exemplo, quando uma criança “bate” no outro por conta de algum brinquedo. Depois que a criança agredida se acalmou, peço pra que ela diga ao amigo que ela não gostou, que dói, machuca e que ninguém gosta de apanhar. Reforço ao dizer para o outro que bateu, que na Creche a gente resolve as coisas conversando, que ele é capaz de falar o que quer e o que pensa sem machucar o outro. Que o amigo o entende. Se ele quer o brinquedo, procure pedir e esperar a vez do amigo brincar. Tento estabelecer um acordo com ambos, ou seja, após o primeiro brincar, irá emprestar o brinquedo para o amigo, e ele é capaz de esperar o outro emprestar. Geralmente funciona.

TA (professora da Creche A):

Os conflitos são inevitáveis em uma sala com um grupo de 20 crianças entre 4 e 5 anos.

Primeiro não assumo o problema das crianças, mas facilito a resolução dos conflitos pelas próprias crianças, acredito que elas podem solucionar seus conflitos. A criança que está muito alterada, dou um tempo para ela se acalmar antes de conversar. Acho importante ajudar a criança a compreender o ponto de vista da outra, reconhecer o sentimento da outra criança. Dou oportunidade para que elas sugiram soluções.

Um dia duas crianças estavam brigando por causa de um carrinho. Quando perguntei quem havia pego o carrinho primeiro, os dois disseram: “EU”. Como eu não vi a situação, pedi para que os dois entrassem em um acordo e depois eu devolveria o carrinho. Fiquei na observação. MA logo desistiu do carrinho e foi procurar outra brincadeira, mas EN veio em busca do carrinho dizendo que eles haviam resolvido. Perguntei ao EN se o MA concordou que ele ficasse com o carrinho e a resposta foi SIM. Fui até o MA e perguntei se ele concordava que o EN brincasse com o carrinho e ele disse que NÃO. Então eu disse ao EN que eles não haviam resolvido o problema.

EN pegou [mais] dois carrinhos e disse (...) – Olha MA, agora pode ficar com três carrinhos e eu fico com um, tá? MA concordou com a troca e EN veio em busca do carrinho dizendo: “Pode perguntar pro MA”. Perguntei ao MA que disse que havia concordado com a negociação de EN. Por isso acredito que encorajando as crianças a resolverem seus conflitos por si mesmas, estamos ajudando-as a serem autônomas e ampliarem suas habilidades na solução dos problemas.

Na Creche B, por outro lado, temos o breve relato de uma das professoras que revela não saber o que fazer em situações de conflito e outro relato que indica o castigo e o pedido de desculpa por parte do ofensor como estratégia utilizada:

FE (professora da Creche B):

Não estou conseguindo lidar esse ano com essa turma por causa de uma única criança que acaba influenciando os colegas a bater, chutar e falar palavrões.

CE (professora da Creche B):

Sempre peço que peçam desculpas ao colega e deixo 10 minutos pensando sem brincar.

Quando percebo que a criança é muito briguenta, comunico aos pais e converso com os mesmos em relação ao comportamento do filho.

O fato de se chamar os pais para a resolução dos problemas de interação social das crianças (conforme apontado pela professora CE) pode ter um aspecto positivo que se refere à validade de uma ação conjunta (pais e escola) para a aprendizagem das crianças. Entretanto, se desmedida, essa atitude do professor revela uma manifestação de impotência para lidar com a questão, ou ainda, um conceito de que tal ensino não caberia à escola.

E realmente, quando analisamos as respostas das professoras da Creche B sobre o papel que teria a escola para a aprendizagem social das crianças, num dos relatos, encontramos a total transferência de responsabilidade aos pais e, no outro, uma consideração um tanto abstrata e periférica da importância deste conteúdo na escola:

FE (professora da Creche B):

1º. Chamar os pais se a criança não estiver trabalhando com a sua própria educação, como por exemplo: licença, obrigado e desculpa.

2º. Os pais têm que pôr limites em casa para ajudar o professor na escola, aí fica mais fácil.

CE (professora da Creche B):

As crianças devem respeitar o outro, saber dividir, interagir não somente com os colegas de sala mas (...) também com os demais colegas da creche. A escola deveria ter um projeto extraclasses, para que

as crianças tenham contato com outros conhecimentos novos.

Já nas respostas das professoras da Creche A, o conflito é assumido como algo a ser tratado no âmbito escolar:

MO (professora da Creche A):

Penso que a Creche é um espaço que promove a oportunidade das crianças exercitarem, dentro da rotina que é estabelecida, formas de negociações. Experimentar outros papéis, ter vez e voz.

TA (professora da Creche A):

A criança é um sujeito ativo, construtora de conhecimento e de identidade em sua relação com adultos e crianças.

Uma criança precisa aprender que não se pode fazer tudo o que deseja e para isso precisa encontrar no adulto uma referência. É preciso mostrar pra criança que existem outras pessoas além dela e que todas devem ser respeitadas; muitas coisas podem ser feitas, outras não; ajudar as crianças a reconhecerem pontos de vista dos outros e aprenderem aos poucos como buscar soluções aceitáveis para todas as partes envolvidas.

Por fim, as repostas das professoras quanto às regras de cada grupo nos fornecem informações relevantes quanto à natureza dos valores priorizados em cada ambiente e quanto à forma de estabelecimento dessas regras. Assim, de acordo com os relatos das professoras da Creche B, identificamos, nesse ambiente, regras formais, de conduta, de polidez, que se referem, nos termos de Turiel (2008), ao domínio convencional, e não ao domínio moral:

FE (professora da Creche B):

Sempre faço roda da conversa com eles mostrando os direitos e deveres deles, como respeitar os colegas, as professoras em geral.

As palavras mágicas que coloco são:

1º. Por favor

2º. Licença

3º. Obrigado

4º. Não bater

5º. Não chutar os colegas

6º. Não gritar

7º. *Se comportar quando tem visita*

CE (professora da Creche B):

Em roda de conversa é passado para eles que não podem correr na sala, guardar os brinquedos sempre que usar, respeitar o colega, avisar para ir ao banheiro, não bater no coleguinha, não fazer bagunça no refeitório, respeitar a professora.

Para Comte-Sponville (1995/2007),

A polidez é a primeira virtude e, quem sabe, a origem de todas. [mas] É também a mais pobre, a mais superficial, a mais discutível. (...) Virtude puramente formal, virtude de etiqueta (...) A aparência, pois, de uma virtude, e somente a aparência. (p.13)

Mas é um começo, afirmará o próprio autor (Comte-Sponville,1995/2007), um começo do qual não podemos prescindir, ainda que deva ser superado. A nós, assim, parece, que o outro lugar, para as regras verdadeiramente morais, fica faltando.

Outro aspecto, que encontramos nas expressões *mostrando a eles* ou *é passado para eles*, dos relatos dessas professoras, se refere à forma autocrática pela qual tais regras são estabelecidas no grupo, sem direito a compartilhar, a refletir e, por isso mesmo, sem tornar possível, a nosso ver, sua compreensão e, portanto, sua prática constante. E assim é que o respeito, ainda que citado, possivelmente permaneça na superficialidade da imposição.

Na Creche A, ao contrário, de acordo com as afirmações das professoras, as regras são elaboradas por todo o grupo, democraticamente, e há ênfase na responsabilidade por tais acordos coletivos:

MO (professora da Creche A):

As regras, ou seja, os combinados surgiram para que houvesse um bom convívio e até mesmo para a organização do espaço. Foram colocados a partir das nossas rodas de conversa. Trouxemos algumas situações para o coletivo, as crianças também foram trazendo algumas sinalizações e a partir daí fomos registrando na presença do grupo as ideias e sugestões. Depois transcrevemos e compartilhamos o que foi tirado no coletivo. O próximo passo é retomar o que já foi estabelecido,

verificar com as crianças os combinados que já conseguiram cumprir, descartar alguns, acrescentar outros e montar um novo cartaz com o registro da fala, desenhos e assinaturas de cada criança, para confirmar o compromisso com o coletivo, já que os combinados servem como nossa memória dentro desse coletivo. As crianças têm uma participação ativa (...) Participam de assembleias ...

TA (professora da Creche A):

As regras e os combinados do grupo (...) nasceram de uma necessidade de organização do grupo, portanto, envolveu muita conversa, exposição de ideias, negociações. As crianças, em uma conversa de roda, ajudaram a criar as regras. Passamos por ajustes constantes e aos poucos os combinados são estruturados, nos ajudando na rotina. Algumas vezes as crianças são “lembradas” das regras construídas em grupo, levando-as a refletirem sobre suas ações.

Além disso, o conteúdo dessas regras vai além do domínio convencional, como em três regras expressas no cartaz a seguir (figura 27), nas quais se consideram as virtudes morais da tolerância (*Conversar com o amigo quando ele bater*), da generosidade (*Cuidar do amigo para não se machucar*) e mesmo do amor (*Dar um abraço no amigo quando ele for embora*):

Figura 27 – Cartaz afixado no Mural da Creche A

Ora, quanto à generosidade, muito já tratamos, a respeito de sua importância na gênese da moralidade infantil (Piaget, 1932/1994; La Taille, 2006). Quanto à tolerância, como nos afirma Comte-Sponville (1995/2007), é também ela, para a vida coletiva, assim como a polidez para as relações interpessoais, apenas um começo, mas sem ela, a barbárie, em vez do amor ou simplesmente da compreensão, lhe sucederia. Já o amor, ainda que não possa ser imposto, é crucial que seja incentivado e valorizado. Afinal, como nos diz Comte-Sponville:

O amor não é um mandamento: é um ideal (...) Mas esse ideal nos guia, e nos ilumina. Não nascemos virtuosos, mas nos tornamos. Como? Pela educação: pela polidez, pela moral, pelo amor. A polidez (...) é um simulacro de moral: agir polidamente é agir *como* se fôssemos virtuosos. Pelo que a moral começa, no ponto mais baixo, imitando essa virtude que lhe falta e de que no entanto, pela educação, ela se aproxima e nos aproxima. A polidez, numa vida bem conduzida, tem por isso cada vez menos importância, ao passo que a moral tem cada vez mais. (...) Mas isso é apenas o início de um processo, que não poderia deter-se aí. A moral, do mesmo modo, é um simulacro de amor: agir moralmente é agir *como se* amássemos. Pelo que a moral advém e continua, imitando esse amor que lhe falta, que nos falta, e de que no entanto, pelo hábito, pela interiorização, pela sublimação, ela também se aproxima e nos aproxima, a ponto às vezes de se abolir nesse amor que a atrai, que a justifica e a dissolve. Agir bem é, antes de mais nada, fazer o que se faz (polidez), depois o que se *deve* fazer (moral), enfim, às vezes, é fazer o que se quer, por pouco que se ame (ética). (1995/2007, pp.243-4)

Portanto, à luz da filosofia, a moral nasce da polidez e tende ao amor.

Do ponto de vista da psicologia moral, vimos que os indivíduos são ativos ao pensar sobre seu ambiente social, são propensos a preocupar-se com o bem-estar do outro e podem refletir, desde muito cedo (de 4 a 6 anos), a respeito de julgamentos e ações. Daí a relevância de um ambiente no qual valores morais estejam presentes, de forma ativa e reflexiva.

Outros aspectos que averiguamos no questionário respondido pelas professoras foram sua relação com as famílias de seus alunos e que tipo e frequência de formação recebem das instituições nas quais trabalham. Tais respostas, assim como todas as outras que tratamos mais detalhadamente ao longo dessa seção, encontram-se resumidas, quantificadas e categorizadas no quadro a seguir.

Quadro 2 – Categorização e tabulação das respostas das professoras ao questionário

CRECHE A		CRECHE B		
Relação com o Grupo de Crianças				
Foco no coletivo	Foco no próprio trabalho	Foco no coletivo	Foco no próprio trabalho	
2	1	0	2	
Relação com as Famílias				
Visão positiva (Diálogo/ Parceria)	Visão negativa	Visão ambígua (apenas alguns participam)	Visão negativa (pais ausentes)	
2	0	1	1	
Resolução de Conflitos / Aprendizagem Social				
Visão de que o conflito é de responsabilidade da escola		Visão de que o conflito é de responsabilidade da família		
Foco na percepção de sentimentos de si e do outro	Ênfase na negociação/ Foco nos progressos	Não sabe o que fazer/ Foco no negativo do que não conseguiu	Chama os pais	Castigo e pedir desculpas
2	2	1	2	1
Regras				
Constituídas pelo grupo/ Democracia/ Responsabilidade pelos acordos coletivos/ De domínio convencional e de domínio moral		Não constituídas pelo grupo e não reflexivas / Ênfase nas regras de polidez, de conduta (que se referem ao domínio convencional e não ao moral)		
Projetos				
Ênfase na aprendizagem escolar	Foco na criança (perspectiva construtivista)	Ênfase na aprendizagem escolar (perspectiva tradicional)		
1	2	2		
Atividades na Rotina Escolar				
Foco na diversidade de experiências, estimulação		Sem significado		
Formação				
Frequente / Foco no educador e sua formação		Escassa / Foco em questões de saúde e não educacionais		

Assim, consideradas todas essas informações e reflexões, compostas por nossos registros escritos e fotográficos do período de observação e pelas respostas que obtivemos a partir dos questionários oferecidos às professoras, pudemos realizar uma caracterização desses ambientes e proceder em uma avaliação formal quanto à natureza das relações predominantes em cada um deles. Para tanto, nos valemos do instrumento desenvolvido por Tognetta (2003), que destaca elementos relevantes para a identificação de relações autoritárias ou cooperativas em ambientes escolares. Numa gradação de pontos de 1, 2 ou 3, para ações realizadas nunca, às vezes, ou frequentemente, pontuadas respectivamente nessa ordem ou em ordem inversa, conforme o tipo de ação, tem-se ao final, um resultado que indica ambientes denominados coercitivos, propensos à cooperação ou cooperativos.

A seguir, o instrumento por nós preenchido, a partir da avaliação dos dois ambientes estudados, com sua pontuação final, e a tabela que indica a qualificação desse resultado.

Quadro 3– Ficha de observação dos ambientes escolares e as relações autoritárias/cooperativas – Ambientes A e B (Tognetta, 2003)

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITARIAS / COOPERATIVAS			
Aspectos Observados	Caracterização do Ambiente	Ambiente	
		A	B
Quanto às regras	Há regras e são impostas pelo professor	AV-2	F-1
	Há regras e são estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno	AV-2	N-1
	São estabelecidas, no início das aulas, como um todo a ser seguido	AV-2	AV-2
	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos	F-3	N-1
	Professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando as crianças e cumprindo-as também	F-3	AV-2
	Alunos têm consciência das regras (conservação), lembrando os colegas do seu cumprimento e cumprindo-as também	F-3	N-1
Quanto às relações professor- aluno e aluno-aluno	Centraliza todas as decisões	N-3	F-1
	Faz uso de punições, sanções expiatórias	N-3	F-1
	Faz uso de recompensas	N-3	F-1
	Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia	AV-2	F-1
	Grita	N-3	F-1

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITARIAS / COOPERATIVAS			
O professor	Ordena, dirige as ações dos alunos	AV-2	F-1
	Faz ameaças	N-3	F-1
	Atribui elogios valorativos	AV-2	F-1
	Atribui elogios apreciativos	F-3	N-1
	Proporciona momentos em que as crianças expressem seus sentimentos	F-3	N-1
	Considera as ideias de todos	F-3	N-1
	Utiliza sanções por reciprocidade	F-3	N-1
	Dá oportunidade de assunção de papéis	F-3	AV-2
	Circula entre os alunos, questionando suas atividades	F-3	N-1
	Dá respostas prontas	AV-2	AV-2
	Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o	N-3	F-1
	Aconselha e moraliza	N-3	AV-2
Quanto às relações professor-aluno e aluno-aluno O aluno	Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las	AV-2	F-1
	Permanece em sala, trabalhando na ausência do professor	F-3	AV-2
	Espera sua vez para falar	F-3	AV-2
	Expressa, espontaneamente, suas opiniões	F-3	AV-2
	Avalia seu próprio comportamento e atitudes	F-3	N-1
	Participa com interesse das atividades	F-3	AV-2
	Identifica suas responsabilidades pessoais sem necessidade de ser lembrado	F-3	AV-2
	Cuida dos materiais e do ambiente escolar	F-3	AV-2
	Respeita a opinião do colega	F-3	AV-2
	Valoriza seus trabalhos, mostrando orgulho pelo que faz	F-3	AV-2
	Depende de aprovação do professor para valorizar seus trabalhos	N-3	F-1
	Compartilha materiais com os demais espontaneamente	F-3	AV-2
	Ajuda um colega em dificuldades espontaneamente	F-3	AV-2
	Relaciona-se com os colegas sem fazer distinções	F-3	AV-2
	Organiza seu próprio material	F-3	AV-2
	Apresenta iniciativa para resolver situações diversas	F-3	N-1
Quanto às atividades	O planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos alunos	F-3	N-1
	As atividades são propostas com desafios	AV-2	AV-2
	As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos	F-3	N-1
	Há uso de material concreto e próximo à realidade dos alunos	F-3	AV-2
	A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos	F-3	AV-2
	São oferecidas propostas de jogos e desafios para o trabalho com os conteúdos	F-3	N-1
	Há observação e acompanhamento do aluno por parte do professor em atividades livres como o recreio e horários de lanche	F-3	AV-2
	No horário do lanche, os alunos se servem sozinhos	F-3	N-1
	Na entrada e saída das aulas, os alunos se dispõem em filas	N-3	AV-2

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITARIAS / COOPERATIVAS			
	Os alunos solicitam permissão para irem ao banheiro	N-3	F-1
	Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia	AV-2	N-1
	As atividades propostas favorecem a cooperação	F-3	N-1
Quanto à resolução de conflitos O professor	Resolve os conflitos pelas crianças	N-3	F-1
	Encaminha para a direção	N-3	F-1
	Media a resolução dos conflitos permitindo que as crianças se expressem	F-3	N-1
	Insiste que as crianças falem sobre como se sentem nas situações de conflitos	F-3	N-1
	Ameaça e expõe os envolvidos na situação de conflito solicitando que a classe ajude a resolver o problema	N-3	AV-2
	Resolve o problema solicitando que as crianças se desculpem e façam carinho uma nas outras	N-3	AV-2
	Conversa, particularmente, com agressor e agredido em situações de conflitos	F-3	N-1
	Ignora os conflitos ocorridos entre os alunos	N-3	AV-2
O aluno	Busca resolver seus conflitos sem interferência do professor	AV-2	AV-2
	Utiliza argumentos verbais para resolver seus conflitos	F-3	N-1
Total		172	87
Legenda utilizada: N= nunca F= frequentemente AV= algumas vezes			

Quadro 4– Atribuição de pontuação aos tipos de ambientes sociomoraís (Tognetta, 2003)

ATRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO AOS TIPOS DE AMBIENTES SOCIOMORAIS	
0 a 121 pontos	Ambiente coercitivo
De 122 a 157 pontos	Ambiente propenso à cooperação
De 158 a 183 pontos	Ambiente cooperativo

Constatamos, portanto, através desse instrumento, ser a Creche A um ambiente cooperativo e, a Creche B, um ambiente coercitivo, exatamente como indicaram as observações e reflexões que fomos tecendo ao longo da presente seção.

Assim, analisados os contextos, podemos partir para a análise das narrativas de cada grupo de crianças pesquisado. Antes, porém, examinamos, na próxima seção, o perfil das crianças de ambos os grupos, para tratar de entender, antes das diferenças, aquilo que há de comum a essa faixa etária que investigamos.

4.2. O discurso da criança pré-escolar quanto à resolução de conflitos interpessoais: perfil das crianças estudadas

Como se pode conferir pelo protocolo de entrevista (anexo C), abordamos situações de conflito apontadas pela literatura como frequentes no cotidiano escolar de crianças dessa faixa etária, tais como os casos de agressão física ou verbal, exclusão, acidente, injúria ou frustração. As narrativas resultantes dessas entrevistas puderam, então, ser analisadas através das categorias de resolução de conflitos interpessoais baseadas em Deluty (1979) e literatura revista, conforme explicitado no capítulo de método do presente estudo.

Tais categorias – de agressão, submissão, assertividade, assertividade-agressão, assertividade-agressão-submissão, assertividade-submissão e agressão-submissão – avaliadas no conjunto de respostas de todas as crianças, dos dois ambientes pesquisados, compõem o perfil geral de nossa amostra, como se pode conferir no gráfico que se segue (gráfico 1).

A maioria de respostas submissas (28%) é concordante com o que afirma a literatura a respeito das características de desenvolvimento dessa faixa etária de 4 a 5 anos. De acordo com Piaget (1932/1994; 1954/1994), como vimos, esta é a fase da heteronomia, na qual predomina a obediência a figuras de autoridade.

O número expressivo de respostas ambivalentes agressivo-submissas (26%), por um lado, reforça a tese de que seja comum a essa fase de desenvolvimento o uso de estratégias mistas nas situações de conflito (Hawley, 2002) e, por outro lado, por se tratar da junção de estratégias que expressam tipos menos sofisticados de processamento da informação (Leme, 2006), talvez seja um dado associado ao nível de desenvolvimento. Outra explicação provável seria a de que essas estratégias, nesse momento mistas, podem indicar a transição para um outro tipo de funcionamento psicológico.

A estratégia agressiva é a terceira mais escolhida, em 19% das respostas, seguida pelas respostas assertivas (16%) e pelo conjunto menos expressivo de respostas ambivalentes que envolvem a assertividade (representando 5%, 4% e 2% da amostra).

Quanto à agressão, como já analisado, trata-se do comportamento mais simples, em termos de processamento da informação (Leme, 2006) e que exige grande investimento no início da socialização humana para que não se torne uma alternativa válida para a resolução de conflitos (Loeber & Hay, 1997). Então, é também esperado que apareça entre as respostas mais frequentes.

PERFIL GERAL DA AMOSTRA

Categorias	Quantidade	Percentual
Agressão	37	19%
Assertividade/Agressão	8	4%
Assertividade/Agressão/Submissão	10	5%
Assertividade	32	16%
Assertividade/Submissão	4	2%
Submissão	56	28%
Agressão/Submissão	51	26%
Total de respostas das 2 creches	198	100%

Gráfico 1 – Perfil Geral da Amostra

Já a menor incidência de respostas assertivas, inversamente, pode se dever ao fato de ser esta a estratégia mais sofisticada, na medida em que envolve um maior número de fatores a serem avaliados nas situações de resolução de conflitos, a saber: considerar o respeito a si mesmo e ao outro, escolher um comportamento que reflita essa consideração e agir de acordo, sem nunca apelar para a coerção, considerar os possíveis resultados da escolha feita etc. E tal complexidade na coordenação de informações necessita de um nível de desenvolvimento psicológico mais avançado (Leme, 2006). Outro fator, também tratado em nossa revisão da literatura, se refere à necessidade do indivíduo dispor de experiências que propiciem um repertório cognitivo mais amplo de alternativas assertivas de comportamento para a resolução de situações de conflitos interpessoais como condição para agir ou refletir dessa forma (Deluty, 1981), o que não se verifica comumente nessa faixa etária.

Isto posto, é possível partirmos para a análise das diferenças encontradas, nos dois ambientes estudados, em função, conforme temos argumentado, das diferenças nos tipos de relações sociais vivenciadas pelas crianças em cada um desses ambientes.

4.3. O discurso da criança no ambiente democrático e o discurso da criança no ambiente autocrático: diferenças na gênese da aprendizagem social

Como vimos, os ambientes estudados se diferenciam, em função do tipo de relações sociais neles vivenciadas. Assim, na Creche A, identificamos relações pautadas pela cooperação e pela democracia, pelo respeito à criança em suas necessidades, emoções, ideias e opiniões e pelo uso do discurso e da negociação nas situações de conflitos, com foco na identificação e consideração dos sentimentos próprios e alheios. Já na Creche B, de relações

predominantemente autoritárias e coercitivas, encontramos, inversamente, pouca consideração à criança em suas necessidades, emoções, ideias e opiniões, expressa, entre tantas manifestações, também nas práticas não dialógicas ou simplesmente ausentes de resolução de conflitos. Além disso, revelou-se uma diferença na natureza dos valores presentes em cada instituição: na primeira, a coexistência de valores convencionais e morais, contrapondo-se à existência de valores essencialmente convencionais na segunda, que se limitam a normatizar ou às regras de polidez.

Então, finalmente, chegamos aos resultados que nos fornecem a resposta às questões colocadas: haveria diferença, já entre crianças de pré-escola, nas suas concepções com relação à resolução de conflitos, em função de suas diferentes vivências escolares? Em outras palavras, teriam as crianças do ambiente democrático concepções mais avançadas, afetiva e cognitivamente? A análise das narrativas dessas crianças, como se poderá verificar a seguir, nos indica que sim, para ambas as perguntas.

Como exposto anteriormente, procuramos abordar, nas entrevistas, uma variedade de situações típicas de conflito no cotidiano escolar de crianças dessa faixa etária, como os casos de agressão física ou verbal, exclusão, acidente, injúria ou frustração. Cada resposta obtida, como também já apontado, foi qualificada em categorias definidas como *agressão*, *submissão*, *assertividade*, *ambivalente assertiva-agressiva*, *ambivalente assertiva-agressiva-submissa*, *ambivalente assertiva-submissa* e *ambivalente agressiva-submissa*. Quantificadas, tais respostas puderam nos oferecer um quadro representativo, ainda que dentro dos limites inerentes a uma pesquisa fundamentalmente qualitativa, a um estudo de caso, como o nosso, realizado com uma amostra reduzida.

A primeira situação de conflito abordada com as crianças referia-se a uma agressão verbal. Assim, quando perguntadas sobre *o que fariam se um amigo lhes xingasse*, tivemos uma variedade de respostas, como nos exemplos que se seguem:

Exemplos de respostas agressivas:*VV: Bato.**LA: Falo... “seu idiota”!****Exemplo de resposta ambivalente agressivo-submissa:****MK: ...eu falo pra professora.****Exemplos de respostas submissas:****VI: Brincando.**PS: Nada.**LZ: Eu saio de perto dele, e não brinco mais com ele, e não fico sendo amiga dele.****Exemplos de respostas assertivas:****CL: Mmm, é só falar pro amigo(...) que não pode xingar e nem bater.**GU: Eu converso com o amigo. Que não pode xingar os amigos.**EN: ...eu falo ‘eu não gostei’. Ele fala desculpa.*

As estratégias agressivas, nesse caso, incluíam bater ou xingar; as submissas, não se importar, não fazer nada, sair de perto, brincar com outro amigo; as assertivas, conversar; e as ambivalentes agressivo-submissas, chamar a professora. Cabe esclarecer que consideramos esta última estratégia dessa forma por se tratar não apenas da submissão a uma figura de autoridade, como também uma forma de agressão ao expor o outro, com a provável intenção de que ele seja punido.

Na Creche A, a maior parte das respostas foi de natureza assertiva (38%), seguida de perto pelas respostas ambivalentes agressivo-submissas (31%). Já na Creche B, 40% das estratégias reportadas foram de agressão, e 40%, de submissão (gráfico 2, a seguir).

Se um amigo lhe xinga, o que você faz?

CRECHE A		
Categorias	Quantidade	Percentual
Agressão	1	8%
Assertividade/Agressão	0	0%
Assertividade/Agressão/Submissão	2	15%
Assertividade	5	38%
Assertividade/Submissão	0	0%
Submissão	1	8%
Agressão/Submissão	4	31%
Total	13	100%
Não responderam	2	

CRECHE B		
Categorias	Quantidade	Percentual
Agressão	4	40%
Assertividade/Agressão	0	0%
Assertividade/Agressão/Submissão	0	0%
Assertividade	1	10%
Assertividade/Submissão	0	0%
Submissão	4	40%
Agressão/Submissão	1	10%
Total	10	100%
Não responderam	2

Gráfico 2 – Agressão Verbal: comparação ambientes A e B

Em casos de agressão física, como na pergunta seguinte que fizemos às crianças – *se um amigo lhe bate, o que você faz?* – o componente de agressão se torna mais evidente, em ambas as creches (58% de respostas agressivas na Creche B e 43% de respostas ambivalentes agressivo-submissas na Creche A), mas, ainda assim, quando comparados os segundos grupos mais expressivos de respostas em cada ambiente, mais uma vez a assertividade se destaca na Creche A (em 36% das respostas), enquanto na Creche B encontramos a submissão (25%) como mostra o gráfico 3, a seguir.

Se um amigo lhe bate, o que você faz?

CRECHE A		
Categorias	Quantidade	Percentual
Agressão	0	0%
Assertividade/Agressão	0	0%
Assertividade/Agressão/Submissão	2	14%
Assertividade	5	36%
Assertividade/Submissão	1	7%
Submissão	0	0%
Agressão/Submissão	6	43%
Total	14	100%
Não responderam	1	

CRECHE B		
Categorias	Quantidade	Percentual
Agressão	7	58%
Assertividade/Agressão	0	0%
Assertividade/Agressão/Submissão	1	8%
Assertividade	0	0%
Assertividade/Submissão	0	0%
Submissão	3	25%
Agressão/Submissão	1	8%
Total	12	100%
Não responderam	0

Gráfico 3 – Agressão Física: comparação ambientes A e B

Além disso, o fato de não encontrarmos respostas puramente agressivas na Creche A (0%), na medida inversa em que também não encontramos respostas puramente assertivas na Creche B (0%) é de se fazer notar.

A estratégia agressiva reportada, nessa situação proposta, foi o bater; as submissas, tentar se acalmar, não fazer nada, ficar nervoso; a assertiva, conversar; além de dois tipos de respostas ambivalentes: a agressivo-submissa de chamar a professora e a assertivo-submissa de tentar se defender, correndo ou tentando deter o agressor, como nos exemplos a seguir:

Exemplos de respostas agressivas:

VH: Eu bato nele também.

AJ: Eu bato, se ele me bate.

Exemplo de resposta ambivalente agressivo-submissa:

LP: Eu conto pra professora.

Exemplos de respostas submissas:

PS: Ai.

SA: Fico nervoso com ele. P: Você fica nervoso? E que que você faz? SA: Eu vou ir pra minha casa, aí eu não vou “vim” aqui mais amanhã.

AJ: Nada, eu faço nada com a criança.

Exemplos de respostas assertivas:

HE: E falo assim ó ‘não é pra bater desse jeito, se não vou falar, se não vou chamar a “prô”’.

TI: Eu conversei com ele. Eu disse “não gostei MI”.

Exemplo de resposta ambivalente assertivo-submissa:

JO: Eu “se” defendo. P: Ah, você se defende? Como você se defende? JO: Eu, eu corro.

Nos casos de exclusão, ou mais especificamente, quando perguntamos às crianças *o que fariam se um amigo não lhe deixasse brincar*, a maior parte das respostas, nos dois ambientes, foi submissa (53% na Creche A, 60% na Creche B), envolvendo estratégias como brincar com outro amigo ou sozinho, esperar até que o amigo deixasse brincar, não fazer nada ou até mesmo pedir desculpas ou fazer carinho no amigo que não lhe deixa brincar. No segundo grupo de respostas mais frequentes, em cada creche, encontramos 30% de soluções agressivas na Creche B e 33% de soluções agressivo-submissas na Creche A. Por fim, ressaltamos que, mais uma vez, apenas na Creche A, ainda que em pequeno número (13%), compareceram respostas assertivas (gráfico 4, a seguir).

Se um amigo não lhe deixa brincar, o que você faz?

CRECHE A		
Categorias	Quantidade	Percentual
Agressão	0	0%
Assertividade/Agressão	0	0%
Assertividade/Agressão/Submissão	0	0%
Assertividade	2	13%
Assertividade/Submissão	0	0%
Submissão	8	53%
Agressão/Submissão	5	33%
Total	15	100%
Não responderam	0	

CRECHE B		
Categorias	Quantidade	Percentual
Agressão	3	30%
Assertividade/Agressão	0	0%
Assertividade/Agressão/Submissão	0	0%
Assertividade	0	0%
Assertividade/Submissão	0	0%
Submissão	6	60%
Agressão/Submissão	1	10%
Total	10	100%
Não responderam	2

Gráfico 4 – Exclusão: comparação ambientes A e B

Seguem exemplos destas respostas:

Exemplos de respostas agressivas:

VI: Bate nele.

RO: Bater MK. P: Você bate no MK? RO: Que não deixou eu brincar.

Exemplos de respostas ambivalentes agressivo-submissas:

ME: É, eu falo pra professora.

EN: Eu chamo a professora.

Exemplos de respostas submissas:

MI: *Mhum, vou brincar sozinho.*

CL: *Brinca com outro amigo.*

TI: *Eu faço, eu faço pedir desculpa.*

PE: *Eu, eu espero, e, e daí quando ele ser meu amigo eu brinco com ele.*

Exemplos de respostas assertivas:

HE: *Eu faço, pra ela beber água, ela vai beber água e se acalmar um pouquinho. Ela se acalma um pouquinho e a gente vai brincar.*

NY: *Eu falo “então, que tal a gente lutar” daí, ele fala “sim”, daí a gente luta, daí eu dou o brinquedo, daí a pessoa deixa eu brincar.*

Nos casos de acidente ou injúria, identificamos resultados próximos nos dois ambientes.

Assim, para a pergunta *se um amigo lhe machuca, mas sem querer, o que você faz*, a maior parte das respostas foi de natureza submissa ou agressivo-submissa, ainda que submissas em maior proporção que agressivo-submissas na Creche A (gráfico 5, a seguir).

Na sequência, falas que ilustram as estratégias reportadas:

Exemplos de respostas agressivas:

MA: *Aí, aí eu falo que eu não desculpo.*

CA: *É, bate nele.*

Exemplos de respostas ambivalentes agressivo-submissas:

NI: *Hã, chamo a professora.*

NY: *Eu conto “pa” “prô”.*

Se um amigo lhe machuca, mas sem querer, o que você faz?

CRECHE A		
Categorias	Quantidade	Percentual
Agressão	1	7%
Assertividade/Agressão	0	0%
Assertividade/Agressão/Submissão	0	0%
Assertividade	2	14%
Assertividade/Submissão	0	0%
Submissão	7	50%
Agressão/Submissão	4	29%
Total	14	100%
Não responderam	1	

CRECHE B		
Categorias	Quantidade	Percentual
Agressão	1	9%
Assertividade/Agressão	0	0%
Assertividade/Agressão/Submissão	0	0%
Assertividade	1	9%
Assertividade/Submissão	1	9%
Submissão	4	36%
Agressão/Submissão	4	36%
Total	11	100%
Não responderam	1

Gráfico 5 – Acidente: comparação ambientes A e B

Exemplos de respostas submissas:

LP: Aí tudo bem.

AJ: Nada com ele.

EN: Eu continuo brincando com ele.

Exemplo de resposta assertiva:

GU: Ele tem que pedir desculpa pra mim.

Exemplo de resposta ambivalente assertivo-submissa:

GI: Nada, ou, a tia fala “desculpa”, a tia fala isso pras crianças. P: É? GI: Pedir desculpa pros amigos, desculpa, e depois vai brincar.

E quando perguntados sobre *o que fariam caso um amigo mentisse sobre elas*, como mostra o gráfico 6 a seguir, as crianças, em ambas as creches, como dissemos, também apresentaram frequências semelhantes, sendo a maioria das estratégias indicadas agressivas (em 47% dos casos na Creche A e 40%, na Creche B). O restante das respostas se dividiu entre soluções submissas ou agressivo-submissas, não comparecendo, neste caso, nenhuma resposta de tipo assertivo. Cabe aqui o esclarecimento de que consideramos agressiva a solução desmentir, na medida em que não revela o ato que seria assertivo de averiguar o que se passou ou procurar entender porque o acusador age dessa forma, mas, sim, um ato ao mesmo tempo de defesa e ataque, no qual a ação se resume a negar e procurar isentar apenas a si próprio, além de algumas vezes se recorrer à delação. E talvez exatamente pela exigência de tamanha tolerância ou habilidade discursiva e de negociação mais sofisticadas não tenhamos encontrado qualquer exemplo assertivo, nesse caso, entre crianças tão novas.

Estas foram algumas das falas das crianças:

Exemplos de respostas agressivas:

VV: Eu (...) falo 'professora, a, a menina rasgou o livro', aí eu falei 'não foi eu foi a outra menina'.

SA: ...eu não fui. Eu acho que foi o VS.

CA: Eu bati nele assim ó.

PE: Eu falo "pa" "pofessola" que eles "falalam" "mentila".

Exemplo de resposta ambivalente agressivo-submissa:

LZ: Aí, eu vou sem chorar falar pra "prô", e, aí a "prô" resolve pra mim.

Exemplos de respostas submissas:

CL: Eu não ligo pra ele.

ME: É, eu peço desculpas... P: Mas você não bateu, você pede desculpas se você não bateu? ME: Ahã.

JO: Eu não fiz nada.

Se um amigo mente sobre você, o que você faz?

CRECHE A		
Categorias	Quantidade	Percentual
Agressão	7	47%
Assertividade/Agressão	0	0%
Assertividade/Agressão/Submissão	0	0%
Assertividade	0	0%
Assertividade/Submissão	0	0%
Submissão	5	33%
Agressão/Submissão	3	20%
Total	15	100%
Não responderam	0	

CRECHE B		
Categorias	Quantidade	Percentual
Agressão	4	40%
Assertividade/Agressão	0	0%
Assertividade/Agressão/Submissão	0	0%
Assertividade	0	0%
Assertividade/Submissão	0	0%
Submissão	3	30%
Agressão/Submissão	3	30%
Total	10	100%
Não responderam	2

Gráfico 6 – Injúria: comparação ambientes A e B

Se frustradas, como na *situação de não conseguir algum brinquedo, por impedimento de um amigo*, as crianças da Creche A indicam, principalmente, soluções submissas (33%) ou agressivo-submissas (33%). Mas verifica-se também uma frequência expressiva de respostas assertivas (20%). Já as crianças da Creche B, respondem a essa situação de modo puramente agressivo (36%) ou submisso (36%), dividindo-se o restante das respostas entre soluções ambivalentes assertivo-agressivas e agressivo-submissas ou ainda respostas assertivas (9% cada) (gráfico 7 a seguir).

Se um amigo não lhe dá um brinquedo, o que você faz?

CRECHE A		
Categorias	Quantidade	Percentual
Agressão	0	0%
Assertividade/Agressão	0	0%
Assertividade/Agressão/Submissão	2	13%
Assertividade	3	20%
Assertividade/Submissão	0	0%
Submissão	5	33%
Agressão/Submissão	5	33%
Total	15	100%
Não responderam	0	

CRECHE B		
Categorias	Quantidade	Percentual
Agressão	4	36%
Assertividade/Agressão	1	9%
Assertividade/Agressão/Submissão	0	0%
Assertividade	1	9%
Assertividade/Submissão	0	0%
Submissão	4	36%
Agressão/Submissão	1	9%
Total	11	100%
Não responderam	1

Gráfico 7 – Frustração: comparação ambientes A e B

As falas seguintes ilustram os relatos a essa questão relacionados:

Exemplos de respostas agressivas:

VI: Bate nela.

AJ: Hm, eu falo assim “quando eu trazer o meu bi, o meu carrinho da ‘Barbie’ eu não vou dar pros meninos”.

AS: ...eu pego dela.

Exemplo de resposta ambivalente agressivo-submissa:

MI: Ah, eu falo pra minha mãe ou pra professora.

Exemplos de respostas submissas:

JO: Eu... não faço nada.

NI: ... aí eu brinco com a HE ou com a Duda.

TI: O que eu faço? Eu pego outro brinquedo.

PE: Eu “espelo” ele brincar.

Exemplos de respostas assertivas:

LP: Aí eu falo, aí eu falo com o amigo ‘depois que você brincar você me empresta?’ P: Que ótimo.

LP: Aí ele me empresta.

HE: Eu faço assim ‘o ami, o amigo, me empresta um brinquedo?’.

Exemplo de resposta ambivalente assertivo-agressivo:

CA: Aí eu falo pra ele assim ó, ‘VH, você é meu amigo?’, ‘sou, “tó”’. P: Ah, pra ele te emprestar né? Mas aí ele fala ‘não, não vou te emprestar esse brinquedo agora, aí que que você fala, que que você faz?’ CA: É... P: Que que é isso? CA: Bate.

Exemplo de resposta ambivalente assertivo-agressivo-submissa:

LZ: Aí, aí eu peço pra brincar pra poder pegar o brinquedo e brincar, e se não deixarem, que nem eu te falei antes, eu vou lá, resolvo uma parte, depois a “prô” vem e resolve a outra e eu resolvo de novo.

Em situação de dano material, como quando lhes perguntamos *o que fariam se um amigo quebrasse seu brinquedo*, encontramos, na maioria das respostas, grande semelhança nas duas creches: 31% da Creche A e 30% da Creche B deram soluções assertivo-agressivas, e outros 31% da Creche A e 30% da Creche B deram soluções agressivo-submissas. Os índices de submissão e assertividade também foram próximos: 15% na Creche A e 10% na Creche B, para cada tipo de estratégia. A principal diferença se deveu à ausência de estratégias agressivas na Creche A, enquanto se verificou 20% destas na Creche B (gráfico 8, a seguir).

Se um amigo quebra seu brinquedo, o que você faz?

CRECHE A		
Categorias	Quantidade	Percentual
Agressão	0	0%
Assertividade/Agressão	4	31%
Assertividade/Agressão/Submissão	1	8%
Assertividade	2	15%
Assertividade/Submissão	0	0%
Submissão	2	15%
Agressão/Submissão	4	31%
Total	13	100%
Não responderam	2	

CRECHE B		
Categorias	Quantidade	Percentual
Agressão	2	20%
Assertividade/Agressão	3	30%
Assertividade/Agressão/Submissão	0	0%
Assertividade	1	10%
Assertividade/Submissão	0	0%
Submissão	1	10%
Agressão/Submissão	3	30%
Total	10	100%
Não responderam	2

Gráfico 8 – Dano Material: comparação ambientes A e B

Cabe esclarecer que julgamos agressivo-assertivas as respostas que expressavam o pedido para que se comprasse outro brinquedo, uma vez que mesclam a tentativa de resolver com uma alternativa que contempla somente a própria necessidade, sem interesse sobre o motivo do dano. Por outro lado, as respostas que expressavam um pedido de conserto a um adulto e não ao perpetrador, foram consideradas submissas. Eis os exemplos:

Exemplo de resposta agressiva:

AS: Ah, eu bato nela. P: Você bate na amiga? É? AS: Eu “rebento” a cara dela.

Exemplos de respostas ambivalentes agressivo-submissas:

FP: Eu falo “pa” minha mãe.

PE: Eu nunca mais convido ele.

AJ: Hm, é estragar o brinquedo também. P: Estragar um brinquedo também, da, do amigo? AJ: Sim.

Exemplos de respostas submissas:

PS: Nada.

MI: Eu “pedo” pro meu pai consertar.

Exemplos de respostas assertivas:

C: É só falar. Que não pode quebrar.

GU: Ele tem que pedir desculpa pra mim.

JO: Eu falo, “ô”... Se for o LP, eu, “ô LP, ‘cê’ pode parar de quebrar meus brinquedos?” E aí ele pára.

Exemplo de resposta ambivalente agressivo-assertiva:

ME: Eu falo pra minha, pra mãe dela, e aí pra mãe dela compra outro pra mim. P: E você, entendi, e você fala o que pra amiga? ME: Eu falo pra ela pedi “diculpa” pra mim.

Exemplo de resposta ambivalente assertivo-agressivo-submissa:

TI: ...eu pergunto pra minha mãe “... mãe o PE pegou o meu brinquedo, daí, daí quebrou o meu brinquedo.” Ela compra outro, outro pote...

Por fim, perguntamos às crianças *qual seria o melhor jeito de se resolver um problema com um amigo – se batendo, conversando, ou de alguma outra maneira*. E para esta pergunta, encontramos índices de respostas bem diferentes em cada creche (gráfico 9, a seguir).

Qual o melhor jeito de se resolver um problema?

CRECHE A		
Categorias	Quantidade	Percentual
Agressão	0	0%
Assertividade/Agressão	0	0%
Assertividade/Agressão/Submissão	2	13%
Assertividade	8	53%
Assertividade/Submissão	2	13%
Submissão	0	0%
Agressão/Submissão	3	20%
Total	15	100%
Não responderam	0	

CRECHE B		
Categorias	Quantidade	Percentual
Agressão	3	30%
Assertividade/Agressão	0	0%
Assertividade/Agressão/Submissão	0	0%
Assertividade	1	10%
Assertividade/Submissão	0	0%
Submissão	3	30%
Agressão/Submissão	3	30%
Total	10	100%
Não responderam	2

Gráfico 9 – Estratégias de Resolução de Conflitos Interpessoais: comparação ambientes A e B

A maior parte de respostas da Creche A foi assertiva (53%), ao passo que na Creche B, a grande maioria das respostas (90%) se dividiu entre agressão e submissão. Acreditamos que tais resultados refletem as formas como as professoras de cada instituição lidam com os conflitos, do modo como analisado na primeira seção deste capítulo. E, de fato, se comparamos os resultados relativos a essa pergunta mais conceitual, genérica, com o resultado geral das resoluções propostas pelas crianças em cada situação cotidiana, prática apresentada, em ambas as creches (gráfico 10, a seguir), verificamos uma coerência entre tais resultados. Coerência esta que se mostra muito evidente na Creche B e, ainda que menos exata na Creche A, reveladora de um processo, nesta instituição, que tende para a evolução de

uso da estratégia assertiva, mesmo entre crianças para as quais, como vimos, a submissão seria mais esperada.

RESULTADO GERAL				
CRECHE A			CRECHE B	
Categorias	Quantidade	Percentual	Categorias	Percentual
Agressão	9	8%	Agressão	33%
Assertividade/Agressão	4	4%	Assertividade/Agressão	5%
Assertividade/Agressão/Submissão	9	8%	Assertividade/Agressão/Submissão	1%
Assertividade	27	24%	Assertividade	6%
Assertividade/Submissão	3	3%	Assertividade/Submissão	1%
Submissão	28	25%	Submissão	33%
Agressão/Submissão	34	30%	Agressão/Submissão	20%
Total de respostas	114	100%	Total de respostas	100%

Gráfico 10 – Resultado Geral das Resoluções em Situação de Conflito Interpessoal: comparação ambientes A e B

Já discutimos que saber o que fazer não é suficiente para fazer – na Creche A, 53% indicam a assertividade como caminho para a resolução de conflitos, ao passo que apenas 24% de suas respostas a perguntas mais práticas, relativas a situações cotidianas, são assertivas. Mas, gradativamente, as experiências moldam concepções e ações, como proposto pela Psicologia Cultural, ainda que características típicas da fase de desenvolvimento se imponham, como defende a teoria piagetiana. E por outro lado, conforme examinado nas propostas dos autores que ampliaram as concepções de Piaget, se revela uma maior

complexidade na capacidade afetivo-moral da criança dessa faixa etária, que vai além do amor e do medo pelas figuras de autoridade, incluindo a simpatia, a culpa, a indignação e a confiança como outros sentimentos que permitem julgamentos e ações mais sofisticados, principalmente em ambientes que se mostrem propícios: em ambientes, como defendemos, em que o discurso, a colaboração e a negociação estejam presentes.

Para exemplificar os opostos que encontramos nessa última questão feita às crianças, transcrevemos abaixo algumas soluções agressivas reportadas pelas crianças da Creche B em contraste com soluções assertivas formuladas pelas crianças da Creche A, quanto ao melhor jeito de se resolver um problema interpessoal:

Exemplos de respostas agressivas da Creche B:

VI: ...minha mãe briga com ela.

CA: Batendo.

AJ: Hm, é, eu sei como as pessoas tem que ser, comprar uma fantasia e assustar o outro.

GI: Quando ele faz, quando ele faz besteira pra mim eu bato nele.

Exemplos de respostas assertivas da Creche A:

FP: Resolvendo contan..., falando assim ó “eu não gostei”, aí o outro fala “desculpa”, aí depois o outro, aí depois vai brincar, aí eu brinco de outra coisa.

ME: É pedindo “diculpa” pro amigo... e aí eles vão brincar.

MI: Falar (...) que não pode.

GU: Pedir desculpa e o outro (...) falar que não gostou.

HE: Eu resolvo uma briga com um amigo, quando eles brigam, eu falo ‘vocês dois, parem de brigar’... bater não melhora. Quando um amigo bate, morde num amigo e bate... Assim dói... Conversar ajuda bastante, ajuda a dar desculpa, ajuda, ajuda a falar, ajuda a falar é sem, foi sem querer...

MA: Conversar.

PE: Pedindo desculpa, resolvendo falando com o amigo, assim.

Todavia, acreditamos que cabe a questão: e a influência dos pais? Como verificamos na literatura revista, ela é inegável e, naturalmente, concebemos sua influência nas respostas que ora analisamos. Entretanto, ao menos do ponto de vista das representações dessas

crianças, no que se refere ao modo como os pais mediam as situações de conflito, como pode ser verificado abaixo, não foi verificada diferença equivalente à diferença de concepções quanto à resolução de conflitos em geral encontradas entre as crianças dos dois ambientes.

Perguntamos a elas *o que seus pais fariam se xingassem ou batessem em alguém*. As estratégias parentais, apresentadas pelas crianças, foram categorizadas da seguinte forma:

- *desaprovam*: nos casos em que, de acordo com a percepção das crianças, os pais lhes impunham alguma reprovação, verbal ou física, sem, no entanto, recorrer ao esclarecimento das motivações ou das alternativas de resolução do conflito;

- *não aprovam nem desaprovam*: nos casos em que, de acordo com a percepção das crianças, os pais conversavam, procurando esclarecer motivações e/ou alternativas para resolver o conflito;

- *aprovam*: nos casos em que, de acordo com a percepção das crianças, os pais nada faziam ou concordavam com a atitude da criança.

Os resultados demonstraram que, para a maioria das crianças da Creche A (79%) e para a totalidade das crianças da Creche B (100%), os pais desaprovam suas atitudes agressivas, sem, no entanto, recorrer ao esclarecimento das motivações ou das alternativas de resolução dos conflitos. Nenhum encontraria aprovação e apenas na Creche A, portanto, comparece a estratégia discursiva parental (21%) (gráfico 11). E aqui talvez possamos identificar a influência resultante do nível socioeconômico mais privilegiado das crianças da Creche A, o que, como vimos, poderia explicar o domínio de maiores habilidades discursivas e mesmo assertivas pelos pais (Leme, 2006; Custódio & Cruz, 2008; Bruner, 1990/2002).

O que seus pais fariam se você xingasse ou batesse em alguém?

CRECHE A		
Categorias	Quantidade	Percentual
Desaprovam	11	79%
Não aprovam nem desaprovam	3	21%
Aprovam	0	0%
Total	14	100%
Não responderam	1	

CRECHE B		
Categorias	Quantidade	Percentual
Desaprovam	11	100%
Não aprovam nem desaprovam	0	0%
Aprovam	0	0%
Total	11	100%
Não responderam	1

Gráfico 11 – Mediação dos Pais em Conflitos Interpessoais: comparação ambientes A e B

Quando, entretanto, perguntadas sobre *qual seria a atitude de suas professoras nesse caso*, os resultados diferem enormemente. Para 80% das crianças da Creche A, e para apenas 8% das crianças da Creche B, de acordo com as mesmas categorias, as professoras não aprovam nem desaprovam suas atitudes agressivas, procurando esclarecer motivações e alternativas para a resolução dos conflitos gerados. Inversamente, para 83% das crianças da Creche B, e para apenas 20% das crianças da Creche A, as professoras somente desaprovam as agressões, sem investigar e tratar suas causas, nem propor soluções de retratação por parte do agressor e reparação ao agredido. E é digno de nota a existência de um relato no qual a criança manifesta a aprovação da professora para a agressão (gráfico 12).

Ora, aqui, portanto, encontramos a diferença que, como analisado anteriormente, ao menos do ponto de vista das crianças, pode explicar a diferença de concepções relacionada a essa questão, nas crianças de cada creche estudada. Uma diferença nas práticas sociais

vivenciadas na escola – o que ressalta a importância dessa instituição para a formação social dos indivíduos, como tantos autores citados e nós temos afirmado.

Gráfico 12 – Mediação dos Professores em Conflitos Interpessoais: comparação ambientes A e B

Seguem falas que ilustram cada categoria, para as estratégias dos pais e dos professores:

Pais que desaprovam:

CL: Ficavam bravos.

EN: Batem em mim.

HE: O meu pai me deixa de castigo.

N: Ficam muito tristes, eu acho.

Pais que não aprovam nem desaprovam:

MI: Falar também. P: Falar com quem? MI: Que, que, quem fez isso. P: Ah, com quem fez isso, se você que fez eles iam falar com você? MI: Ahã.

LP: Meu pai fa, meu pai tá me educando, ele falou pra eu nunca chamar ninguém de sei lá, alguma coisa... Pra não bater... Se comportar mais...

Professoras que desaprovam:

AJ: Ela me chama de sem graça... não deixa eu brincar no parque... deixa eu ficar sentada no banco.

LA: Põe de castigo.

R: Briga comigo, com o meu amigo.

Professora que aprova:

GI: A tia fala “GI, bate no amigo, se ele te bater”.

Professoras que não aprovam nem desaprovam:

GU: Resolve comigo de falar ‘desculpa’, e o outro falar ‘não gostei’.

ME: Ela resolve... elas falam com o amigo, pede pra pedir “dculpa”.

Para concluir a exposição de nossos resultados, e muito embora poucas das crianças pesquisadas tenham manifestado suas opiniões a esse respeito (20% da Creche A e 10% da Creche B), abordaremos as justificativas apresentadas por elas para suas soluções aos conflitos.

Na Creche A, a justificativa mais utilizada (48% dos casos) referia-se à *consequência* do ato para o outro. Em segundo lugar, à *intenção* ou a um *princípio* (17%), ou ainda a alguma *regra* (17%). Na Creche B, em índices idênticos (25%), as justificativas mais utilizadas tinham por base alguma *regra*, uma noção de *justiça retributiva* ou a *consequência* somada a uma noção de *justiça retributiva* (gráfico 13, a seguir).

Tais resultados, com exceção das respostas que consideraram intenção ou princípio, são coerentes com o que descreve a literatura a respeito das características dessa faixa etária – obediência a regras, foco nas consequências materiais dos atos e noção de justiça retributiva, em contraposição à justiça igualitária, distributiva, característica da próxima fase de desenvolvimento. Nesse sentido, na Creche A, merecem destaque os 26% de respostas que consideraram, exclusivamente ou não, intenção ou princípio como justificativas às soluções

apresentadas, o que, a nosso ver, mais uma vez revela a influência de uma educação de tipo mais dialógico presente nesta instituição. Na mesma medida em que deve ser considerado o fato de as crianças deste ambiente terem apresentado um maior número de justificativas, de um modo geral.

Gráfico 13 – Justificativas das Resoluções em Situação de Conflito Interpessoal: comparação ambientes A e B

Seguem alguns exemplos das justificativas apresentadas:

Consequência:

JO: Porque bater machuca. E falar não machuca.

LZ: Porque assim a criança, ela pode chorar, brigar com a pessoa que brigou com ela... Porque a criança pode ficar triste...

VI: Porque vai ficar no banco pensando.

PE: Ah, por, porque daí o amigo fica muito ofendido, e nunca mais quer brincar com a gente.

Regra:

N: Porque é muito feio.

VV: ...porque desobedece a mãe.

M: Porque a “prô” faz assim.

Justiça Retributiva:

RO: Bater nele... porque ele tá me batendo.

MA: eu não desculpo... porque, eles, todo o dia eles “esqueçam”, e eles nunca param de esquecer, nunca. P: Ah, esquecer o que? MA: Esquecer que não é pra bater em mim.

Intenção ou Princípio:

MI: Porque... é falta de respeito.

CL: Porque é sem querer.

Resumindo os resultados encontrados, verificou-se maior incidência de respostas da amostra como um todo na categoria submissa, seguidas por respostas categorizadas como ambivalentes agressivo-submissas, e em terceiro lugar, a estratégia agressiva. Estes resultados, além de coerentes com o funcionamento heterônomo apontado acima, se assemelham aos encontrados em outras faixas etárias em nosso meio (Leme, 2004; Leme, 2006), diferindo apenas na maior incidência de agressivo-submissas sobre as agressivas, mais frequentes em fases posteriores da ontogênese. Também a menor incidência de respostas assertivas encontradas (em quarto lugar) coincide com o verificado nos estudos apontados acima, indicando tanto desenvolvimento cognitivo insuficiente para seleção de estratégias mais complexas, como ausência de experiências que favoreçam vislumbrar outras alternativas de resolução de conflitos interpessoais.

Esta última hipótese é fortalecida pelo fato de na Creche A terem sido encontrados índices sempre maiores de respostas assertivas em relação à Creche B, em todas as situações de conflitos tratadas nas entrevistas, com única exceção feita à situação de injúria, na qual não se identificou nenhuma resposta dessa natureza, em ambas as creches.

As duas creches se assemelharam na incidência de respostas submissas nas situações de exclusão da brincadeira e de acidente ou injúria. Também foram semelhantes na incidência de agressão na situação de mentira propagada por um amigo, e na incidência de respostas ambivalentes assertivo-agressivas e agressivo-submissas na de dano material causado por amigo.

Os casos de agressão física e verbal foram os que apresentaram maiores índices de respostas assertivas por parte das crianças da Creche A, na medida inversa em que as da Creche B, nos mesmos casos, apresentaram os maiores índices de respostas puramente agressivas.

Outras diferenças foram encontradas na situação de frustração em que as da Creche A foram mais submissas, enquanto as da Creche B foram agressivas e na resolução de um problema com um amigo, em que mais da metade das respostas dadas na Creche A foram assertivas enquanto na Creche B, a grande maioria se concentrou em agressão e submissão.

A comparação das duas creches mostra que os alunos da A são mais pacíficos do que os da B, que são mais agressivos em uma variedade de situações. Tal afirmação se faz notar especialmente no não comparecimento de nenhuma resposta puramente agressiva, na Creche A, em quatro situações, a saber: de agressão física, exclusão, frustração e dano material; na medida inversa em que não compareceram quaisquer respostas puramente assertivas, na Creche B, em situações de agressão física e exclusão.

É interessante observar que a reação presumida pelos participantes nos pais, que desaprovavam suas atitudes agressivas, se assemelha nas duas creches, amenizando o que

poderia ser atribuído a diferenças de nível socioeconômico, pelo menos no que diz respeito à desaprovação da agressão. Porém, no que tange às professoras, diferenças acentuadas são encontradas no que diz respeito à reação presumida nelas em cada creche. Segundo os participantes da Creche B, as professoras não se pronunciariam sobre suas atitudes agressivas, o que não ocorreria na Creche A, onde desaprovam explicitamente esta estratégia. Estes resultados fortalecem nossa hipótese de que o ambiente da escola é tão importante quanto o do lar para a cooperação e negociação na resolução de conflitos.

Demonstramos assim, no decorrer do presente trabalho, que as crianças, desde muito cedo, aprendem com outros a interpretar o mundo social de uma forma particular, forma esta delineada pelas influências da cultura da qual fazem parte e pelas significações pessoais que as crianças atribuem a tais influências. Elas, enfim, constroem um conhecimento implícito de mundo, na negociação de ações e significados que travam com outros indivíduos, nos diversos contextos (Bruner, 1996/2001; 1986/1998), pois nossos resultados indicam grande concordância com tal afirmação.

Afinal, o contexto democrático e cooperativo da Creche A, com professoras que consideram a necessidade de educar para a negociação, estimulando as crianças a resolverem seus conflitos de modo cada vez mais autônomo e assertivo, a partir da percepção dos sentimentos e direitos próprios e do outro, como defendido por Leme (2004), ou a partir da valorização da generosidade, enquanto percepção da necessidade de cada pessoa (La Taille, 2006), coincide com o índice expressivo de respostas assertivas das crianças que frequentam esta instituição. E inversamente, o fato de as crianças da Creche B apresentarem respostas em sua grande maioria agressivas ou submissas aponta para o contexto autocrático e coercitivo desse outro ambiente, com professoras que demonstraram não realizar qualquer trabalho que apoiasse a evolução de tais estratégias.

A linguagem e sua relação com a cognição, como temos ressaltado (Bruner, 1996/2001; Macedo & Sperb, 2007), se evidenciou na relação que encontramos entre uma educação dialógica ou não, e seus resultados expressos pelos relatos das crianças, respectivamente, reveladores de estratégias mais ou menos sofisticadas. Assim, o discurso, tão presente na Creche A, parece ter fomentado a capacidade intersubjetiva das crianças deste ambiente, ou seja, sua capacidade representacional, explícita, necessária para entender o outro, para a sociabilidade, enfim. Narrar e discutir acerca dos conflitos vivenciados, como vimos, permite refletir sobre eles, reinterpretá-los, avaliar diferentes pontos de vista. Assim, de fato, o maior índice de asserção na Creche A, além de se relacionar à cooperação e à construção da autonomia que nela têm lugar, ou à valorização de aspectos afetivo-morais da conduta, também parece estar relacionado a um ensino que promove o desenvolvimento do pensamento narrativo.

A literatura específica acerca da resolução de conflito, por nós revista, enfatizou o sexo como fator pessoal relevante na influência para o surgimento, a manutenção e para as características da agressão (Anderson & Bushman, 2002; Loeber & Hay, 1997; Leme, 2006). Entretanto, em nossa amostra, pela fórmula padrão, não identificamos qualquer diferença relevante quanto a esse aspecto. Morais e Otta (2008), que encontraram o mesmo em seu estudo sobre conflitos entre pré-escolares, destacam o fato de estudos mais recentes tenderem a relativizar as particularidades de gênero, indicando que as diferenças entre meninos e meninas estariam mais relacionadas às características da agressão, ou ainda, aos tipos de estratégias nas situações de conflito, ou aos seus objetivos, do que à sua frequência.

Scripts mentais, atitudes e valores favoráveis à agressividade, outro fator pessoal apontado em nossa revisão (Anderson & Bushman, 2002; Loeber & Hay, 1997), merece ser retomado em função de uma das falas que registramos, na qual uma criança, da Creche B, reporta a aprovação da professora para agredir, quando se é agredido. Tal concepção, de que a

violência seja um método aceitável para se lidar com o conflito interpessoal, veiculada pela figura de autoridade de um professor, demonstrou, portanto, repercutir na representação dessa criança, assim como pode ter repercutido para outras crianças.

Quanto aos fatores situacionais motivadores de agressão, em nossa amostra, encontramos concordância com a indicação da provocação física ou verbal como talvez a mais importante causa singular de agressão humana (Anderson & Bushman, 2002), já que, sempre considerando o maior índice, entre as creches, de estratégias puramente agressivas: a situação relacionada a uma agressão física atingiu 58% e a relacionada a uma agressão verbal, 40%. As situações de frustração, também indicadas como causa relevante, pelos mesmos autores, igualmente foi por nós identificada, com um índice de 36% de respostas agressivas. No entanto, destacamos o alto índice encontrado nos casos de injúria: 47%, não arrolados pela literatura que revisitamos. Bem como o índice significativo encontrado nos casos de exclusão (30%), também não destacados pela literatura.

Por fim, retomamos as afirmações relacionadas à influência dos estilos parentais, que associaram a real ou percebida parentalidade autocrática e punitiva a menos habilidades sociais por parte dos filhos (Montandon, 2005; Custódio & Cruz, 2008; Ohene et al., 2006; Duman & Margolin, 2007; Knafo & Schwartz, 2003). Ora, em nossa pesquisa, como vimos, a real ou percebida docência autocrática é que parece ter influenciado mais significativamente nas representações das crianças que entrevistamos, o que confere importante papel à instituição escolar na formação social dos indivíduos já em períodos bem precoces, como já observado.

E assim seguimos para nossas considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos ter demonstrado, com nosso estudo, que o desenvolvimento de boas relações sociais entre crianças pré-escolares, tem por base o desenvolvimento de competências discursivas, colaborativas e de negociação nos casos de conflito interpessoal. Afinal, verificamos clara relação entre o ambiente democrático pesquisado, que priorizava tais características, com um índice expressivo de estratégias mais sofisticadas e apropriadas socialmente – estratégias assertivas – reportadas pelas crianças dessa instituição.

Dois elementos que queremos destacar em nossas considerações finais se referem, em primeiro lugar, à importância que atribuímos ao estudo que se volta à gênese da construção de um saber humano, ou, em outras palavras, ao estudo da criança para procurar compreender o homem. E em segundo lugar, à importância que conferimos à pesquisa que considera essa criança enquanto um indivíduo ativo, construtor de conhecimento e capaz, portanto, de refletir e narrar acerca das suas ações e relações com o outro e das significações que a elas atribui.

Julgamos relevante obter dados sobre as concepções de crianças mais jovens, a respeito das resoluções para os conflitos interpessoais, já que a maioria dos estudos que encontramos, ou fizeram tal análise com indivíduos de uma faixa etária mais avançada, ou, se pesquisaram crianças desta faixa etária acerca dessa temática, o fizeram a partir, predominantemente, da percepção adulta sobre elas.

Por outro lado, reconhecemos as limitações de nosso estudo, não só por nossa opção metodológica como pelo fato de termos analisado grupos pequenos em situações particulares. Portanto, para afirmações mais categóricas, seriam necessários estudos que talvez pudessem se valer de outros métodos, outros instrumentos avaliativos, maior número de participantes, consideração de diferenças individuais e de condições de criação das crianças.

Nossa epígrafe fala do aniquilamento do homem, se privado da palavra. Para nós, de fato, isso se coloca, neste estudo, de tantas maneiras: pela palavra necessária para cooperar e se tornar autônomo, pela palavra que educa, pela falta de palavra que não apoia o desenvolvimento, pela palavra que amplia o entendimento sobre o outro e sobre si mesmo e que, assim, permite lidar, de modo mais adequado, com os conflitos da vida social. Pela palavra necessária, enfim, desde o momento em que se pode usá-la e refletir sobre seus significados, desde a *infância da razão*⁴.

⁴ Expressão que tomamos emprestada da autora Heloysa Dantas, utilizada no título de seu livro: Dantas, H. (1990). *A infância da razão, uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon*. São Paulo: Manole.

REFERÊNCIAS

- Alencar-Murta, H. M.; Ortega, A. C.; Cezário, A. F.; Gomes, J. C. & Miranda, R. B. (2001). O dever e a aspiração em crianças brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 153-177.
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Araújo, U. F. (2000). Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Revista Educação e Pesquisa (FEUSP)*, 26 (2), 91-107.
- _____. (2001). O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. *Rev. Online Bibl. Prof. Joel Martins*, 2(2), p.1-12.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Borges, D. S. C. & Marturano, E. M. (2009). Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental. *Paideia*, 19(42), 17-26.
- Bruner, J. (1986/1998). *Realidade Mental, Mundos Possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1990/2002). *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- _____. (1996/2001). *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- _____. (2004). Life as narrative. *Social research*, 71(3), 691-710.
- Bussab, V. S. R. & Ribeiro, F. L. (1998). Biologicamente cultural. In Sousa, L., Freitas, M.F.Q. & Rodrigues, M. M. P. (Orgs.). *Psicologia: Reflexões (im)pertinentes* (pp. 174-193). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Chrispino, A. & Santos, T. C. (2011). Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 19(70), 57-80.

- Comte-Sponville, A. (1995/2007). *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cruz, S. H. V. (org.). (2008). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.
- Custódio, S. e Cruz, O. (2008). As representações mentais das crianças acerca das figuras parentais. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 24(4), 393-405.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores sociométricos associados a frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 61-73.
- Deluty, R. H. (1979). The children's action tendency scale: A self report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children. *Journal of Consulting Psychology*, 47, 1061-1071.
- _____. (1981). Alternative thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. *Cognitive Therapy and Research*, 5, 309-312.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Duman, S. & Margolin, G. (2007) Parent's aggressive influences and children's aggressive problem solutions with peers. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 36(1), 42-55.
- Hawley, P. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *American Journal of Behavioral Development*, 26(2), 167-176.
- Karli, P. (1987). *L'Homme Agressif*. Paris: Odile Jacob.
- Knafo, A. & Schwarz, S. H. (2003). Parenting and accuracy of perception of parental values by adolescents. *Child Development*, 73, 595-611.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2011). The effectiveness of the behavioural training for preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 97-111.

La Taille, Y. et al. (1992). A Construção da fronteira da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. *Cadernos de Pesquisa*, 82, 44-55.

_____. (2001a). Autonomia e Identidade. *Revista Criança*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, MEC.

_____. (2001b). A questão da indisciplina: Ética, virtudes e educação. In La Taille, Y. *Grandes pensadores em educação – O desafio da aprendizagem da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre: Mediação.

_____. (2002). *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes.

_____. (2006). A Importância da Generosidade no Início da Gênese da Moralidade na Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 09-17.

_____. (2009). Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos. *Temas em Psicologia*, 17(2), 329-341.

_____. (2010). A imposição moral e ética, *Educacional: A Internet da educação*. Recuperado em 27 de dezembro de 2010 em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0091.asp>. Entrevista concedida a Diogo Dreyer.

Leme, M. I. S. (2003). Cognição e Afetividade na perspectiva da psicologia cultural. In Arantes, V. A. (Org.), *Afetividade na escola – alternativas teóricas e práticas* (pp. 89-108). São Paulo: Summus.

_____. (2004). Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência. In Maluf, M. R. (Org.), *Psicologia Educacional – questões contemporâneas* (pp. 163-186). São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (2006). *Cognição, Cultura e Afetividade em Solução de Problemas: Estrutura e Função*. Tese de Livre-Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. (2008). Reconciliando Divergências: conhecimento implícito e explícito na aprendizagem. *Psicologia USP*, 19(2), 121-127.

Licciardi, L. M. S. (2010). *Investigando os conflitos entre as crianças na escola*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- Loeber, R & Hay, D.F. (1997). Development of aggression. *Annual Review of Psychology*, 48, 411-447.
- Macedo, L. & Sperb, T. M. (2007). O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia*. 12(3), 233-241.
- Maluf, M. R.; Deleau, M.; Panciera, S. D. P.; Valério, A. & Domingues, S. F. S. (2004). A teoria da mente: mais um passo na compreensão da mente das crianças. In Maluf, M. R. (Org.), *Psicologia Educacional – questões contemporâneas* (pp. 53-90). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martins Filho, A. J. (2008). Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. *Pro-Posições*, v. 19, 1(55), 97-114.
- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Vol. 1). Brasília: Autor.
- Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educ. Soc.*, Campinas, 26(91), 485-507.
- Morais, M. L. S & Otta, E. (2008). Diferenças culturais e de gênero em conflitos de pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 221-232.
- Nelson, K. (2000). Narrative, Time and the Emergence of the Encultured Self. *Culture Psychology*, 6(2), 183-196.
- Ohene, S.A.; Ireland, M.; Mc Neely, C. & Borowsky, I.W. (2006) Parental expectations, physical punishment and violence among adolescents who score positive on a psychosocial screening test in primary care. *Pediatrics*, 117(2), 441-447.
- Pavarino, M. G., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *PSICO*, 36(2), 127-134.
- Piaget, J. (1932/1994). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus.

- _____. (1954/1994). Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. In Delahanty, G. & Perrés, J. *Piaget y el psicoanálisis*. Xochimilco (México): Ed. Universidad Autónoma Metropolitana.
- _____. (1967/1994). *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.
- Ribas, A. F. P. & Seidl de Moura, M. L. (2007). Responsividade materna: Aspectos biológicos e variações culturais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 166-176.
- Ricaud-Droisy, H. & Zaouche-Gaudron, C. (2003). Interpersonal conflict resolution strategies in children: a father-child co-construction. *European Journal of Psychology of Education*, 18(2), 157-167.
- Riesch, S., Gray, J., Hoeffs, M., Keenan, T., Ertl, T. e Mathison, K. (2003). Conflict and conflict resolution: Parent and young teen perceptions. *Journal of Pediatric Health Care*, 17(1), 22-31.
- Rosenthal, M. K. & Gatt, L. (2010). Learning to Live Together: training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 373-390.
- Sampaio, P. S., Leme, M. I. S. & Lerner, R. (no prelo). Contribuições da neurofisiologia e da psicologia para a compreensão da aprendizagem social. *Revista Psicologia, Reflexão e Crítica*.
- Sastre, G. & Moreno, M. (2003). O significado afetivo e cognitivo das ações. In Arantes, V. A. (Org.), *Afetividade na Escola – alternativas teóricas e práticas* (pp. 129-152). São Paulo: Summus.
- Tognetta, L. R. P. (2003). *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. (Org.). (2007). *Virtudes e Educação: o desafio da modernidade*. Campinas: Mercado de Letras.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-735.

Turiel, E. (2008). The development of children's orientations toward moral, social and personal orders: more than a sequence in development. *Human Development*, 51, 21-39.

Vigotski, L. S. (1929/2000a). *A Formação Social da Mente*. (6ª. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1929/2000b). Psicologia concreta do homem – Manuscrito de 1929. In *Educação & Sociedade*, 71(2ª. ed.), 22-44.

Vinha, T. P. (2003). *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Vinha, T. P. & Mantovani de Assis, O. Z. (2007). A Autonomia, as Virtudes e o Ambiente Cooperativo em Sala de Aula: a Construção do Professor. In Tognetta, L. R. P. (Org.), *Virtudes e Educação: o desafio da modernidade* (pp. 159-197). Campinas: Mercado de Letras.

ANEXOS

ANEXO A - FICHA DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITARIAS / COOPERATIVAS (TOGNETTA, 2003)

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITARIAS / COOPERATIVAS			
Aspectos Observados	Caracterização do Ambiente	Ambiente	
		A	B
Quanto às regras	Há regras e são impostas pelo professor		
	Há regras e são estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno		
	São estabelecidas, no início das aulas, como um todo a ser seguido		
	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos		
	Professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando as crianças e cumprindo-as também		
	Alunos têm consciência das regras (conservação), lembrando os colegas do seu cumprimento e cumprindo-as também		
Quanto às relações professor-aluno e aluno-aluno O professor	Centraliza todas as decisões		
	Faz uso de punições, sanções expiatórias		
	Faz uso de recompensas		
	Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia		
	Grita		
	Ordena, dirige as ações dos alunos		
	Faz ameaças		
	Atribui elogios valorativos		
	Atribui elogios apreciativos		
	Proporciona momentos em que as crianças expressem seus sentimentos		
	Considera as ideias de todos		
	Utiliza sanções por reciprocidade		
	Dá oportunidade de assunção de papéis		
	Circula entre os alunos, questionando suas atividades		
	Dá respostas prontas		
	Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o		
	Aconselha e moraliza		
Quanto às relações professor-aluno e aluno-aluno O aluno	Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las		
	Permanece em sala, trabalhando na ausência do professor		
	Espera sua vez para falar		
	Expressa, espontaneamente, suas opiniões		
	Avalia seu próprio comportamento e atitudes		
	Participa com interesse das atividades		
	Identifica suas responsabilidades pessoais sem necessidade de ser lembrado		
	Cuida dos materiais e do ambiente escolar		

	Respeita a opinião do colega		
	Valoriza seus trabalhos, mostrando orgulho pelo que faz		
	Depende de aprovação do professor para valorizar seus trabalhos		
	Compartilha materiais com os demais espontaneamente		
	Ajuda um colega em dificuldades espontaneamente		
	Relaciona-se com os colegas sem fazer distinções		
	Organiza seu próprio material		
	Apresenta iniciativa para resolver situações diversas		
Quanto às atividades	No planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos alunos		
	As atividades são propostas com desafios		
	As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos		
	Há uso de material concreto e próximo à realidade dos alunos		
	A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos		
	São oferecidas propostas de jogos e desafios para o trabalho com os conteúdos		
	Há observação e acompanhamento do aluno por parte do professor em atividades livres como o recreio e horários de lanche		
	No horário do lanche, os alunos se servem sozinhos		
	Na entrada e saída das aulas, os alunos se dispõem em filas		
	Os alunos solicitam permissão para irem ao banheiro		
	Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia		
	As atividades propostas favorecem a cooperação		
Quanto à resolução de conflitos O professor	Resolve os conflitos pelas crianças		
	Encaminha para a direção		
	Media a resolução dos conflitos permitindo que as crianças se expressem		
	Insiste que as crianças falem sobre como se sentem nas situações de conflitos		
	Ameaça e expõe os envolvidos na situação de conflito solicitando que a classe ajude a resolver o problema		
	Resolve o problema solicitando que as crianças se desculpem e façam carinho uma nas outras		
	Conversa, particularmente, com agressor e agredido em situações de conflitos		
	Ignora os conflitos ocorridos entre os alunos		
O aluno	Busca resolver seus conflitos sem interferência do professor		
	Utiliza argumentos verbais para resolver seus conflitos		
Total			
Legenda utilizada: N= nunca F= frequentemente AV= algumas vezes			

ANEXO B - ATRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO AOS TIPOS DE AMBIENTES
SOCIOMORAIS (TOGNETTA, 2003)

ATRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO AOS TIPOS DE AMBIENTES SOCIOMORAIS	
0 a 121 pontos	Ambiente coercitivo
De 122 a 157 pontos	Ambiente propenso à cooperação
De 158 a 183 pontos	Ambiente cooperativo

ANEXO C – PROTOCOLO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

1. Se um amigo xinga você, o que você faz? Como você se sente?
2. Se um amigo bate em você, o que você faz? Como você se sente?
3. O que seus pais fariam se você xingasse ou batesse em um amigo? E sua professora, o que faria?
4. Se os amigos não deixam você brincar com eles, o que você faz? Como você se sente?
5. Se um amigo machuca você, sem querer, o que você faz? Como você se sente?
6. Se falam que você fez uma coisa errada, mas você não fez, o que você faz? Como se sente?
7. Quando você quer muito alguma coisa (por exemplo, um brinquedo), mas você não consegue, o que você faz? Como se sente?
8. Se quebram um brinquedo seu, o que você faz? Como se sente?
9. Haveria algo mais que você gostaria de me dizer sobre como devemos resolver os problemas com os amigos?

ANEXO D – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1. Nome
2. Instituição na qual trabalha
3. Período em que trabalha
4. Formação
5. Tempo de magistério
6. Como você caracterizaria o grupo de crianças para o qual leciona?
7. Quem são as crianças que se expressam melhor, que têm a linguagem mais desenvolvida?
8. Quem são as crianças que conseguem resolver melhor os conflitos nos quais se envolvem?
9. Há crianças agressivas nesse grupo? Quem são?
10. De um modo geral, como são as famílias desse grupo?
11. Quando acontecem conflitos entre as crianças, como você atua? Pode citar o que considera um bom exemplo de atuação que você teve ao resolver um conflito entre seus alunos?
12. O que você pensa a respeito da aprendizagem social das crianças (do que as crianças devem aprender em termos de conviver com os outros), ou, mais especificamente, a respeito do que a escola deve fazer para promovê-la?
13. Há regras no grupo? Se sim, quais e como são ou foram colocadas?
14. Nessa instituição na qual você trabalha há um projeto político pedagógico? Há projetos didáticos ou conteúdos de ensino específicos para a faixa etária com a qual você atua? Se sim, pode falar brevemente sobre eles e sobre a participação das crianças neles?
15. Como é a rotina diária do seu grupo de crianças? (lista de atividades, da entrada até a saída)
16. A instituição oferece formação continuada aos professores (reuniões pedagógicas, palestras etc.)? Com qual frequência? Sobre quais temas?

ANEXO E – CARTA DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA OS PAIS

São Paulo, de 2011.

Prezados Pais,

Sou doutoranda do Instituto de Psicologia da USP e desenvolvo atualmente o projeto de pesquisa "O discurso, a colaboração e a negociação na escola como formas de aprendizagem social: um estudo com crianças pré-escolares".

Trata-se de uma pesquisa que procura averiguar como se dá o início da aprendizagem social instrumentalizada pela linguagem, ou seja, como crianças pequenas, através do discurso, conseguem desenvolver estratégias para resolver conflitos interpessoais e como a escola pode favorecer esse processo.

Para tal, precisaria realizar algumas observações em momento de parque e entrevistas, que duram em média 15 minutos, e que versam sobre questões escolares cotidianas, que as crianças respondem com facilidade e naturalidade. Esclareço ainda que toda pesquisa é feita tendo em vista princípios éticos, que a criança só fará a entrevista se assim o desejar e que o registro das entrevistas será usado para fins exclusivos de pesquisa, preservando-se a identidade dos participantes.

Assim, peço sua autorização para que possa realizar tais observações e entrevistas, em horário e local escolares, sob a supervisão dos profissionais da creche.

Agradeço desde já, estou disponível para o esclarecimento de quaisquer dúvidas e afirmo que tal contribuição será fundamental para essa pesquisa que tem a intenção de trazer avanço ao conhecimento na área.

Atenciosamente,

Patrícia da Silva Sampaio

Pedagoga (FEUSP), Mestre em Psicologia (IPUSP),

Doutoranda em Psicologia (IPUSP)

ANEXO F – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DAS ESCOLAS**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Vimos por meio desta autorizar Patrícia da Silva Sampaio, doutoranda do Instituto de Psicologia da USP, a realizar entrevistas e observações agendadas, no recinto da “Creche ...”, para fins de sua pesquisa “O discurso, a colaboração e a negociação na escola como formas de aprendizagem social: um estudo com crianças pré-escolares”.

São Paulo, de de 2011.

ANEXO G – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu,....., autorizo meu
 (minha) filho (filha)
 a conceder uma entrevista a Patrícia da Silva Sampaio,
 doutoranda do Instituto de Psicologia da USP, no recinto da “Creche...”, para a pesquisa "O
 discurso, a colaboração e a negociação na escola como formas de aprendizagem social: um
 estudo com crianças pré-escolares", que trata de questões relativas à formação social das
 crianças e cujo principal objetivo é melhor compreender os fatores que intervêm nessa
 formação a partir dos relatos de crianças pré-escolares e de seus (suas) professores
 (professoras). Estou consciente de que a identidade de meu (minha) filho (filha) não será
 divulgada, e também de que ele (ela) poderá desistir de ser entrevistado se assim o quiser.

São Paulo, de de 2011.

ANEXO H – CD COM TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS

Sampaio, P. S. (2011). *Aprendizagem social e resolução de conflitos em ambientes democráticos e autocráticos: um estudo com pré-escolares*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANEXO H – TRANSCRIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS DAS PROFESSORAS

	CRECHE A	CRECHE B
1. Nome	MO e TA	FE e CE
2. Instituição na qual trabalha	Creche A	Creche B
3. Período em que trabalha	MO e TA: ½ período	FE e CE: Período integral
4. Formação	MO: Magistério, Psicologia, Especialização em Ed. Infantil TA: Magistério, Letras	FE: Magistério, Pedagogia CE: Magistério
5. Tempo de magistério	MO: 20 anos TA: 22 anos	FE: 10 anos CE: 3 anos
6. Como você caracterizaria o grupo de crianças para o qual leciona?	MO: Inicialmente o grupo de crianças era disperso, não conseguia sentar na roda para ouvir histórias e falar de suas experiências. A partir de propostas com brincadeiras, músicas e o estabelecimento de alguns combinados que visavam um bom convívio no coletivo, posso dizer que, atualmente, as crianças têm uma participação ativa nas rodas de conversa, adoram ouvir histórias, participam das atividades propostas. Em situações de conflito, buscam resolver conversando com o amigo ou nos procuram para ajudá-los quando não conseguem resolver sozinhos. É um processo constante, diário, que está em construção. TA: O grupo no início do ano era bem diferente do grupo atualmente. As crianças estão mais independentes, não necessitam tanto da minha presença para colocar e tirar a roupa, cuidar de seus pertences, e até resolver alguns conflitos. A roda é um dos momentos mais importantes para a organização do trabalho pedagógico: as crianças estão mais concentradas e participativas.	FE: A turma é tranquila apenas a AS que não estou conseguindo trabalhar como ela é e não tendo apoio dos pais. CE: Tenho uma turma tranquila, cada uma criança com suas características diferentes, porém tenho 3 crianças que não conseguiram acompanhar os demais em termos de executar as atividades propostas e se dispersam em roda de história ou nas brincadeiras dirigidas.
7. Quem são as crianças que se expressam melhor, que têm a linguagem mais desenvolvida?	MO: MT, PE, LP, LZ, ME, DA, JO, EN, MI, GU TA: Em diversos momentos, seja nas brincadeiras, em suas falas, as crianças desse grupo se expressam bem. Mas algumas têm mais facilidade de expressão como: LP, MT, HE, NI, JO, PE, MA, GU, NY	FE: AN, AL, HI CE: EL, VH, PC, VV
8. Quem são as crianças que conseguem resolver melhor os conflitos nos quais se envolvem?	MO: FP, JO, MA, GU, HE, NI, LP, NK tentam resolver sem agredir, negociando, e quando realmente não conseguem pedem nossa ajuda. TA: Crianças que tentam negociar ou que dizem que “não gostou” sem agredir são: LP, GU, FP, HE, JO, MA, NK, MT, NI	FE: LS, MK, RO CE: EL, VH, KK, JG
9. Há crianças agressivas nesse grupo? Quem são?	MO: JU e NY TA: Crianças que são agressivas ao resolver seus conflitos são: NY, PE, TI, JU, DA, EN.	FE: AS CE: O VH no início do ano letivo brigava muito de luta e às vezes machucava os colegas.
10. De um modo geral, como são as famílias desse grupo?	MO: Na minha opinião, são pessoas que confiam no nosso trabalho, abertas ao diálogo e atentas à dinâmica da creche. TA: A Creche trabalha com a participação e parceria das famílias.	FE: Pouco ausente. CE: Tenho mais contato com 6 pais, que mais participam das reuniões e respondem

	<p>Esse grupo de pais demonstra interesse nos acontecimentos diários, trazendo questões, participando das reuniões de pais, refletindo situações que ocorreram na Creche com seu filho, contribuindo com os projetos, dando sugestões de passeios ou trazendo materiais.</p>	<p>recados na agenda. Tenho criança que falta muito e os pais nem sempre me dão retorno dessas faltas.</p>
<p>11. Quando o acontecem conflitos entre as crianças, como você atua? Pode citar o que considera um bom exemplo de atuação que você teve ao resolver um conflito entre seus alunos?</p>	<p>MO: Inicialmente acolho a criança, busco acalmá-la quando está chorando, pedindo para a mesma respirar fundo e tentar se acalmar para poder falar. Escuto a queixa e acompanho a criança para se expressar, falar com o amigo. Antes, ouço também a segunda criança e, a partir daí, faço intervenções no sentido de fortalecer ambas as crianças para se expressarem e entrarem num acordo.</p> <p>Por exemplo, quando uma criança “bate” no outro por conta de algum brinquedo. Depois que a criança agredida se acalmou, peço pra que ela diga ao amigo que ela não gostou, que dói, machuca e que ninguém gosta de apanhar. Reforço ao dizer para o outro que bateu, que na Creche a gente resolve as coisas conversando, que ele é capaz de falar o que quer e o que pensa sem machucar o outro. Que o amigo o entende. Se ele quer o brinquedo, procure pedir e esperar a vez do amigo brincar. Tento estabelecer um acordo com ambos, ou seja, após o primeiro brincar, irá emprestar o brinquedo para o amigo, e ele é capaz de esperar o outro emprestar. Geralmente funciona.</p> <p>TA: Os conflitos são inevitáveis em uma sala com um grupo de 20 crianças entre 4 e 5 anos.</p> <p>Primeiro não assumo o problema das crianças, mas facilito a resolução dos conflitos pelas próprias crianças, acredito que elas podem solucionar seus conflitos. A criança que está muito alterada, dou um tempo para ela se acalmar antes de conversar. Acho importante ajudar a criança a compreender o ponto de vista da outra, reconhecer o sentimento da outra criança. Dou oportunidade para que elas sugiram soluções.</p> <p>Um dia duas crianças estavam brigando por causa de um carrinho. Quando perguntei quem havia pego o carrinho primeiro, os dois disseram: “EU”. Como eu não vi a situação, pedi para que os dois entrassem em um acordo e depois eu devolveria o carrinho. Fiquei na observação. MA logo desistiu do carrinho e foi procurar outra brincadeira, mas EN veio em busca do carrinho dizendo que eles haviam resolvido. Perguntei ao EN se o MA concordou que ele ficasse com o carrinho e a resposta foi SIM. Fui até o MA e perguntei se ele concordava que o EN brincasse com o carrinho e ele disse que NÃO. Então eu disse ao EN que eles não haviam resolvido o problema.</p> <p>EN pegou dois carrinhos e disse ao MA – Fica com esses dois e eu fico com aquele, tá? Mas MA não concordou. Então EN voltou na caixa de carrinhos e pegou mais um e disse ao MA – Olha MA, agora pode ficar com três carrinhos e eu fico com um, tá? MA concordou com a troca e EN veio em busca do carrinho dizendo: “Pode perguntar pro MA”. Perguntei ao MA que disse que havia concordado com a negociação de EN. Por isso acredito que encorajando as crianças a resolverem seus conflitos por si mesmas, estamos ajudando-as a serem autônomas e ampliarem suas habilidades na solução dos problemas.</p>	<p>FE: Não estou conseguindo lidar esse ano com essa turma por causa de uma única criança que acaba influenciando os colegas a bater, chutar e falar palavrões.</p> <p>CE: Sempre peço que peçam desculpas ao colega e deixo 10 minutos pensando sem brincar.</p> <p>Quando percebo que a criança é muito briguenta, comunico aos pais e converso com os mesmos em relação ao comportamento do filho.</p>
<p>12. O que você pensa a respeito da aprendizagem social das crianças (do que as crianças devem aprender em termos de conviver com os outros), ou, mais especificamente, a respeito do que</p>	<p>MO: Penso que a Creche é um espaço que promove a oportunidade das crianças exercitarem, dentro da rotina que é estabelecida, formas de negociações. Experimentar outros papéis, ter vez e voz.</p> <p>TA: A criança é um sujeito ativo, construtora de conhecimento e de identidade em sua relação com adultos e crianças.</p> <p>Uma criança precisa aprender que não se pode fazer tudo o que deseja e para isso precisa encontrar no adulto uma referência. É preciso mostrar pra criança que existem outras pessoas além dela</p>	<p>FE: 1º. Chamar os pais se a criança não estiver trabalhando com a sua própria educação, como por exemplo: licença, obrigado e desculpa.</p> <p>2º. Os pais têm que pôr limites em casa para ajudar o professor na escola, aí fica mais fácil.</p> <p>CE: Cada criança vive em mundos diferentes e educação de acordo</p>

a escola deve fazer para promovê-la?	e que todas devem ser respeitadas; muitas coisas podem ser feitas, outras não; ajudar as crianças a reconhecerem pontos de vista dos outros e aprenderem aos poucos como buscar soluções aceitáveis para todas as partes envolvidas.	em seu meio no qual vive. As crianças devem respeitar o outro, saber dividir, interagir não somente com os colegas de sala mas (somente) também com os demais colegas da creche. A escola deveria ter um projeto extraclasse, para que as crianças tenham contato com outros conhecimentos novos.
13. Há regras no grupo? Se sim, quais e como são ou foram colocadas?	<p>MO: Sim. As regras, ou seja, os combinados surgiram para que houvesse um bom convívio e até mesmo para a organização do espaço. Foram colocados a partir das nossas rodas de conversa. Trouxemos algumas situações para o coletivo, as crianças também foram trazendo algumas sinalizações e a partir daí fomos registrando na presença do grupo as ideias e sugestões. Depois transcrevemos e compartilhamos o que foi tirado no coletivo. O próximo passo é retomar o que já foi estabelecido, verificar com as crianças os combinados que já conseguiram cumprir, descartar alguns, acrescentar outros e montar um novo cartaz com o registro da fala, desenhos e assinaturas de cada criança, para confirmar o compromisso com o coletivo, já que os combinados servem como nossa memória dentro desse coletivo. As crianças têm uma participação ativa na forma, escolha do que será colocado nas exposições; como e o que faremos nos projetos e também na rotina. Na preparação das festas, com relação a cardápio, enfeites. Participam de assembleias – como no coletivo maior poderemos, por exemplo, cuidar dos nossos brinquedos...</p> <p>TA: As regras e os combinados do grupo laranja nasceram de uma necessidade de organização do grupo, portanto, envolveu muita conversa, exposição de ideias, negociações. As crianças, em uma conversa de roda, ajudaram a criar as regras. Passamos por ajustes constantes e aos poucos os combinados são estruturados, nos ajudando na rotina. Algumas vezes as crianças são “lembradas” das regras construídas em grupo, levando-as a refletirem sobre suas ações.</p>	<p>FE: Sempre faço roda da conversa com eles mostrando os direitos e deveres deles, como respeitar os colegas, as professoras em geral. As palavras mágicas que coloco são: 1º. Por favor 2º. Licença 3º. Obrigado 4º. Não bater 5º. Não chutar os colegas 6º. Não gritar 7º. Se comportar quando tem visita</p> <p>CE: Sim. Em roda de conversa é passado para eles que não podem correr na sala, guardar os brinquedos sempre que usar, respeitar o colega, avisar para ir ao banheiro, não bater no coleguinha, não fazer bagunça no refeitório, respeitar a professora.</p>
14. Nessa instituição na qual você trabalha há um projeto político pedagógico? Há projetos didáticos ou conteúdos de ensino específicos para a faixa etária com a qual você atua? Se sim, pode falar brevemente sobre eles e sobre a participação das crianças neles?	<p>MO: Sim, há um projeto político pedagógico e também projetos de trabalho. Com relação aos projetos na fase da adaptação focamos nosso olhar ao movimento das crianças, ou seja, dentro das diversas atividades simultâneas ficamos atentas às sinalizações das crianças. Temos ciência do que é importante trabalhar com uma determinada faixa etária, mas levamos muito em consideração o que as crianças verbalizam, se expressam durante as brincadeiras e propostas. A partir de então elaboramos a atividade para confirmar as nossas impressões, ou seja, certificar se o que pensamos está ao encontro com o que o grupo deseja. É preciso ter significado, sentido para as crianças. O projeto de trabalho só caminha se realmente boa parte do grupo de crianças está envolvida.</p> <p>TA: Sim, o Projeto Político Pedagógico é um documento em permanente processo de discussão e reflexão a partir das práticas pedagógicas que contribui com a organização de todo o trabalho da Creche, já que apresenta as bases para o andamento das atividades desenvolvidas no processo pedagógico como planejamento dos educadores, reuniões de pais, reunião pedagógica. Trabalhamos na sala com Projetos. No início do ano ficamos atentas às crianças, observando-as e escutando-as para identificar o assunto que desperta interesse para ser aprofundado. O Projeto atrai o interesse das crianças de modo a envolvê-las com atividades desafiantes e motivadoras... Nosso Projeto chama “Bicharada”.</p>	<p>FE: Sim. Meu grupo está vendo números 1 a 10, inicial do nome, pinturas, recortes, colagens. Todos participam com interesse.</p> <p>CE: Sim. Trabalhamos alimentação, no qual as crianças fazem a degustação das frutas e legumes na sala. Animais. Temos a participação dos pais com material de sucata sempre que necessário. Com o meu grupo estou trabalhando os números de 1 a 10 que fica fixado na lousa e a partir do segundo semestre trabalharei o nome deles. Mas já tenho criança que faz o próprio nome sozinho ou com a ficha da chamadinha.</p>
15. Como é a rotina diária do seu grupo de	MO: Rotina da Tarde: 13h15 – Pátio	FE: 1º. Entrada 7h30 2º. Roda de conversa às 8h

<p>crianças? (lista de atividades, da entrada até a saída)</p>	<p>14h15 – Construção da Agenda com as crianças 14h30 – Lanche/Escovação 15h – Momento de Grupo 16h – Pátio 16h45 – Jantar 17h – Recepção das Famílias 17h30 – Ateliês 18h30 – Saída</p> <p>TA: Atualmente a rotina está organizada em momentos de coletivo dirigido (ateliê), momentos de coletivo livre (pátio), pequenos grupos (momento de grupo), alimentação, sono e higiene.</p> <p>Os ateliês são organizados com diferentes propostas que acontecem no horário de entrada das crianças às 6h45 da manhã, favorece a recepção das famílias dos grupos vermelho, laranja e roxo. Após esse ateliê fazemos uma pequena roda para a leitura do cardápio às 8h30. Depois as crianças lavam as mãos e vão para o lanche da manhã às 9h. Após o lanche da manhã, as crianças brincam no pátio, estabelecido por nós, como Pátio do Tarzan (segundas, quartas e sextas) e Pátio da Jane, do gramado e coberto (às terças e quintas). Ficamos no pátio até às 10h.</p> <p>Às 10h entramos para a sala para o momento de grupo. Durante esse período acontecem atividades dirigidas e planejadas previamente por cada educador. Construímos a agenda do dia, lemos os ajudantes, tem a roda de conversa, de história, projetos, matemática, oficina de informação, horta, composteira. Para organizar todas essas atividades, temos na sala a sequência didática semanal.</p> <p>Às 11h30 as crianças lavam as mãos e vão para o almoço. Após o almoço, escovam os dentes e algumas ficam na sala onde tem o colchão para o descanso e as outras vão para atividades e brincadeiras no pátio ou em outro espaço.</p> <p>Às 13h tem a troca de educadores, do período da manhã e período da tarde.</p>	<p>3º. História ou Música 4º. Café 9h15 5º. Arte: colagem 6º. Massinha 7º. Brinquedos em sala 8º. Parque 9º. Pátio 10º. Brincadeira dirigida: batata-quente 11º. Saída</p> <p>CE: 1. Roda de conversa 2. Entrada com brinquedos 3. Atividade em sala com material pedagógico 4. Parque livre 5. Pátio livre ou com brincadeira dirigida Brinquedoteca Roda de história Massinha de modelar</p>
<p>16. A instituição oferece formação continuada aos professores (reuniões pedagógicas, palestras etc.)? Com qual frequência? Sobre quais temas?</p>	<p>MO: Sim, uma vez por mês - Formação. Cito aqui alguns temas que foram trabalhados ao longo deste semestre: Conflitos, com Isabel Leme; Festa Junina, com C. Cruz; Organização da Rotina; Adaptação; Inclusão; Cultura Popular Brasileira, com Marina Célia; Capoeira; Projeto Político Pedagógico – Gestão; Ciência e Arte, com Marcos Ferreira; Espaços do Módulo II; Alimentação; Creche Aberta; Avaliação dos Indicadores de Qualidade.</p> <p>As reuniões pedagógicas acontecem uma vez por semana – acompanhamento do andamento do trabalho e das crianças, especificamente, com a psicóloga. Ocorre também, quinzenalmente, um encontro com a pedagoga para orientação com relação ao projeto de trabalho.</p> <p>Uma vez por semana ocorre a <u>reunião de dupla</u>, ou seja, entre os períodos com a pedagoga ou psicóloga. Exemplo: quarta-feira. Já na sexta-feira ocorre a <u>reunião de módulo</u> onde todos os educadores se encontram também com a presença da coordenação para tratar das necessidades dos módulos e outras equipes.</p> <p>TA: Temos Formação Continuada uma vez no mês, não apenas os educadores, mas também todos os funcionários da Creche têm oportunidade de compartilhar e refletir as demandas do nosso trabalho.</p>	<p>FE: Apenas reuniões pedagógicas uma vez por mês.</p> <p>CE: Sim. Reuniões pedagógicas acontecem sempre na última sexta-feira de cada mês.</p> <p>As palestras não temos com muita frequência, mas geralmente o médico Dr. Vanour que atende as crianças daqui vem nos dar informações sobre saúde, principalmente doenças de inverno e respiratórias.</p>

Sampaio, P. S. (2011). *Aprendizagem social e resolução de conflitos em ambientes democráticos e autocráticos: um estudo com pré-escolares*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANEXO H2 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DA CRECHE A

Entrevista com CL de 4 anos da Creche A, 05 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM CL, 4 anos CRECHE A 05/07/2011

Pesquisadora (P): Muito bem. CL, você gosta dessa creche? Fala pra mim.

CL (C): Sim.

P: Você gosta, e por que você gosta?

C: Porque todo mundo me deixou... De ir todos os lugares.

P: Você pode ir em todos os lugares? E aqui tem...

C: Não.

P: Hã?

C: Mostra...

P: Todo mundo mostra os lugares aqui da creche pra você, é isso?

C: Só quando eu venho aqui e, e, e... Mas quando eu venho na creche e falo, só conheceram eu...

P: Entendi. E você gosta muito das coisas que tem nessa creche?

C: Mhum.

P: O que que você mais gosta daqui?

C: Desenhar.

P: É? E que mais que é uma outra coisa que tem nessa creche que você gosta?

C: Assistir.

P: Assistir o quê? Filme? É? E, CL, me conta uma coisa, você tem amigos aqui? Tem amigas, amigos, tem? Quantos amigos você tem?

C: Mmm...

P: Dois? É, quem são seus amigos ou amigas?

C: Eu não tenho amigos, só amigas.

P: Ah tá. E quem são suas amigas?

C: A Júlia e a Saraiva.

P: É, você gosta muito delas? Gosta?

C: Mas... Tem quatro mais.

P: Ah, tem mais quatro?

C: E, e ninguém é minha amiga no quatro, nem a Isadora e nem a LZ.

P: A Isadora e a LZ são do seu grupo?

C: A Isadora é do roxo...

P: Ah...

C: E a LZ do meu grupo.

P: E elas são suas amigas ou não? Não?

C: É, só umas...

P: Elas são também...?

C: Só umas vezes.

P: Algumas vezes... É porque às vezes problemas acontecem não é?

C: Mmm...

P: E, me diz uma coisa CL, se acontece de uma amiga xingar você de boba, xingar de algum nome feio, o que que você faz?

C: Mmm, é só falar pro amigo.

P: Falar o quê?

C: Que, que, que não pode xingar e nem bater.

P: Ah... E você consegue falar isso pro amigo?

C: ...

P: E como você se sente? Você se sente triste se um amigo te xinga, se uma amiga te xinga? Você fica chateada? Fica triste se uma amiga te xinga?

C: ...

P: Sim, é? O CL, e se uma amiga ou um amigo te bate, que que você faz?

C: Falar.

P: Você fala o quê?

C: Pra não bater.

P: É?

C: E pra não xingar.

P: Entendi. E como você se sente se um amigo te bate?

C: É, mmm... Triste.

P: Triste, é? O, e CL, o que que seus pais fariam se você xingasse ou batesse numa amiga sua, num amigo?

C: Ficavam bravos.

P: Eles ficariam bravos? E que que eles fara, e que que eles fariam?

C: “Boazinhos” comigo.

P: Eles ficariam bonzinhos com você? É, e sua professora, se ela visse que você bateu ou brigou, xingou alguém, o que ela faria?

C: Brava.

P: Ela ficaria brava? E como que ela resolveria o problema?

C: Que não pode bater.

P: Mmm. E você já bateu ou xingou algum amigo?

C: Só no meu, no meus pais.

P: Com os seus pais? Com uma professora você nunca xingou?

C: Mmm.

P: Nunca aconteceu de na escola, você xingar ou bater em alguém? Nunca, que bom!

É... CL, sabe também o que eu gostaria de saber? Se você quer tentar brincar com um amigo ou com uma amiga, só que ele não deixa, que que você faz?

C: Mmm, hã, mas eu vou te contar uma coisinha, do meu filme e da Dora...

P: É que agora a gente tem que responder a pergunta, depois você me conta do filme pode ser? Aí depois eu quero saber do seu filme, tudo bem?

C: Tá.

P: Agora eu quero saber de você... Imagina que tem uma amiga sua brincando numa brincadeira com outra pessoa, você quer brincar também, você pede para brincar só que ela não te deixa, que que você faz?

C: Brinca com outro amigo.

P: Ah, procura outro amigo? Entendi.

C: E brinca com o outro amigo.

P: Entendi, pra brincar com outro amigo... Agora, e CL, se acontecesse de um amigo machucar você, só que sem querer, que que você faz? Se um amigo te machucar sem querer, que que você faz?

C: Nada.

P: Nada? Nem fica chateada?

C: Mmm...

P: Nem briga com o amigo que te machucou? É? Por quê?

C: Porque é sem querer.

P: Ah, tá certo. E, olha, se alguém fala, 'ah, a CL bateu num menino' e você não bateu, que que você diz para a pessoa?

C: Mmm, que não pode bater.

P: E se a pessoa ta falando 'ah, mas foi a CL', só que não foi você, aí que que você faz?

C: Eu não ligo pra ele.

P: Não liga pra ele? É?

C: E ou pra ela.

P: Porque se ela tá mentindo né? Entendi. E me diz uma coisa, quando você quer muito alguma coisa, quando você quer muito um brinquedo, só que você não tá conseguindo...

C: Quando, quando...

P: Hã?

C: ... isso grava a voz, (como é a letra, mas com... - não foi possível entender).

P: Tá bom. Mas ó CL deixa eu só te perguntar mais três coisinhas. Imagina que você quer muito um brinquedo. Só que você não tá conseguindo, não tão querendo te dar esse brinquedo, que que você faz?

C: Desenho.

P: Ah, você vai fazer outra coisa? Entendi. E CL, e se algum amigo quebra seu brinquedo preferido?

C: E rabisca meu desenho.

P: E se faz uma coisa assim com você, o que que você faz?

C: É só falar

P: É só falar? Com quem, com esse amigo que fez a coisa errada? E que que você fala pra ele?

C: Que não pode bater.

P: Ah, e que, e se ele quebrou seu brinquedo você fala o que?

C: Que não pode quebrar.

P: É? E você, mas, e você tem vontade de bater nele?

C: ...

P: Não né? Você só tenta conversar, é isso? Muito bem. É... Mas você se sente mal, se quebram um brinquedo seu ou riscam seu desenho?

C: ...

P: Não? Entendi. CL, como você acha que a gente sempre tem que tentar resolver os problemas ou as brigas?

C: Ah, ah, é só falar.

P: É só falar? Você acha que esse é o melhor jeito? Falar? Porque que esse é o melhor jeito?

C: E também beber água pra... Pra passar.

P: Pra passar né? Passar o que?

C: Água do, do choro.

P: Água do que?

C: Do, quando, se, se sente triste.

P: Ah, quando se sente triste... Bebe um pouquinho de água pra acalmar? É? E me diz uma coisa CL, porque que você acha que falar com o amigo é o melhor jeito de resolver problema?

C: Beber água e só falar.

P: É, esses são os melhores jeitos? Por quê?

C: Porque eu gosto.

P: É? E bater é um bom jeito? Não? Por quê?

C: É só sem... Querendo.

P: Mas, então, mas porque que batendo não é um bom jeito de resolver? Porque que bater não pode?

C: Porque, se não se machuca né?

P: É... E porque que xingar de nome feio não pode?

C: Porque, seu amigo não pode bater.

P: E xingar, pode? De nome feio? Porque que não pode?

C: Porque chora e vai beber água.

P: Entendi. Tá certo minha querida, muito obrigada viu?

Entrevista com MI de 4 anos da Creche A.

ENTREVISTA COM MI, 4 anos
CRECHE A

Pesquisadora (P): MI, conta pra mim, você gosta dessa creche?

MI (M): É, é muito grande, mas eu gosto mais ou menos.

P: Ah, você gosta mais ou menos? Por quê? O que que você gosta e o que que você não gosta aqui? Conta pra mim primeiro o que que você gosta daqui. Quais coisas você gosta daqui?

M: Mmm, não sei.

P: Não sabe? E que coisas aqui você não gosta?

M: Nada.

P: Nada? Você falou pra mim que gosta mais ou menos não é?

M: Mhum.

P: Mais ou menos? E, por que mais ou menos, você sabe me dizer?

M: Sei.

P: Então conta pra mim.

M: Porque lá na minha casa tem brinquedos que eu gosto.

P: Ah, e aqui não? Então você gosta mais de ficar em casa?

M: Mhum.

P: Mas, olha só, aqui você tem amigos? Tem?

M: Todo mundo.

P: Todo mundo é seu amigo aqui? É? As pessoas nessa creche são legais?

M: São, mas...

P: São? Hã? Conta.

M: Ah, é, os amigos, quando fala que é amigo, aí outro dia que, fala que não é.

P: Ah, às vezes tem briga né?

M: Ahã.

P: E MI, é... Mas você tem vários amigos aqui? Quem são seus melhores amigos?

M: Mmm...

P: Nessa creche? Você sabe dizer?

M: Sei.

P: Quem são seus melhores amigos?

M: Só o Mateus.

P: Ah é? O Mateus é seu melhor a...

M: Ele não veio aqui.

P: Ele não veio hoje?

M: Não.

P: Ele é seu melhor amigo?

M: Mhum.

P: É? Muito bom. O MI, mas me conta uma coisa, às vezes acontecem problemas não é mesmo?

M: Ahã.

P: Me diz assim, se um amigo xinga você, o que que você faz?

M: Falar.

P: Você fala? Você fala o que para ele?

M: Que não gosta ou pedi pra "prô".

P: Ah...

M: Professora.

P: Você fala que não gostou ou pede pra “prô” te ajuda?
M: Ahã.
P: Aí que que a “prô” faz?
M: Fala que não pode mais falar, fazer.
P: Não pode mais xingar daquele jeito?
M: Ahã.
P: E você se sente como se um amigo te xinga?
M: É, sentir...
P: Você se sente como? Você se sente bem?
M: Xingar é o que?
P: Xingar é tipo chamar de burro, de bobo, isso é xingar não é?
M: E se bater?
P: E se bater? Se um amigo bate em você, que que você faz?
M: Também chama ela.
P: Você chama a professora?
M: Ahã.
P: E que que a professora faz?
M: Ela fala que não pode.
P: É? Ela conversa?
M: Mhum.
P: Já aconteceu de um amigo te bater e você tentou falar com ele?
M: Não.
P: E você ba, já aconteceu de você bater num amigo?
M: Mmm, não sei.
P: Não lembra?
M: Não.
P: Não? O MI, é, me diz uma coisa, os seus pais... Imagina que você xingue de burro, de bobo, ou bata num amigo, que que seus pais iam fazer?
M: Falar também.
P: Falar com quem?
M: Que, que, quem fez isso.
P: Ah, com quem fez isso, se você que fez eles iam falar com você?
M: Ahã.
P: Que que eles iam te dizer?
M: Que não pode mais.
P: Que não pode né?
M: Mhum.
P: A professora também ia fazer a mesma coisa?
M: Mhum.
P: É? Entendi. E MI, olha só, se o, se você tá querendo brincar com uns amigos, um amigo, só que ele não te deixa brincar com ele, que que você faz?
M: Eu saio da brincadeira.
P: É? E você se como?
M: Sente o que?
P: Você sente triste se um amigo não te deixa brincar com ele? Não? Você só vai, vai pra uma outra brincadeira é isso?
M: Mhum, vou brincar sozinho.
P: Ah, entendi, é uma ideia né? É um jeito de resolver. MI, se um amigo te machuca, mas sem querer, que que você faz?
M: Ah, “vo” lá pra Eni.

P: Você vai...?

M: Pra Eni.

P: Pra Eni, que é a moça que cuida quando machuca né?

M: Ahã, tem band-aid!

P: Ah e coloca band-aid?

M: Ahã, mas só tem pequeno, acabou os grandões.

P: Ah, tudo bem. O MI, mas você fica bravo com o amigo que te machucou?

M: Mmm, não.

P: Não?

M: Não.

P: Entendi. E olha só, eu também queria perguntar, se alguém fala que você fez uma coisa errada MI, só que você não fez essa coisa errada...

M: Não.

P: Que que você faz?

M: Não sei.

P: Imagina que vem o amigo seu e diz assim 'MI você bateu em não sei quem, você quebrou isso aqui', só que você não fez isso, aí que que você fala que que você faz?

M: Fala que não quebrou, ué.

P: É, isso mesmo, você explica né?

M: Mhum.

P: Entendi. Olha só, imagina que você quer muito um brinquedo, só que você não tá conseguindo, que que você faz?

M: Eu gosto do meu Woody que eu ganhei.

P: Você gosta muito do seu Woody?

M: Ahã. E do...

P: Imagina que o seu Woody tá na mão de um outra, um outro amigo que foi lá na sua casa, e você tá querendo ele, que que você faz?

M: Eu falo pra ele me devolver.

P: E se ele não quer devolver?

M: Ah, eu falo pra minha mãe ou pra professora.

P: Ah, pra te ajudar?

M: Ahã.

P: É? E MI, me diz uma coisa, e se quebram o seu Woody? Se quebram o seu brinquedo, se vem um amigo na sua casa e quebra o seu brinquedo, que que você faz?

M: Eu "pedo" pro meu pai consertar.

P: Consertar... E você fica bravo com o amigo que quebrou?

M: Ah não sei porque nunca aconteceu isso

P: Nunca aconteceu isso. Entendi. Olha, MI, como que você acha que a gente tem que resolver os brin, as brigas, os problemas? Qual que é o melhor jeito de resolver?

Quando tem um problema, uma briga, como que a gente tem que fazer para resolver?

M: Falar também que não pode.

P: É? Conversar?

M: Mhum.

P: E porque que você acha que esse é o melhor jeito?

M: Porque a "prô" faz assim.

P: A "prô" faz assim? Entendi. Você acha que é um bom jeito bater? Não? Porque?

M: Porque bater machuca.

P: É verdade. E você acha que é um bom jeito xingar? Xingar de burro, de bobo, essas coisas? Porque?

M: Porque também. Porque... é falta de respeito.

P: É mesmo, é verdade. Muito bom, brigada viu MI?

Entrevista com LP da Creche A, 05 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM LP
CRECHE A
05/07/2011

Pesquisadora (P): LP, conta pra mim, você gosta dessa creche?

LP (L): Gosto!

P: É mesmo? Ela é legal? E por, porque que você gosta dessa creche?

L: Porque, meu pai ele achou que era, era, boa pra mim, aí, aí, eu vim, aí eu gostei dela.

P: Você gostou? E porque que você gostou? Que que você acha bom aqui?

L: Eu acho bom que dão comida...

P: Hã?

L: Lanche...

P: E que mais além de comida?

L: Outro lanche...

P: É?

L: Tem dois.

P: É bom né?

L: Um com a MO e um com a TA.

P: É, e você gosta das suas professoras?

L: Gosto.

P: E dos seus amigos?

L: Também.

P: Você tem muitos amigos aqui?

L: Mhum.

P: É? Quantos amigos você tem aqui?

L: Acho que uns dez.

P: Ah que bom né? Muito bom.

L: Eu acho que uns dez...

P: Ah, que ótimo. E, LP, agora me diz uma coisa, às vezes dá problema com os amigos né? Imagina que um amigo te xinga, que que você faz?

L: Eu não ligo.

P: Você não liga? Como você se sente?

L: Eu me sinto mal, mas aí eu não ligo.

P: Ah, tá bom... Agora, e se um amigo bate em você, que que você faz?

L: Eu? Eu conto pra professora.

P: Ah é?

L: É que a professora falou sempre pra mim que quando eu, eu vê uma criança batendo em mim, eu tenho que chamar ela.

P: Ah, entendi. E você já tentou resolver sozinho esse problema?

L: Já.

P: E como, que que você fez? Como que você tentou resolver?

L: Eu fiz assim, eu fui lá, com o FP, com... dá água pro amigo pra ele, se acalmar...

P: Entendi, e deu certo?

L: Deu.

P: É?

L: Deu.

P: E você se sentiu como quando o amigo te bateu, hein?

L: Me senti mal.

P: É?

L: É.
P: Agora LP, já aconteceu de você xingar ou bater num amigo?
L: Meu pai nunca fa, eu nunca xingo.
P: Você nunca xinga?
L: Não.
P: Que bom.
L: Meu pai fa, meu pai tá me educando, ele falou pra eu nunca chamar ninguém de sei lá, alguma coisa.
P: Seu pai te diz isso?
L: Ele fala isso.
P: É? E você já, já aconteceu de você bater? Que que você acha que seu pai faria se ele soubesse que você xingou ou bateu em alguém? Que que o papai faria, ou a mamãe?
L: Ele falasse.
P: Ele falaria pra você, o que?
L: Pra não bater...
P: Mmm...
L: Se comportar mais...
P: Entendi. E a sua professora, se você batesse ou xingasse alguém, que que ela falaria, faria para você?
L: Não faz mais isso.
P: Ela diria isso pra você? Entendi. O LP, imagina assim, que você tá querendo brincar com alguns amigos, mas eles não deixam você brincar com eles, o que que você faz?
L: Eu conto pra professora.
P: Você conta pra professora? E aí ela te ajuda?
L: Ahã.
P: É? Como que ela te ajuda?
L: Ela fala ‘porque você não deixa?’, ‘ah, porque’, aí eles começam a me xingar, depois.
P: Ah, e aí, e então, como que resolve o problema depois?
L: Aí falam que não gostam de mim, mas a professora, ela briga.
P: Ela briga com as crianças?
L: Briga.
P: Ela briga ou ela conversa?
L: Ela conversa.
P: Ah é? E você se sente mal quando eles não deixam você brincar com eles?
L: Mhum.
P: É? Agora me diz uma coisa LP, se um amigo te machuca, mas ele fala pra você que foi sem querer, e foi sem querer mesmo que que você faz?
L: Aí tudo bem.
P: Aí tu...
L: Aí, tudo bem aí.
P: É?
L: Aí tudo bem.
P: É? Ah, tá certo. E se você, e se falam que você fez uma coisa errada LP, só que você não fez, que que você faz?
L: Eu falo que eu, não fui eu.
P: Você fala, você explica?
L: Explico.
P: Ah, que ótimo. E quando você quer muito um brinquedo, só que você não consegue aquele brinquedo que você tá querendo...
L: Aí eu falo, aí eu falo com o amigo ‘depois que você brincar você me empresta?’

P: Que ótimo.
L: Aí ele me empresta.
P: É um bom jeito né? E então ele te empresta, que ótimo. O LP, se um amigo quebra um brinquedo seu, que que você faz?
L: Aí eu fico triste.
P: Você fica triste?
L: Mhum.
P: E aí, como que você resolve esse problema?
L: Aí, aí o meu pai tem que comprar outro, só se ele tiver muito dinheiro.
P: Ah tá, e se não tiver?
L: Aí compra no, no meu aniversário.
P: Entendi, entendi.
L: Eu já tenho cinco anos.
P: Que ótimo né LP? Que ótimo! Olha, diz pra mim, como que você acha que a gente sempre tem resolver os problemas, as brigas?
L: Conversando, resolve... A, aí, você fala comigo, quando o amigo, quando o amigo tá com vontade de bater em mim, aí eu fa, aí a professora fala 'vai beber uma água, se acalma'...
P: Entendi.
L: Aí eu levo ele lá.
P: Ótimo, entendi, e isso acaba ajudando a pessoa a se acalmar né?
L: É.
P: E a resolver.
L: É.
P: E porque que você acha que esse é o melhor jeito de resolver?
L: Porque o meu pai já me disse que não pode ficar batendo à toa nos outros.
P: É mesmo né? Porque se a gente bate, que que acontece?
L: Aí, aí fico muito machucado... Aqui ó, um dia eu esbarrei, ó, aqui.
P: E machucou sua perna.
L: E aqui também ficou ó, essas bolinhas.
P: E dói quando machuca né LP?
L: Dói. Um amiguinho me empurrou, aí eu caí.
P: E que que você fez quando isso aconteceu?
L: Aí eu contei pra professora.
P: Você contou? E ela te ajudou a resolver?
L: Me ajudou.
P: Que ótimo LP, muito obrigada viu?

Entrevista com NI da Creche A, 06 do 07de 2011

ENTREVISTA COM NI
CRECHE A
06/07/2011

Pesquisadora (P): Muito bem NI, eu gostaria de saber se você gosta dessa creche.

NI (N): Gosto.

P: É mesmo? E por que você gosta daqui?

N: Porque eu, porque eu gosto.

P: Mas você não, não tem, que que tem aqui que você gosta?

N: O escorregador.

P: O escorregador... Que mais?

N: Mmm, o lanche.

P: O lanche...

N: Mas eu não gosto de café com leite.

P: Café com leite não. Mas que mais?

N: Também dos brinquedos.

P: Dos brinquedos... Que mais tem de bom nessa creche?

N: Mmm, fantasia.

P: Fantasia.

N: É, (bo... - não foi possível entender) de pintar.

P: O que de pintar?

N: Posso... pincel, o que a gente fez pra festa junina...

P: Hã?

N: É, porque a gente ajudou os pais...

P: A é mesmo? Vocês ajudaram os pais a fazer o que?

N: Os desenhos que tão aqui na creche.

P: Os desenhos que tão na creche, que ótimo...

N: Da festa junina.

P: Que ótimo. O NI e você tem amigos aqui?

N: Tenho.

P: É? Muitos ou pouco?

N: Muitos.

P: Muitos amigos, quem são seus amigos?

N: A HE, hã... A Duda...

P: A Duda...

N: Hã...

P: Muitos outros?

N: Mmm, só esses.

P: Só esses são seus, são suas melhores amigas né? Mas todo mundo nessa creche é amigo?

N: É.

P: Ah.

N: O LP é amigo também de... o LP é amigo, mas eu não sei de quem.

P: Entendi. O NI, sabe o que eu queria saber, mas as vezes problemas acontecem né? E me diz uma coisa, se um amigo xinga você, uma amiga te xinga de boba, de algum nome feio, o que que você faz?

N: Eu chamo a "prô".

P: Você chama a "prô", e aí que que ela faz?

N: Conversa.

P: A é, que que ela diz hein?

N: Que não pode mais bater e fala pra, é... E também tem outras coisas que a “prô” fala...

P: Hã?

N: Que pode brincar de outra coisa, quando o amigo não é amigo.

P: Ah, quando o amigo não tá te querendo na brincadeira, a “prô” fala pra brincar de outra coisa, é isso?

N: É, é.

P: E, entendi. Agora me diz uma coisa, se uma amiga te xinga, você se sente como?

N: É, que liga pra mamãe.

P: Oi?

N: Que li... De chamar a “prô”.

P: Você chama a “prô” eu sei, mas eu quero saber se você se sente bem ou mal quando uma amiga xinga você de um nome feio.

N: Aí eu não chamei mais de... Com esse machucado, foi dois, e esse, esses dois.

P: Tá, mas isso foi um dia que ela te bateu, é isso?

N: Não, foi o dia que ela me derrubou.

P: A ela te derrubou, foi sem querer ou foi por querer?

N: Porque ela, ela nem disse

P: Oi?

N: Ela nem disse que foi sem querer ou por querer.

P: E aí quando ela fez isso, ela acabou te machucando, o que que você fez?

N: Aí eu chamei a, aí eu falei com a “prô” que eu podia ir na Zilda.

P: Se você podia ir na Izilda, que é a enfermeira que cuida né? Quando machuca?

Entendi. E, e você se sentiu mal quando ela te machucou? Você ficou triste?

N: Mmm, mais ou menos.

P: Mais ou menos. Porque?

N: Doeu.

P: Doeu né? É isso mesmo. Se uma amiga ou um amigo batem em você, é, NI, você faz o que, se alguém te bater? Um amiguinho?

N: Eu chamo a “prô”.

P: Você sempre chama a “prô”, você já tentou você resolver?

N: Hã... Já.

P: E que que você fez?

N: Eu, um dia...

P: Hã?

N: Eu fui, é um dia, a, a, eu, a, é, a Isadora quis cantar uma música pra HE.

P: Sei.

N: Aí ela me derrubou, esse machucado aqui...

P: E ela te derrubou e fez um machucado.

N: E esse machucado e esse.

P: Nossa, dois machucados. E aí, que que aconteceu, que que você fez?

N: Hã, chamei, eu falei pra “prô” que eu podia ir na Zilda.

P: Se você podia ir na Izilda arrumar, entendi. E você ficou triste com a sua amiga que te fez esses machucados?

N: Mmm, fiquei.

P: Ficou?

N: Mais ou menos.

P: Mais ou menos. Você continuou amiga dela?

N: Mmm.

P: Continua?

N: Mhum, mas mais ou menos, tá...

P: Ah, mais ou menos?

N: Porque ela me machucou...

P: Porque ela te machucou, mas você continua gostando dela?

N: Todo mundo acha, não é, não é quase amigo dela.

P: A é não é quase amigo dela, por que? Porque as pessoas não são amigas dela?

N: Porque ela é chorona.

P: Ah, ela é chorona?

N: Mas agora ela não é mais.

P: Agora ela tá melhor?

N: Tá.

P: Que bom né? O NI, e me diz uma coisa, que que seus pais fazem se você xinga ou bate num amiguinho? Ou numa amiga?

N: E, eu nunca bato.

P: Ah, você nunca bate? Que bom né? E você já xingou alguma amiguinha ou amiguinho de um nome feio? Você já fez isso alguma vez?

N: Não.

P: Que que seus pais fariam se você fizesse isso com um amigo?

N: Eu nunca fiz também.

P: Mas e se você fizesse, que que você acha que seus pais fariam?

N: Não sei.

P: Você não sabe o que eles fariam?

N: É, mas meus pais deixam é, eu dormir na cama deles.

P: É?

N: É mui...

P: Mas você acha que seus pais ficariam bravos com você se você batesse num amigo? Numa amiga?

N: Mmm, não.

P: Não, eles não ficariam bravos? Não? E a professora, que que ela faz quando alguém briga ou xinga? Ou bate, que que a professora faz?

N: Faz...

P: Você pode falar olhado pra cá NI? Porque assim eu posso te ouvir. Que que a professora faz sem amigo bate?

N: Um amigo bate...? É... (sussurrando) Posso se, eu posso segurar? Por quê?

P: Não precisa porque senão não funciona, tá bom? Ele já tá funcionando, ele tá te ouvindo e tá gravando pra mim.

N: Mmm.

P: Pode me dizer. Então NI, o que que a professora faria?

N: Mmm.

P: Ou o que que ela faz...

N: Ela fala com...

P: ...quando uma criança...?

N: ...o TI, porque ele bate, e também a Júlia porque mostra a língua, também pro, e, só pra...

P: Pra esses dois.

N: E pro, e pro HEN que mostra a língua.

P: Ah, e o que que ela fala pra essas crianças?

N: Ah, e também que fez coisa errada...

P: Ahã, e que que ela fala? Como que ela resolve o problema?
N: Com...
P: Que que ela pede pra criança?
N: Pra criança?
P: Que fez essas coisas erradas?
N: Mmm... Fala... que não pode, que é muito feio e é bobeira.
P: Ah, e aí, a criança para de fazer?
N: Mmm, eu não sei.
P: Mmm.
N: Eu não sei.
P: O NI...
N: Mas...
P: Hã? Pode ficar sentadinha aqui, vamo sentar direitinho, pronto.
N: Essa é sua sala?
P: Essa é uma sala que a gente tá usando pra fazer a entrevista. Posso continuar a te perguntar NI? Mas é uma sala daqui da escola.
....

Continuação da entrevista da NI da Creche A

P: NI, é, se um amigo machuca você, mas sem querer, que que você faz?
N: Hã, chamo a professora.
P: Chama a professora? E aí que que ela...
N: A TA ou a MO.
P: A TA...
N: A gente chama a TA ou a MO.
P: E aí que elas fazem?
N: Fala que é muito feio e fala pro, e também elas fala outra coisa, e, a gente também pode resolver, mas só que a gente, só não brinca é com outro amigo, por isso a gente chama é, a professora e também outra coisa...
P: Hã?
N: A “prô”, ela fala, e ta, também, ela fala pra brincar de outra coisa, outra coisa...
P: Pra não ficar brigando né? Entendi. Agora, se um amigo te machucou, mas ele fez isso sem querer, você fica chateada?
N: Não.
P: Não? Porque?
N: Porque ele fala, porque ele fala que é sem querer e...
P: Ah...
N: Aí então eu gosto do amigo que fez isso comigo.
P: Entendi. Agora, olha, imagina que você está querendo brincar com uns amigos. Mas eles não deixam, o que que você faz?
N: Eu brinco com a HE.
P: Ah, e se a HE tiver numa brincadeira e ela não quer te deixar brincar com ela, que que você faz?
N: Mas ela, mas ela deixa.
P: Ela sempre deixa?
N: Deixa, a Duda deixa.
P: E se, e quando um amigo não deixa você procura outro amigo, é isso?
N: Não.
P: E se acon, mas e se acon... Hã, fala.

N: Fico com a HE.
P: E ela sempre deixa você brincar com ela?
N: Sempre.
P: Se ela não deixasse. Como você ia se sentir? Se ela não deixasse?
N: Hã... Eu brincaria com a Duda.
P: Ah, entendi.
N: Mas só que a Duda chega (não foi possível entender), mas ela... Com a LZ, com a Duda...
P: Entendi, com outras amigas né?
N: É.
P: Entendi. E NI, me diz uma coisa, imagina que alguém vem e fala 'a NI fez, bateu em tal criança', mas você não bateu...
N: É.
P: Que que você fala, que que você faz?
N: Hã, falo que não foi eu e que eu vejo quem bate, aí eu falo que, falo qual amigo que bateu.
P: Entendi, entendi sim. E você se sente como se alguém fala uma coisa, mentir uma coisa sobre você?
N: Mmm, eu falo, falo pra "prô".
P: E você fica triste ou chateada se alguém mente sobre você?
N: Que fosse a Helô, não.
P: Ah, se, quem é sua amiga você não fica chateada, mas se for outro amigo você fica? Fica?
N: Mmm, fico.
P: O NI, me diz uma coisa, imagina que você quer muito um brinquedo que tá na mão de um outro amigo que não quer te dar, o que que você faz?
N: Hã, hã, hã ...
P: Você tá querendo aquele brinquedo, mas a amiga não quer te dar, o que que você faz?
N: Por favor...
P: Você pede por favor? É? E se mesmo assim ela não te dá?
N: Hã, eu co, é, eu falo é, aí, aí eu brinco com a HE ou com a Duda.
P: Entendi. E se, e ge, é, é... E uma outra coisa NI, imagina que alguém quebra um brinquedo seu, o que que você faz?
N: Mmm, falo, é, lá na minha casa?
P: É, pode ser na escola ou na sua casa, e aí um amigo quebra um brinquedo seu, que que você faz?
N: Mmm, eu, é num dia eu fui na casa de um, de... Sabe? De uma ami...
P: Uma amiga?
N: De um menino, que sabe como se chamasse?
P: Hã?
N: Sabe como ele se chamasse? Sabe como ele se chama? JO.
P: E então, que que aconteceu lá? Teve alguma...
N: Aí, a vó dele foi cozinha é, ovo pra ele, aí ele derrubou o ovo no chão...
P: E então?
N: Da casa da vó dele.
P: E a vó dele ficou brava?
N: Ba, eu nem sabia que ele... Não, não vi.

P: Mas o NI, deixa eu te perguntar de novo, vamos pensar assim, uma amiga, uma amiga vai na sua casa, você empresta sua boneca e ela quebra sua boneca, que que você faz?

N: Faço... Aí a minha vó me dá outra.

P: A é? E você briga com essa amiga que quebrou a sua boneca?

N: Mmm, não.

P: Não, porque não?

N: Porque, que fosse a HE ou a Duda não.

P: E se fosse outra amiga?

N: Também não.

P: Não brigaria?

N: Não, que fosse, todo mundo não porque todo mundo já foi meu amigo.

P: Ah que bom, então, você acha que a gente sempre tem que resolver os problemas de que jeito Helo, e, e, NI?

N: Que jeito?

P: É, como que a gente em resolver os problemas, as brigas?

N: As brigas?

P: Como que é o seu jeito certo de resolver?

N: Eu fa, eu, é, o meu jeito eu chamo a “prô”.

P: Você sempre chama a “prô”.

N: Ahã

P: E você acha que é certo bater?

N: Não.

P: Não? Por quê?

N: Porque é muito feio.

P: E porque mais?

N: Porque eu acho que isso é muito feio...

P: E você acha que é certo conversar?

N: Acho.

P: Por quê?

N: Porque, aí o outro vai ser amigo do outro.

P: Mmm, entendi. Muito bom, NI, muito obrigada viu?

Entrevista com GU de 4 anos da Creche A, 06 do 07 de 2001

ENTREVISTA COM GU, 4 anos
CRECHE A
06/07/2011

Pesquisadora (P): GU sabe o que eu quero saber de você?

GU (G): Que?

P: Se você gosta dessa creche.

G: Eu gosto dessa creche.

P: É mesmo? Por quê?

G: Porque ela é muito legal.

P: E o que que tem de bom aqui.

G: Ahmm...

P: Que que é legal aqui?

G: É... Brincar com os brinquedos.

P: A é? Vocês brincam bastante com vários brinquedos?

G: Ahã.

P: Que bom, e que mais que é legal nessa creche?

G: Brincar com os brinquedos da sala de fantasia.

P: Sala de fantasia... Que mais tem?

G: É... Pode brincar no pátio também.

P: No pátio... É muito bom aqui então?

G: Mhum.

P: É? E me fala uma coisa, você tem amigos aqui?

G: Tenho.

P: É? Muitos ou poucos?

G: Muito, tem amiguinhas e amiguinhos.

P: É mesmo? Quem são seus amigos?

G: O LP, o JO e... a Helô e a NI.

P: Que bacana. E Gui, mas às vezes acontecem problemas né?

G: É.

P: Por exemplo, se um amigo xinga você, de um nome feio, que que você faz?

G: Eu converso com o amigo.

P: A você conversa? E que que você diz pra ele?

G: Que não pode xingar os amigos.

P: Por quê?

G: Porque não pode.

P: Não pode né? Porque senão o amigo se sente como? Ele fica triste? Fica chateado, como que é?

G: É, fica chateado e fica triste.

P: Isso não é bom né?

G: É.

P: É verdade, agora e se um amigo bate em você, que que você faz?

G: Eu converso com ele também.

P: Você conversa também? Que que você diz pra ele?

G: Que não pode bater nos amigos.

P: Porque que não pode bater?

G: Porque, não pode.

P: E por quê? Que que acontece se bate?

G: Te que contar pra professora ou conversar com o amigo.
P: Entendi. E GU, como que você se sente se um amigo bate em você?
G: Eu fico triste.
P: Você fica triste?
G: É.
P: É verdade. E GU, me diz uma coisa, o que que os seus pais fariam se você xingasse ou batesse num amigo?
G: Mmm.
P: Você já bateu ou xingou num amigo?
G: Não.
P: Nunca você fez isso?
G: Não.
P: E se você fizesse, que que você acha que seus pais fariam?
G: Me, brigava comigo.
P: Brigariam com você?
G: Ahã.
P: É? Que que eles fariam?
G: Eles me botavam de castigo e eu vou ficar só um pouco lá.
P: Ah, e a professora, que que ela faria se você xingasse ou batesse num amigo?
G: Ela brigava comigo também.
P: Ela brigaria com você?
G: Mas não põe, não vai, mas não vai por no castigo.
P: Mas não vai?
G: É.
P: Não?
G: Não.
P: Como que ela resolve, a professora?
G: Resolve comigo de falar 'desculpa', e o outro falar 'não gostei'.
P: Ah, um fala desculpa e o outro fala que não gostou né?
G: É.
P: Entendi. E me diz uma coisa, é, GU, se, imagina que você tá querendo brincar com um amigo tá? Mas ele não te deixa brincar com ele, que que você faz?
G: Eu brinco com outro amigo.
P: Ah, tá bom. E você se sente como se esse, se esse amigo não te deixa brincar? Como você se sente?
G: Eu fico triste.
P: Mas mesmo assim você procura outro amigo?
G: Mhum.
P: Resolve dessa forma?
G: Mhum.
P: Entendi. Agora imagina que um amigo te machuca, mas foi sem querer, que que você faz?
G: Ele tem que pedir desculpa pra mim.
P: Ah, tá certo, e aí você desculpa?
G: Mhum.
P: Você se sente como? Se ele te machucou sem querer?
G: Hã, feliz.
P: Feliz? Por quê?
G: Porque se nenhum amigo me batesse, eu se senti feliz.

P: Mhum, mas esse te machucou, só que ele, foi sem querer, mesmo assim se sente feliz?

G: Ahã.

P: Por quê?

G: Porque ele pediu desculpa pra mim.

P: Ah ótimo. Agora GU, imagina que um amigo fala uma mentira sobre você, ele diz sim 'ah, o GU bateu em não sei quem', mas você não bateu, que que você faz?

G: Eu fico triste também.

P: E aí, que que você faz?

G: Eu pedi pra professora.

P: Você pede pra professora o que?

G: Que...

P: Pra ela fazer o que?

G: Ela fala que tem que pedir desculpa também.

P: Entendi. O GU, e, imagina o seguinte, que você quer muito um brinquedo que tá mão de um outro amigo, você pede esse brinquedo, mas o menino não quer te dar esse brinquedo, que que você faz?

G: Eu também vou pedir pra professora.

P: Você pede pra professora?

G: Mhum.

P: Mas você tenta, você já tentou falar com o amigo e ele não deixou né? E aí você pede pra professora.

G: Tem, tem vários brinquedos no armário dela.

P: Ah, e aí então você poderia fazer o que, já que têm vários?

G: Brincar.

P: Brincar com qual?

G: Com os Ho, os carrinhos do Hot Wheels.

P: É?

G: E é assim a asinha do carro, do Hot Wheels abelha.

P: Ai que ótimo. O GU, me diz uma coisa.

G: Que?

P: Imagina que um amigo vai na sua casa e quebra um brinquedo seu, você gosta muito, que que você faz?

G: Eu vou pedir pra minha mãe.

P: Você pede pra sua mãe o que?

G: Comprar outro brinquedo.

P: A é?

G: Igualzinho ao que eu tenho.

P: E o que você faz com esse amigo que quebrou o brinquedo seu?

G: Ele tem que pedir desculpa pra mim.

P: Ah, entendi. E você se sente como?

G: Feliz se ele pedir desculpa pra mim.

P: Ótimo. E GU, como que você acha então que a gente sempre tem que resolver os problemas? Qual que é o melhor jeito de resolver briga, problema?

G: Pedir desculpa e o outro não falar, falar que não gostou.

P: Ah, você acha que esse é um bom jeito?

G: É.

P: Bater é um bom jeito?

G: Não.

P: Por quê?

G: Porque, senão machuca o amigo.

P: Entendi. E xingar é um bom jeito?

G: Não.

P: Por quê?

G: Porque, senão vai, sabe o que? Vai acontecer sabe o que?

P: O que?

G: O amigo vai ficar triste.

P: Isso não é bom né GU?

G: Hã, hã.

P: Muito obrigada querido.

Entrevista com ME de 5 anos da Creche A, 07 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM ME, 5 anos
CRECHE A
07/07/2011

Pesquisadora (P): Muito bem. ME você gosta dessa creche?

ME (M): Hã, gosto.

P: É? E porque?

M: Porque ela é legal.

P: Ela é legal? E o que que tem de bom aqui?

M: É pi, escorregador é... É, e tem uma piscininha aqui, é só a gente enche água e a gente entra nela.

P: Ah, que legal uma piscininha, que mais, escorregador, piscininha, que mais?

M: E tem um escorregador sim, e balancinho.

P: Balancinho...

M: E...

P: Que que mais que é bom nessa creche?

M: Tem dois, e tem duas piscininhas.

P: Que ótimo, e me conta ME, você tem amigos aqui?

M: Tenho, é a Malu, a Nic, a Helô, o LP, o Nicolas, a Helô, o NY, o EN e... eu acho que é todo mundo que eu não sei mais nomes.

P: Mas eles são todos seus amigos?

M: Ahã.

P: Que bom não é?

M: Mhum.

P: Agora é uma pena que às vezes acontecem problemas não é Duda?

M: Ahã.

P: Às vezes acontece de um amigo ou uma amiga xingar a gente, não é? Se uma amiga xinga você, que que você faz?

M: Eu, eu, eu falo pra “prô” porque a Malu, a Malu ela bate muito...

P: Ela bate?

M: Ela bate muito na pessoas, ela...

P: E aí?

M: Bate em todo mundo.

P: Se ela bate em você que que você faz?

M: É, eu falo pra professora.

P: E aí que que a professora faz?

M: Fala pra para, para com isso.

P: É?

M: Mhum.

P: E porque que tem que parar com isso?

M: Pa, pa, “pa” ficar, “pa” ela fica mais boazinha, que não pode bater.

P: Porque que não pode bater hein?

M: Iii, porque é coisa feia.

P: É mesmo né? Entendi Duda, e me diz uma coisa, você se, como você se sente se uma amiga bate em você?

M: É, dói muito na pessoa, a pessoa chora, mas depois passa que esse chora, porque todo mundo chora, não é só não chora.

P: Entendi, mas isso não é bom não é?

M: Ahã.

P: O Duda, que que seus pais fariam se você xingasse ou batesse num amigo?

M: É, é, aí eu falava pra professora, aí pro meu pai.

P: Mas que seu pai ou sua mãe fariam, que que eles fazem se eles sabem que você bateu ou xingou algum amigo ou amiga?

M: É, não sei.

P: Você não sabe? Você acha que seus pais iam ficar bravos com você?

M: Iam.

P: É? E que que eles fariam?

M: É, não sei.

P: E a, entendi. E a professora quando ela fica sabendo ela, ela faz o que?

M: Ela resolve.

P: Ela resolve.

M: E pede pra eu pedi “dculpa” pro ami...

P: Pra pedir desculpas pro amigo né?

M: Ahã

P: Ah, é um bom jeito não é Duda?

M: Ahã, mas a Malu não sabe fazer isso, porque, é porque eu a Clara, Eduardo dão, é, quem chora eu, eu so (a Duda - não foi possível entender) e vo levar pra beber água e pra Eni...

P: Entendi. O Duda uma outra coisa que eu queria te perguntar...

M: O que?

P: É, imagina assim, que você tá querendo brincar com um amigo ou com uma amiga...

M: É.

P: Mas aí eles não deixam...

M: É.

P: Que que você faz?

M: É, eu falo pra professora.

P: Você fala pra...

M: Pra MO ou pra TA.

P: Ah é?

M: Ahã.

P: E aí elas fazem o que?

M: É, elas falam com o amigo, pede pra pedir “dculpa”.

P: Mmm.

M: E aí ela deixa, o amigo e a amiga, deixa eu brincar.

P: Ah entendi. E como você se sente, você fica triste se o amigo não te deixa brincar?

M: Fico.

P: Entendi... Agora e se um amigo machuca você, mas ele fala que foi sem querer, que você faz?

M: Aí eu não falo pra professora, eu só falo pra professora que foi sem querer que ele fez.

P: E você fica chateada, se foi sem querer?

M: Não, não fico...

P: Por quê?

M: Fico um pouquinho.

P: Só um pouco, por quê?

M: Porque sim as vezes que eu, que, me deixa muito triste, as vezes que não deixa muito.

P: Se foi sem querer você não fica muito triste?

M: Hã hã.

P: Entendi. Agora me diz uma coisa, se falam que você fez uma coisa errada, mas você não fez essa coisa errada... Só um minutinho... Dá um pause... Pronto, pode... Mais 5 minutos, você precisa usar aqui?... Só um minutinho, não, fica aqui um pouquinho só Duda, deixa eu dar, deixa eu ver se deu um pause aqui, aí não deu pause...

Mulher: A mãe dela tá vindo pegar.

P: Ah, ela já tá indo embora? 5 minutos no máximo, 5 minutos. Duda, podemos continuar querida. Olha só...

M: Sim.

P: É, então, e eu tava te perguntando, imagina que um amigo fala assim ‘ah, a Duda me bateu’, mas você não bateu, então que que você faz?

M: É, eu peço desculpas...

P: Mas você não bateu, você pede desculpas se você não bateu?

M: Ahã.

P: Mesmo assim?

M: Ahã.

P: É? E, e Duda, você... Quando você quer muito alguma coisa, por exemplo, um brinquedo, mas o amigo não quer te dar o brinquedo...

M: Aí eu...

P: Que você faz?

M: Eu falo com a professora e aí o amigo, é, quando ele não quiser mais ele deixa eu brincar.

P: Você sempre chama a professora ou às vezes você tenta resolver sozinha?

M: Tem as vezes que eu, eu só to sozinha, tem as vezes que eu resolvo com a professora.

P: E se você fosse resolver sozinha isso do brinquedo, que que você falaria ou faria pro amigo?

M: Eu não sei, eu sabia, eu falasse pra ele pedi “dculpa” pra mim.

P: Ah tá, e você, o, o, o, o, mmm, Duda, você bate nos amigos?

M: Tem as vezes que eu bato...

P: E você acha certo?

M: Não.

P: Mas então porque que você bate às vezes?

M: Por que... Não sei.

P: Você não sabe? Você não consegue, não consegue não bater?

M: Ahã.

P: É? Mas o que que, qual que você acha que é o jeito mais certo de resolver os problemas, é batendo?

M: Não, é não batendo.

P: Qual... E é fazendo o que então?

M: É pedindo “dculpa” pro amigo.

P: Mmm... E se é o amigo que fez uma coisa errada, que que a gente fala pro amigo?

M: Aí o, o amigo tem que falar assim ‘o amiga, pede “dculpa” pro amigo’.

P: Entendi, entendi, isso mesmo.

M: Que o amigo sei ‘o amigo, pede “dculpa” pra amiga’ e ele pede “dculpa” e aí, e aí eles vão brincar.

P: Entendi, muito bom, agora Duda uma última pergunta que eu queria saber, imagina que foi uma amiga na sua casa e ela quebrou o seu brinquedo que você gosta mais, que que você faz?

M: É, eu gosto mais do meu laptop, aí...

P: Imagina que uma amiga quebre o seu laptop, que que você faz?

M: Eu falo pra minha, pra mãe dela, e aí pra mãe dela compra outro pra mim.

P: E você, entendi, e você fala o que pra amiga?

M: Eu falo pra ela pedi “dculpa” pra mim.

P: Entendi minha querida, muito obrigada viu?

M: Ahã.

Entrevista com EN de 4 anos da Creche A, 06 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM EN, 4 anos
CRECHE A
06/07/2011

Pesquisadora (P): EN, eu quero começar te perguntando, você gosta dessa creche? Sim ou não?

EN (E): Sim.

P: Muito ou pouco?

E: Muito.

P: Muito. Por quê?

E: Porque é legal brincar com meus amigos.

P: Ah, brincar com os amigos é legal? E me diz uma coisa, você, você tem muitos amigos aqui? É?

E: É.

P: Quem são seus amigos?

E: O Gui, o LP, todos os amigos da creche é meu.

P: É?

E: É.

P: E, me conta uma coisa, EN...

E: Hum?

P: Que outra, além dos amigos que você tem aqui, quais são as outras coisas legais dessa creche?

E: Brinca.

P: Brincar... de que?

E: De animal.

P: De animal? É? Como brinca de animal?

E: Ué, tem que brincar e ser um animal.

P: Hã, e que mais, que outras brincadeiras você gosta daqui?

E: Muitas.

P: Muitas? Fala mais uma.

E: Eu gosto de brincar de, de... De máscara.

P: De máscara... Que mais?

E: Mmm, de papel...

P: Que mais?

E: Eu gosto de brincar.

P: Que bom, e tem tudo isso aqui né EN?

E: É.

P: E me diz uma coisa, às vezes a gente tem algum problema com os amigos né? Por exemplo, se um amigo te xinga, EN, de um nome feio...

E: Eu não gosto.

P:... que que você faz?

E: Eu não gosto, e daí eu falo 'eu não gostei'.

P: Você fala 'eu não gostei'? E... E normalmente resolve, aí que que o amigo faz?

E: Ele fala desculpa.

P: Mmm, assim resolve né? E me diz uma coisa EN, e se um amigo te bate, o que você faz?

E: Eu falo assim 'eu não gostei'.

P: Você também diz que não gostou? Mas você bate nele? Não? Por quê?

E: Porque eu, eu queria ser muito amigo da creche.

P: Você quer ter muitos amigos na creche? É isso? E bater não faz amigos? Por quê?
E: Porque é uma coisa errada, se não desculpar, ele fala assim 'eu não disculpo'.
P: Mhum, é, isso não é bom né?
E: É.
P: E se um amigo te bate, como você se sente EN?
E: Eu sinto, eu sinto, sente mal.
P: Você se sente mal? E você diz isso pro amigo?
E: Eu esqueço.
P: Você esquece? Você na, na hora você diz só o que pra ele?
E: Que eu não gostei.
P: Entendi. E EN...
E: Hã?
P: Você xinga ou bate em amigos? Não? Mas se você fizesse isso, que que seus pais fariam?
E: Brigarem comigo.
P: Brigariam com você? É? E que que eles fariam, mais?
E: Batem em mim.
P: Ah eles bateriam em você? É? E a sua professora, que que ela faria se você brigasse ou xingasse?
E: Fi, eu fico na mão dela.
P: Fica na mão dela? Como assim, fica junto com ela? É? E que que ela faz ou fala?
E: Que você pode ficar lá fo, na minha mão.
P: Vai ficar junto com ela? Pra não fazer isso de novo, é isso? E me diz assim, quando ela, quando acontece um problema desse jeito, que que a sua professora costuma dizer? Além de, além de, de falar pra ficar, dar a mão pra ela, o que mais ela fala ou faz?
E: Só isso.
P: Só isso? E EN, me diz uma coisa, imagina que você quer brincar com um amigo, mas ele não deixa, que que você faz?
E: Eu chamo a professora.
P: E aí que que ela faz?
E: Ela, ela fala, ela fala assim 'o LP, você não manda na brincadeira'.
P: Você não manda na brincadeira, e então?
E: Daí, ele tira da brincadeira e vai brincar em outro lugar, se fazer bobeira, hã, se...
P: Se fazer bobeira que que...?
E: É se não deixar entrar.
P: Aí então se ele faz bobeira que que a professora pede? Pra ele ir...?
E: Brincar em outro lugar.
P: Em outro lugar, entendi. Você se sente mal se um amigo não quer te deixar brincar? Não? Não por quê?
E: Porque eu não gosto mas, fora da brincadeira.
P: Ah, então você não se sente bem né, porque você não gosta de ficar fora não é?
E: Mas o NY bateu no PE.
P: Ah é?
E: É.
P: E então, quando ele bateu no PE que que aconteceu? Que que o...?
E: Ele chorou, chamou a professora.
P: Chamou?
E: E o passarinho morreu ele tava lá na pazinha deitado.
P: Ah coitado... Mas deixa eu te falar...
E: Hum?

P: Você acha certo que o NY tenha batido num amigo?
E: Não.
P: Porque?
E: Porque é feio.
P: É feio? E que que acontece quando alguém apanha? Quando alguém bate em alguém?
E: Chora e fala pra professora.
P: Pois é, não é bom né?
E: É.
P: O EN...
E: Hum?
P: Imagina que uma criança, um amigo, machuca você, só que sem querer, que que você faz?
E: Eu continuo brincando com ele.
P: Você não fica chateado? Porque não?
E: Porque eu só fico chorando um pouquinho.
P: Você só chora um pouco? Porque foi sem querer? É? Você não fica chateado, você não bate no amigo se ele te machucar? Não? Porque não?
E: Porque ele, ele já me desculpa e eu cons, e vou brincar com ele.
P: Ah, se ele se desculpar você brinca com ele, entendi. E EN...
E: Hum?
P: Imagina que um amigo conta uma mentira de você, ele diz que você fez uma coisa errada que você não fez, por exemplo, ele diz 'ah, o EN bateu no LP', e você não bateu, aí que que você faz?
E: Eu chamo a, a professora.
P: E fala o que pra ela?
E: Que, que eu falo assim 'professora, eu menti, eu não bati no LP'.
P: Você fala a verdade, né?
E: Hum, não. O LP ele disse assim 'o EN você comeu meu bolo', eu falei 'não', porque é de (melão e no - não foi possível entender) gosto, e eu não gosto.
P: Entendi.
E: Eu gosto bolo de chocolate.
P: Então se um amigo conta uma mentira de você, você vai contar pra professora a verdade, é isso? Mas você não briga com o amigo por causa disso? Não? Não, hum que bom. EN, sabe também, eu gostaria de saber...
E: Hum?
P: Imagina que você quer muito um brinquedo...
E: Eu, eu falo pra "prô" que um alguém pegou.
P: Agora, mas você imagina que um brinquedo tá na mão de um amigo, você pede pro amigo, daí o amigo fala 'eu não vou te dar', que que você faz?
E: Eu falo pra professora.
P: Você fala pra professora? E aí?
E: Pra pegar na mão dele e dar pra minha mão.
P: Ah tá, você pede ajuda pra ela? Entendi, e, e EN, você, você, imagina que vai um amigo na sua casa e ele quebra seu brinquedo preferido, que que você faz?
E: Eu chamo a, a mãe dele, daí a mãe dele fica brava.
P: Entendi. E você, e você se sente como se o seu brinquedo for quebrado?
E: Eu choro.
P: Você chora? Porque é muito ruim mesmo né? Agora EN conta pra mim, você acha que, qual é o melhor jeito que a gente deve resolver os problemas, as brigas?

E: Falar pra professora.

P: É o melhor jeito? Porque você acha que esse é o melhor jeito?

E: Que ele fica na mão todo dia.

P: Ah, e a professora ajuda a resolver? É? Então tá certo EN, muito obrigada viu?

Entrevista com HE da Creche A, 05 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM HE
CRECHE A
05/07/2011

Pesquisadora (P): HE, eu gostaria de perguntar pra você, você gosta dessa creche, dessa escola, dessa creche?

HE (H): Mhum, gosto, bastante.

P: Você gosta bastante? Que bom, e porque que você gosta muito daqui?

H: Por quê?

P: Hã?

H: A Nide, às vezes a Nide ela brinca comigo, a Duda, a Malu, o LP, o NY.

P: Ah, então porque você tem muitos amigos, é isso?

H: Mhum.

P: É isso?

H: “Inda” tem o Heitor que é amigo do LP.

P: Ah tá. E aqui você tem mais amigos ou mais crianças que você não gosta nessa creche?

H: Eu tenho a Malu, que ela, que às vezes a Malu não gosta de mim.

P: Sei.

H: E eu tenho a Duda, que ela fi, que ela fica falando, que ela grita comigo às vezes quando eu falo ‘quero gato, quero gato’.

P: Sei.

H: Quero ser gato, daí eu brigo com a Duda.

P: Então essas duas crianças às vezes brigam com você.

H: Aqui tem luz, aqui tem luz, aqui tem luz.

P: É. Essas duas crianças brigam com você? Mas você tem muitos amigos você me disse né?

H: É, quando eu jogo a bola, lu, lu, lu, a “prô” fala assim pra mim.

P: Hã? Quando ele fala assim...

H: Como assim?

P: Quando ele fala assim pra você, o que que acontece?

H: A “prô” fala pra mim se acalmar e beber água.

P: Ah, pra se acalmar e beber água? E funciona?

H: Funciona.

P: Vem cá, ó Julia, mas vamos ficar aqui sentadinha?

H: Eu não sou Julia!

P: Ah, HE, há há há. Desculpa, HE a gente precisa ficar sentadinhos aqui porque senão a gente não consegue conversar. Eu tenho uma outra pergunta pra você. Imagina HE, que um amigo xinga você, que que você faz?

H: Eu faço assim ó ‘o Duda, dá pra falar, o Duda, dá pra falar meio...’

P: Melhor?

H: Melhor.

P: Mhum, entendi.

H: Se ela falar gritando ela vai ficar rouca.

P: Isso mesmo. E você se sente como se essa, se a amiga Duda te xinga?

H: Ela me xinga?

P: Como você se sente?

H: Ela me xinga gritando.

P: Ela, é? E você se sente bem com isso?

H: Não.

P: Não né? E me diz uma coisa, e se um amigo bate em você, o que você faz?

H: E falo assim ó ‘não é pra bater desse jeito, se não vou falar, se não vou chamar a “prô”’.

P: Ah, muito bem, e como você se sente se batem em você?

H: Eles batem em mim? Só se, a... (não foi possível entender) de água.

P: Você se sente bem se eles batem em você?

H: Sinto.

P: É?

H: Aqui sai a nossa voz?

P: Mhum. O HE, e o que que os seus pais fariam se você xingasse ou batesse num amigo?

H: É... A minha mãe?

P: É.

H: Eu convidasse, aí eu fala, aí eu falasse, se o amigo ficasse bravo, eu falasse pra ele parar, aí eu falava pra ele se acalmar, aí eu convido ele pra ir, pra ir pra minha casa.

P: Ai que bom, assim resolve bem né? Já aconteceu de você bater num amigo?

H: Hum?

P: Você já bateu em algum amigo? Você já bateu em algum amigo?

H: Já, só uma vez.

P: Uma vez, e aí?

H: Uma vez, três vezes e quatro vezes.

P: E o que que sua mãe e seu pai acham disso?

H: Quando eu bato no meu irmão...

P: Hã?

H: O meu pai me deixa de castigo.

P: Ah é?E se você bate em alguém na escola, que que a professora faz?

H: Ela fala...

P: Hã?

H: Que não pode, é muito feio, e aí a “prô” fala que tem que pedir desculpa.

P: Ah que ótimo, e você pede desculpa?

H: Agora grava, grava.

P: E você pede, e você pede desculpas?

H: Peço.

P: Ah...

H: Agora grava.

P: Já tá gravando já. Olha, tem outras perguntas pra te...

H: Ah, mas a voz não tá saindo.

P: Depois eu ponho pra você ouvir, só quando a gente terminar, tudo bem?

H: Mhum.

P: Olha só, me diz uma coisa, imagina que um amigo não deixa você brincar com ele, uma amiga não deixa você brincar, o que que você faz?

H: Eu faço, pra ela beber água, ela vai beber água e se acalmar um pouquinho.

P: Se acalmar um pouquinho. É?

H: Mhum.

P: Você pede, hã?

H: Ela se acalma um pouquinho e a gente vai brincar.

P: Ah, tá certo, pra vocês poderem brincar.

H: É.

P: Isso mesmo. Agora me diz uma coisa, imagina que um amigo machuca você, só que foi sem querer, que que você faz?

H: Eu falo que foi sem querer. Quando eu não fico olhando, quando eu não olho o pé da pessoa aí eu faço assim...

P: Tropeça?

H: Eu olho pra lá e eu faço assim...

P: Hã?

H: Aí eu tropeço e caio no chão. Aí eu falo que foi sem querer.

P: Foi sem querer né? Se foi sem querer que alguém te machuca você fica brava?

H: Fico.

P: Mesmo que foi sem querer que a pessoa machucou?

H: Quando a Duda me xinga, sabe o que ela faz?

P: Hã?

H: Ela grita comigo e eu fico tanto brava.

P: Você fica brava? Aí que que você faz?

H: Aí eu saio da brincadeira.

P: Você sai da brincadeira?

H: Eu saio da brincadeira, vou brincar com outros amigos.

P: Com outros amigos, é uma boa ideia, é uma boa ideia.

H: Na escola tem pra, tem bastante amigo pra brincar.

P: Ah é verdade, a escola tem bastante amigo pra brincar. E me diz o seguinte HE...

H: Deixa ele em pé.

P: Me diz uma coisa HE...

H: Hum?

P: É... Se alguém fala que você fez uma coisa errada, só que você não fez, o que que você faz?

H: Eu faço, eu falo desculpa.

P: Você fala desculpa?

H: Eu falo desculpa quando eu, quando eu tropeço na pedra.

P: Mas e se a pessoa falou 'ah, a HE me bateu', mas você não bateu...

H: Não.

P: ... que que você faz?

H: Eu brinco com o LP...

P: Com outra pessoa?

H: Com o Mateus.

P: É?

H: E com a Mari.

P: E me diz uma coisa HE, quando você quer muito um brinquedo, só que você não consegue aquele brinquedo, que que você faz?

H: Eu faço assim 'o ami, o amigo, me empresta um brinquedo?'.

P: Ah, você pede emprestado, que boa ideia. Agora me diz uma coisa, HE, se quebram um brinquedo seu, o que que você faz?

H: Eu faço...

P: Se um amigo quebrar o seu brinquedo...

H: Se o amigo quebrar o meu brinquedo eu falo pra "prô" se ela consegue consertar.

P: Que ótimo. Mas você se sente mal se o amigo quebrou seu brinquedo?

H: Mhum.

P: Você fica chateada com ele?

H: Mhum.

P: E o que você fala pra ele?

H: Eu falo que não pode.

P: Não pode fazer assim né?

H: É, senão vai ter que dar pro amigo.

P: Ahã. E, HE, como você acha que a gente tem que resolver uma briga com um amigo?

H: Uma briga com um amigo?

P: Como a gente resolve?

H: Eu resolvo, uma briga com um amigo, quando eles brigam eu falo ‘vocês dois, parem de brigar’.

P: Ah. E o que mais você fala? Você acha que a gente tem que... A gente pode bater?

H: Não.

P: Conversar ajuda?

H: Mhum

P: Ajuda? Entendi. Porque que você acha que conversar é melhor que bater?

H: Bater, ba, bater não melhora. Quando um amigo bate, morde num amigo e bate...

P: Hã?

H: Assim dói bastante, quando morde na bochecha do amigo.

P: É, dói mesmo. Então não é bom né?

H: Né. Se não sai sangue.

P: E conversar? Conversar ajuda?

H: ...? (não foi possível entender)

P: Ahã. Conversar ajuda?

H: Conversar ajuda bastante, ajuda a dar desculpa, ajuda, ajuda a falar, ajuda a falar é sem, foi sem querer...

P: Ah, entendi, que ótimo HE. Muito bom. Qual que é a melhor coisa que você acha pra me dizer HE, qual, qual a melhor coisa pra, de se ter um amigo? Você gosta muito de ter um amigo?

H: Fala assim ‘amigo, empresta um brinquedo?’.

P: É bom brincar com um amigo?

H: Mhum.

P: Que ótimo. HE, muito obrigada.

Entrevista com NY da Creche A, 05 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM NY, 4 anos
CRECHE A
05/07/2011

Pesquisadora (P): NY, conta pra mim, você gosta dessa creche?

NY (N): Gosto.

P: É mesmo?

N: Ahã.

P: Por quê?

N: É porque tem muitas coisas legais, tem muitos amigos que você pode escolher, cada vez que eu luto com o LP ele, e ele vence, eu dou um brinquedo “pa” ele.

P: É? É por causa dos amigos que você gosta daqui? E você tem muitos amigos nessa creche?

N: Mais ou menos.

P: Mais ou menos?

N: Ahã.

P: É? E que mais que aqui é bom, por que que você gosta muito daqui?

N: É porque po, pode brincar de - (não é possível entender). Pode brincar, pode brincar... Hm, pode brincar de “Homem Aranha”, pode brincar de vídeo game.

P: É? Aqui na creche pode fazer tudo isso? Que bom, não é?

N: Ahã, pode brincar de “Homem Aranha”, é, quer dizer, “Homem Aranha” eu já disse, pode brincar de “lobisomem”, “Batman”.

P: É mesmo?

N: Ou jogos do “Lego”.

P: Que ótimo, quantas brincadeiras bacanas. Ô NY, e me diz uma coisa, mas, às vezes acontecem problemas, não é mesmo?

N: Ahã.

P: Se um amigo xinga você, o que que você faz?

N: Eu tento conversar.

P: “Cê” tenta conversar? Como que você se sente se ele te xinga?

N: Eu sinto muito bravo.

P: É?

N: Ahã. Daí eu bato, só que eu nunca vou bater mais quando alguém me “povoca”, eu vou contar “pa” “prô”.

P: Ah, tá, já aconteceu de você bater?

N: Muitas.

P: É, muitas vezes?

N: Ahã. Algumas, agora não.

P: Que que seu pai e sua mãe acham quando você bate?

N: Ficam muito tristes, eu acho.

P: E que que eles fazem?

N: Sei lá, nem falei.

P: Ah, tá, eles nunca viram você fazer isso?

N: Eles nem trabalham na minha creche.

P: Ah, é, mas e sua professora, se ela ver você bater, o que que ela faz?

N: Ela fala, ela fala pra pedir desculpas.

P: Ah, e você pede?

N: Ahã.

P: É?

N: Mas algumas vezes não.

P: Algumas vezes não, por quê?

N: É, porque não.

P: É, você não consegue?

N: É.

P: Ou você acha que não é certo pedir desculpas?

N: Só que eu consigo, e é certo.

P: É certo pedir desculpas, por quê?

N: É porque desculpas, no almoço, não dá. Desculpas quando tá brincando, dá. Só que às vezes...

P: Ahn?

N: A pessoa não é um amigo então tem que - (não é possível entender) - então eu penso numa brincadeira de luta, aí quem vencer...

P: Ahn?

N: Não vai ser amigo da outra pessoa...

P: Ahã.

N: Se eu não vou emprestar meu brinquedo, mas se a pessoa vencer eu vou emprestar meu brinquedo - (não é possível entender) - se tá com o LP. Eu emprestei pra ele.

P: Você empresta sempre seus brinquedos?

N: Ahã, mas algumas vezes não.

P: Às vezes não.

N: Ahã.

P: Ô NY, me diz uma coisa, é... Se os seus, se alguns amigos seus não deixam você brincar com eles, que que você faz?

N: Você tá, você tá em qual parte?

P: Ah, eu to aqui, mas não se preocupa com isso não, tá bom?

N: Tá bom.

P: Eu quero que você...

N: Você tava, um, dois, três.

P: Quatro.

N: Depois quatro.

P: Isso. Agora eu queria saber de você assim NY, imagina que uns amigos “tão” brincando, você quer brincar com eles, só que eles não deixam, que que “cê” faz?

N: Eu falo “então, que tal a gente lutar” daí, ele fala “sim”, daí a gente luta, daí eu dou o brinquedo, daí a pessoa deixa eu brincar.

P: Ah, você tenta conversar, convidar pra uma brincadeira, é isso?

N: Ahã, e convidar pra minha festa, mas, uma vez eu já convidei você.

P: É verdade. E NY, me diz uma coisa, mas e se um amigo machuca você? Que que você faz?

N: Eu conto “pa” “prô”.

P: Você conta pra “prô”?

N: Ahã.

P: E ela te ajuda?

N: Ahã.

P: Que que ela faz?

N: Ela fala “pa” pedir desculpas, como, como eu que batia, daí eu tinha que pedir desculpas.

P: Entendi. Agora, se um amigo te machuca sem querer? Que que “cê” faz?

N: Eu conto “pa” “prô”.

P: Mas, foi sem querer.

N: É, daí eu f...

P: Mesmo assim “cê” conta?

N: Ahã.

P: E “cê” fica chateado?

N: Ahã.

P: Se foi sem querer?

N: Daí eu falo... Daí se eu bato sem querer, se a pessoa bate em mim sem querer, eu “pedo” desculpas e não conto “pa” “pô”.

P: Ah, pede desculpas e não conta, não precisa contar, cê tenta resolver sozinho?

N: Algumas vezes precisa, e algumas vezes não.

P: Quando que não precisa falar com a “prô”?

N: Pede desculpas.

P: E quando preci, e quando que precisa falar com a “prô”?

N: Pede desculpas ainda.

P: Ah, sempre assim, pra isso, né?

N: Ahã.

P: Ô NY, se falam que você fez uma coisa errada, só que você não fez, que que “cê” faz?

N: Eu conto “pa” “prô” que é mentira.

P: Ah, você diz que é mentira, você explica?

N: Ahã. Se eu, se eu tava brincando, daí eu machuquei sem querer, e falou que eu empurrei, só que era mentira, eu só bati e eu pedi desculpas, antes se ele contasse “pa” “pô”.

P: E você sempre conta pra “prô”, ou às vezes você tenta resolver sozinho?

N: Algumas vezes eu conto “pa” “prô”, algumas vezes eu tento resolver sozinho.

P: Entendi. E olha só, se você quer muito um brinquedo, só que você não tá conseguindo, que que “cê” faz?

N: Eu falo “eu sou seu amigo”, daí, daí eu empresto meu brinquedo se eu não quero, eu não gostei de brincar com ele. Daí a pessoa fala que é muito legal, que ela encontrou uma parte meu brinquedo, daí ela monta, fala pro pai montar o meu brinquedo, da pessoa, daí, daí já fica novo, daí eu vou “bincar”.

P: Hm, tá, você tenta, você tenta resolver, então, né? “Cê” oferece seu brinquedo, um brinquedo seu pra pessoa, né, pra ver se ela empresta pra você o dela, é isso? É isso NY?

N: Ahã.

P: Ah...

N: Daí eu falo “ô amigo, você fala para o seu pai, para o seu pai consertar meu brinquedo?” isso que eu falo, daí ele conserta, e daí, daí o, a pessoa traz e eu brinco, novinho em folha.

P: Ah, tá, mas pedir pra consertar se quebrar, né?

N: É.

P: Isso se, se um amigo quebra um brinquedo seu, é isso?

N: Ahã, traz um disco voador, perde algumas mãos, só que só tem duas agora, mas não tem problema, se, se quebrar, não tem problema. Se quebrar a mão, é fácil de consertar, é fácil.

P: Ah, então você não fica chateado se um amigo quebrar um brinquedo seu?

N: Mas se quebrar inteiro, eu fico.

P: Aí “cê” fica chateado.

N: Daí eu...

P: E se ele fizer de propósito você fica chateado?

N: Fico, daí...

P: Mas aí você faz o que com ele, com esse amigo que fez isso?

N: Daí eu nunca mais vou ser amigo dele.

P: Ah, tá. Nunca mais ou pode ser, e se ele te pedir desculpas?

N: Eu vou ser ainda.

P: Aí você vai ser.

N: Só que se a pessoa me bater muito forte, eu conto “pa” “prô”, daí se ela pedir desculpas, eu nunca vou ser amigo dela mais.

P: Mesmo se ela pedir desculpas? Se for muito forte, “cê” tá falando, né?

N: Ahã, se ela bater muito forte.

P: Ah, entendi.

N: Se ela batesse fraquinho, eu ia contar “pa” “pô”, e ainda eu ia ser amigo.

P: Ah, se ela se desculpar, né? Ô NY...

N: E ela, ela não quebrasse... e ela me batesse fraquinho.

P: Ah, tá. Ô NY, me conta o seguinte, como você acha que a gente sempre tem que resolver os problemas, as brigas com os amigos?

N: Hm, tem que pedir desculpas, tem que contar “pa” “prô”.

P: Que mais, qual outro jeito de resolver os problemas?

N: Tem que... Só.

P: Desses jeitos, e por quê que você acha que esses jeitos são bons jeitos de resolver?

N: Ah, porque são os únicos jeitos, não tem mais jeitos, são os únicos.

P: É? Agora tem criança que bate pra resolver, né? Isso é jeito?

N: Hm, não.

P: Não? Por quê?

N: Porque, porque é falta de respeito, daí criança chora, daí conta “pa” “prô”, a pesso, a “prô” fala “pa” pedir desculpas, e se a criança não pedir, eu já sei o que acontece, eu sabia, fica na mão da “prô”.

P: Que que acontece?

N: Fica na mão da “prô”.

P: Fica na mão da “prô”?

N: Ahã, ou, ou pode acontecer uma outra coisa.

P: Se a criança briga, “cê” quer dizer que a professora da a mão pra ela, pra ela ficar junto com ela, é isso?

N: Ahã, pra pessoa de briga.

P: Ah, entendi. E xingar, é um jeito bom de resolver?

N: Não.

P: Por quê?

N: Porque é falta de respeito falar “burro”, falar “coco”, falar “cara de”, falar “cara de xixi coco”, de “galinha”, é, quer dizer, de “burro”.

P: Isso é chato? Você se sentiria bem se alguém de xingasse dessas coisas? Não, né? É mesmo.

N: Só se ela - (não é possível entender).

P: É, isso mesmo. Tá ótimo NY, brigada, viu.

N: Só que eu quero falar mais uma coisa.

P: Pode falar.

N: Ma, mas também, eu tenho um jogo do “Batman” igualzinho, e eu não to conseguindo jogar a fase do “Butterfly”. E também...

P: Ah, mas isso não é de brigas, né. Eu vou desligar aqui, a gente já conversa sobre isso.

N: Não desliga, não desliga ainda, eu quero falar uma coisa, eu queria saber se você pode me avisar, e ir na minha casa...

Entrevista com JO de 4 anos da Creche A, 06 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM JO, 4anos

CRECHE A

06/07/2011

Pesquisadora (P): Muito bem. JO, quero começar te perguntando, você gosta dessa creche? Gosta, sim ou não?

JO (J): Sim.

P: É? Muito ou pouco?

J: Eu gosto muito da creche.

P: É mesmo, e por quê?

J: Porque tem brinquedo.

P: Que mais?

J: Hm, escorregador.

P: Que legal.

J: Areia.

P: É mesmo? É bom isso, né? E, você tem amigos aqui, JO?

J: Ahã.

P: É? Quantos amigos você tem? Muitos, poucos?

J: Muitos.

P: Muitos. E quais são seus amigos? Quem são eles?

J: LP e GU, só dois.

P: Ah, esses são seus melhores amigos?

J: Ahã.

P: É mesmo? Agora, sabe JO, às vezes pro...

J: Tian...

P: Hm?

J: E TI que era, que é três, mas o TI era meu amigo mas não é mais.

P: É? Por quê?

J: Porque não. É que ele gostou mais do Davi.

P: Ah, ele se deu melhor com o Davi? Agora ele é melhor amigo do Davi?

J: Ahã.

P: O TI, entendi. Ah, normal, não é?

J: Ahã.

P: É assim mesmo. Ô JO, mas me diz uma coisa, às vezes, problemas acontecem, né?

J: Ahã.

P: Imagina que um amigo xinga você de algum nome feio. Que que você faz?

J: Ué, eu não ligo.

P: Você não liga?

J: Ahã.

P: Nem fica chateado?

J: Não.

P: Não? Agora, e se um amigo te bate?

J: E aí?

P: Que que você faz?

J: Eu "se"defendo.

P: Ah, você se defende? Como você se defende?

J: Eu, eu corro.

P: Ah, você corre?

J: Ahã.

P: Ou você bate nele também?

J: Não, eu não bato.

P: Você não bate? E você se sente como se um amigo te bate?

J: É...

P: Você fica chateado?

J: Não.

P: Nem triste? Não? Você só se defende. É? Entendi. Agora, me diz uma coisa, já aconteceu de você bater ou xingar um amigo? Não, você não faz isso?

J: Não.

P: Agora, se você fizesse, que que seus pais fariam?

J: Não sei.

P: Cê não sabe? Seus pais iam achar bom se você batesse num amigo?

J: Não.

P: Não? Que que eles fariam? Não sabe? E sua professora, que que ela faria se você batesse num amigo? Que que ela faz?

J: Eu não lembro.

P: “Cê” já viu se, alguma situação que a professora viu uma criança batendo na outra, como que a professora resolve?

J: Hm, ela fala, né.

P: Ela fala? Que que ela fala?

J: Ela fala, “para de briga, isso não é certo, fazer isso”.

P: Ah, e normalmente a criança entende? Aí a criança para? Ah, isso é bom. Ô JO, imagina assim, você tá querendo brincar com um amigo, junto com um amigo, só que ele não deixa você brincar com ele, que que “cê” faz?

J: Eu brinco com outro.

P: Brinca com outro. “Cê” se sente como numa situação dessas? Você fica chateado?

J: Não.

P: Não? Ah, que bom. Agora imagina que um amigo machuca você, só que foi sem querer, que que “cê” faz?

J: Hm, vou pro hospital.

P: Ah! Vai pro hospital. Mas você fica chateado com esse amigo que te machucou sem querer?

J: Não.

P: Por quê?

J: Porque não.

P: Não? Não fica chateado? Não? E não faz nada com ele?

J: Não.

P: Ele te machucou, tudo bem? É?

J: É, tudo bem.

P: É? Ô JO, uma outra coisa que eu queria te perguntar é imagina que uma criança mente, mente uma coisa sobre você, sabe? Por exemplo, ela diz assim “ah, o JO bateu em não sei quem”, só que você não bateu, que que “cê” faz?

J: Eu? Eu, até meu amigo já me, já mentiu pra mim.

P: Ele mentiu? E aí, que que “cê” fez?

J: Eu não fiz nada.

P: Não? “Cê” não fica chateado? Mas se um amigo fica falando “ah, o JO bateu em não sei quem”, que que “cê” faz?

J: Eu... Se eu to brincando com a pessoa, e ela, e ela deixa, eu brinco com ela mesma. Se fazer uma, ela, ela me bater, eu mudo de brincadeira.

P: “Cê” muda de brincadeira.

J: Ou ela, ou a pessoa, muda de brincadeira, que tá brincando, então muda de

brincadeira, o outro.

P: Isso mesmo, porque bater não dá certo, né?

J: Não.

P: Que que acontece quando bate?

J: Machuca.

P: Machuca, isso é bom? Não é, né?

J: O TI bateu um carrinho no olho do FP, sangrou.

P: Ah, e aí, que que o FP fez?

J: Foi no HU.

P: Nossa, sangrou

J: É um hospital.

P: É um hospital. E, e sangrou, isso é muito ruim, não é JO?

J: Até eu preendi esse dedo aqui na porta do meu carro, da minha tia.

P: Ah, mas foi um acidente.

J: Que é um “Corsa Sedan”.

P: Ah, mas aí é um acidente, né?

J: Na verdade é um “Classic” o carro da minha tia, “Classic”.

P: É? Entendi. Ô JO, sabe, uma outra pergunta que eu queria te fazer...

J: Qual?

P: É, eu queria te fazer a seguinte pergunta, imagina que vo, tem um amigo, que tá com um brinquedo e você quer muito aquele brinquedo, só que o amigo não quer te dar, que que “cê” faz?

J: Eu “se”defendo também.

P: É? De que forma?

J: É... Eu, eu falo pro amigo, eu falo pro amigo, que tem que emprestar um brinquedo pra gente.

P: Você pede pra ele emprestar. Aí se ele te diz “não vou te emprestar”, que que “cê” faz?

J: Eu... não faço nada.

P: Deixa, deixa desse jeito?

J: É, eu, eu... O amigo, se ele quer muito emprestar pra, pro outro amigo dele, ele empresta, se ele tiver aqui na creche.

P: Entendi, entendi. “Cê” se sente mal se um amigo não quer te emprestar um brinquedo?

J: Sim.

P: É? E aí, que que “cê” faz pra resolver isso?

J: Ué, chamo a professora.

P: “Cê” chama a professora. E aí, que que ela faz?

J: É, ela fala.

P: Ela conversa?

J: Ahã, “tem que emprestar um pouquinho pro outro amigo”.

P: Ah. E normalmente as crianças entendem, aí elas emprestam um pouco? Dá certo?

J: Ahã. O LP emprestou um homem-aranha desse tamanho, ó.

P: Olha, ele emprestou?

J: Pro Nicolas.

P: Isso foi bom, não foi?

J: Foi.

P: É mesmo.

J: Ele também me emprestou um relógio agora.

P: Ai, que ótimo. Ô JO, agora me diz uma coisa, vo, imagina que você tá na sua casa, e

um amigo tá lá na sua casa, aí ele quebra seu brinquedo preferido, que que “cê” faz?
J: Se for um de montar, ele pensa que quebrou, eu monto.
P: “Cê”, “cê” conserta, né?
J: Ahã.
P: Agora, e se for um brinquedo que quebrou mesmo? Que que “cê” faz?
J: Aí joga fora.
P: Joga fora, e se...
J: Mas não tem problema se jogou meu brinquedo preferido fora.
P: Não? Não tem problema?
J: Se não, eu fico com os outros.
P: “Cê” fica com outros? Entendi. E você não briga com o amigo que quebrou? Por quê não?
J: Porque, se o amigo tá na minha casa, e ele não, ele só brinca, daí vai dar certo se ele só brinca, não quebrar, ele tem que brincar.
P: Isso, mas aí ele quebrou um. Aí, que que “cê” faz? Com ele, com esse amigo que, que fez isso? Que que “cê” fala?
J: Eu falo, “ô”... Se for o LP, eu, “ô LP, ‘cê’ pode parar de quebrar meus brinquedos?”. Opa.
P: Opa.
J: E aí ele para.
P: Entendi. Ótimo, isso mesmo JO. Ô JO, então você acha que a gente tem que sempre resolver os problemas, as brigas, as situações assim de que jeito?
J: Hm...
P: Qual que é o melhor jeito?
J: Com a professora.
P: Chamando a professora, ou então o que que você pode fazer?
J: Eu?
P: Se tem uma briga, um problema, qual que é o melhor jeito de resolver? Batendo? Não?
J: Falando.
P: Ah, falando. Por que que falar é melhor do que bater?
J: Porque bater machuca.
P: Ah.
J: E falar não machuca.
P: E falar não machuca? E falar ajuda? Por que que falar ajuda?
J: Porque aí, o amigo para.
P: É?
J: É.
P: Entendi meu querido. Muito obrigada, viu?

Entrevista com MA de quatro anos da Creche A, dia 06 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM MA, 4 anos
CRECHE A
06/07/2011

Pesquisadora (P): MA, sabe, a primeira pergunta que eu gostaria de te fazer...

MA (M): O que?

P: É se você gosta dessa creche. Gosta? Muito ou pouco?

M: Muito.

P: Por quê?

M: Porque eu gosto da, do pátio coberto, da minha sala, das atividades, então, então eu queria fazer uma magia no meu caderno.

P: Uma magia no seu caderno, que magia?

M: Magia de todo mundo virar uma borboleta.

P: Ah, essa seria uma boa magia.

M: Não, minhoca.

P: Ah, por quê?

M: Porque eu tenho uma fantasia, umas coisas de bruxo e eu tive uma ideia de fazer, de escrever umas coisas de mentirinha no meu caderno, mas tem que ser na cor preto, de eu gosto de preto.

P: Eu vi. O seu vagão lá de baixo foi de preto, né? Muito bom, é uma boa ideia, é uma ideia muito divertida essa sua. Mas você sabe o que eu quero saber é o seguinte, quais são as coisas, você me contou que você gosta muito da creche, das atividades. O que que é a sua coisa, o que você mais gosta de fazer nessa creche?

M: Mais de eu gosto?

P: É.

M: Mais de eu gosto é ver filme.

P: Ah, que legal MA. E você tem amigos aqui?

M: Eu, é porque, nem todo dia eu tenho amigo.

P: Ah, as ve...

M: Só al... Não, todo dia eu não tenho amigo.

P: Ah, mas você tem amigo sim, não tem MA?

M: Não, porque, o GU sempre quer ser amigo do LP e não de mim.

P: Ah, que pena, mas você já tentou conversar com ele?

M: Eu já.

P: E não deu certo? E você não tem outra criança que queira ser seu amigo?

M: Não.

P: Ah, você fica chateado com isso?

M: Não, eu só, eu fico brincando sozinho mesmo, mas aí, mas aí, mas o PE é o mais malvado de todos, ele, ele só bate em mim e não em outras pessoas, só em mim.

P: Ah meu Deus, mas aí quando ele te bate, o que você faz?

M: Eu, eu, a minha vó fala pra eu empurrá-lo, mas eu acho que não é uma boa ideia, então eu, então eu não faço isso, eu falo pra “prô”, eu penso em alguma coisa, mas aí eu não consigo pensar só pra falar pra professora.

P: E aí o que que a professora faz, quando você chama?

M: Aí ela, aí ela, aí algumas vezes ela, ela deixa na roda, quem fica conversando na roda e algumas vezes, quando alguém faz uma bobeira quando um amigo bate, e aí faz machucado, o outro, a professora deixa ele ficar, ficar na mão dela e ele nunca pode sair.

P: Ah.

M: E aí, a pessoa de, de ralou, aí vai na Eni.

P: Ah, que é a enfermeira pra curar o machucado, né? Entendi. E, mas a professora conversa com aquele amigo que bateu? Ela pede pra ele não fazer mais isso?

M: Ela pede, só que como ela, como ela, ela conversa, ela ainda fica um pouquinho e depois, e depois pode sair pra brincar.

P: Entendi. E MA, você falou que não acha certo, você não acha um bom jeito empurrar, né? É, como a sua vó te sugeriu. Qual o jeito que você acha melhor, além de chamar a professora...

M: Eu acho melhor conversar, só que eu quero conversar, só que nenhuma pessoa, como eu quero conversar com a pessoa, nenhuma pessoa conversa, a pessoa, sabe o que faz? Bate.

P: E isso é errado, não é? Por quê que bater é errado?

M: Porque se a pessoa se machucar e doer, aí pode, aí, e ficar, e de ficar com o coração não batendo, aí a Eni não consegue tirar o efeito. Então precisa, precisa buscar, aí precisa ligar pra o papai, e também põe no médico, e depois volta pra creche.

P: Isso, é um problema bater, não é mesmo MA, você tem toda razão. Então MA, você mesmo nunca bate nem xinga o amigo, né? Mas imagina que você fizesse isso, o que que seus pais fariam?

M: Eu, eu... Pode bater, primeiro batia na bunda depois põe no, de castigo.

P: De castigo? E a professora, que que ela faria se ela soubesse que você bateu ou xingou?

M: Ela deixava, ficava um pouco na minha mão e depois eu posso sair pra brincar, só que eu nunca fiz isso.

P: Ah, que bom que você nunca fez isso MA.

M: Só que o PE, quando eu converso com ele, ele ainda faz a bobeira.

P: Ele ainda faz a bobeira, né, que pena. Alguém precisa explicar que não é assim né, que resolve o problema.

M: Mas a , mas o EN, de eu falar pra ele, de eu falar pra ele conversar com o PE, nem resolve, porque, você sabe, o EN é amigo do PE.

P: Hm.

M: E eles querem ver minha bunda.

P: Ah, isso é feio, você não deixa não.

M: Não, mas eles conseguem, mas eles conseguem me pegar.

P: Ah, é? Mas então, quando isso acontecer você chama a professora, tá bom?

M: Tá, mas eu chamo, mas como ela briga, nem resolve.

P: Nem resolve, eles fazem de novo?

M: Fazem. E quando eu chamo de novo, continua, e quando eu chamo de novo, continua.

P: Ah, mas isso tá muito errado. Você, eu conto pra sua professora depois disso.

M: Só que ainda, só que ainda eles acabaram de fazer essa bobeira.

P: Ah, então vamos fazer o seguinte, eu vou conversar com a sua professora sobre isso depois, tá bom? Pra te ajudar, tudo bem? Pra ela conversar muito sério com eles, tá?

Agora, olha só, uma outra coisa que eu queria te perguntar MA, sabe o que é?

M: O que?

P: Se você quer muito participar de uma brincadeira, mas um amigo não te deixa brincar junto, o que que você faz?

M: Eu conto pra professora, só que - (não é possível entender) - resolve.

P: Ah, tá certo. E você se sente como se o amigo não te deixa brincar?

M: Eu sinto, eu sinto...

P: Você fica triste?

M: Não, eu sinto pra brincar de outra coisa.

P: Ah, você tem uma ideia de brincar de outra coisa? É uma boa ideia.

M: Eu gosto de brincar no escorregador.

P: Ah, isso é bom. É uma boa ideia, se o amigo não deixa, você brinca de outra coisa, não é? Agora, me fala uma coisa, se um amigo te machuca, mas foi sem querer, o que que você faz?

M: Aí, aí eu falo que eu não desculpo.

P: Você não desculpa?

M: Não, porque, porque, eles, todo o dia eles “esqueçam”, e eles nunca param de esquecer, nunca.

P: Ah, esquecer o que?

M: Esquecer que não é pra bater em mim.

P: Ah.

M: Só que eu chamo a professora e não resolve.

P: Ah, entendi. Mas olha MA, mas e se alguém, por exemplo, tropeça em você e pede desculpas porque foi sem querer, o que que você faz?

M: Aí algumas vezes eu falo que eu desculpo.

P: Aí você desculpa, entendi.

M: Algumas vezes.

P: Ô MA, e se alguém fala que você fez alguma coisa errada, fala “ah, o MA me empurrou”, mas você não empurrou, então, o que que você faz?

M: Aí, eu falo a verdade, “foi o, foi o GU que fechou a porta com a cadeira”.

P: Ah.

M: Aí o LP fala que não é, porque ele é amigão do Guilhermão. Mas aí como alguém, alguém fala, como eu falo, “não é uma boa ideia fazer isso que é bobeira”, aí a pessoa faz, mas eu, mas eu ajudo, mas eu não acho uma boa ideia.

P: Hm.

M: Mas eu não mais ajudo não.

P: Entendi. Muito bem MA. Ô MA, uma outra coisa que eu queria saber, imagina assim, que um amigo tá com um brinquedo na mão, e você quer muito, e você pede e ele não te dá esse brinquedo, então o que que você faz?

M: Aí eu faço, aí eu pego uma coisa igualzinha à outra, aí, aí ele, aí a minha cor preferida era preto, e aí eu pego uma coisa preta e eu brinco.

P: Ah, tá bom, você brinca com outro brinquedo, né? Entendi. E você se sente mal, você se sente triste do amigo não te dar o brinquedo? Não? Que bom. Ô MA, uma última pergunta então, você acha que o melhor jeito da gente resolver problema é como?

M: Conversar.

P: Por quê?

M: Porque aí, de a pessoa conversar, aí assim resolve, só que nenhuma pessoa conversa aqui na creche.

P: Ah, esse é o problema então, né? Porque nem todo mundo pensa como você, né, não quer resolver conversando. Entendi MA. Mas vamos ver se a gente conta isso pra professora, e se ela ajuda mais, não é mesmo? Brigada, viu, meu querido.

Entrevista com TI de quatro anos da Creche A, dia 06 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM TI, 4 anos

CRECHE A

06/07/2011

Pesquisadora (P): TI, quero começar te perguntando se você gosta dessa creche.

TI (T): Ahã.

P: Gosta, por quê?

T: Porque a minha irmã tem seis anos.

P: Sei. A sua irmã tem seis anos, mas eu te perguntei se você gosta dessa creche.

T: Eu gosto muito dessa creche.

P: Por quê?

T: Porque, porque eu brinco muito com brinquedo.

P: Ah, que legal, e aqui tem muitos brinquedos?

T: Ahã.

P: E você tem amigos aqui?

T: Ahã.

P: É? Muitos amigos ou poucos?

T: Muitos amigos.

P: Ah, que ótimo. Quem são seus amigos?

T: Hm, todo mundo.

P: Ai, que delícia. E me conta, quais são as coisas que você mais gosta de fazer aqui, “cê” falou brincar com os brinquedos, que mais, que mais que “cê” gosta de fazer nessa creche?

T: Nessa creche?

P: É.

T: Fazer atividade.

P: É mesmo? Que atividade você gosta?

T: Hm, do relógio.

P: Do relógio, que mais?

T: Do relógio “Ben Ten”.

P: Ah, da pra brincar com o relógio do “Ben Ten” aqui?

T: Ahã, foi o, foi o meu pai que deu.

P: Ah, que lindo o seu relógio.

T: E acende a luz, ó.

P: Ah, eu vi. Ô TI, mas me conta uma coisa? Às vezes acontecem problemas com os amigos, não é mesmo?

T: É.

P: Por exemplo, se um amigo xinga você de um nome feio, que que você faz, TI?

T: Não pode bater no amigo.

P: Não pode?

T: Não, se não, porque o amigo chora e vai embora sozinho. Não pode ir embora sozinho. Tem que esperar a mãe deles.

P: É mesmo, né?

T: É.

P: E TI, me diz uma coisa, você se sente como se um amigo te xinga de um nome feio?

T: Um nome feio?

P: Ou te bate. Se, imagina que um amigo te fala “ah TI, você é bobo”, como você vai se sentir?

T: Mas, eu não vou bater mais no amigo.
P: É, bater você não bate. Nem xinga.
T: É, nem xingo.
P: Agora, isso é muito errado, né? Se um amigo te bate, que que “cê” faz com ele, TI?
T: Hm, o MI Lorenzo arranhou o meu nariz.
P: E aí que que “cê” fez quando ele te arranhou?
T: Porque, porque eu chorei muito no pátio.
P: É? E quando ele te arranhou “cê” só chorou? Que mais você fez?
T: Que mais eu fiz?
P: Você bateu nele?
T: Ahn...
P: Ou “cê” conversou com ele? O que que você fez?
T: Eu conversei com ele.
P: Que que “cê” disse?
T: Eu disse “não gostei MI Lorenzo”.
P: Ah, você disse que não gostou, muito bom. E TI, o que que seus pais fariam se você batesse em alguém?
T: Porque, porque....
P: Que que seus pais iam fazer com você?
T: “Dá um abraço no amigo quando ele for embora.”
P: Ah, eles iam pedir pra você dar um abraço?
T: Ahã.
P: Que boa ideia, né?
T: É.
P: E TI, e sua professora, o que que ela faria se você batesse em alguém?
T: Porque a mi, a minha professora disse que não pode bater no amigo.
P: Ela disse, né?
T: É, não pode bater no amigo.
P: E ela faria isso, ela falaria isso pra você, né, se você batesse? E por quê que não pode, hein, TI?
T: Porque não pode bater no amigo, nem pode arranhar no pescoço.
P: É isso mesmo. E por quê, por quê que não pode?
T: Porque, porque, porque se não vai machucar o amigo.
P: Vai machu...
T: Vai, vai, vai ficar com dor da barriga.
P: Isso mesmo. Isso é ruim, né?
T: Ahã. E tem que fazer coco.
P: Quem? Ah, se ficar com dor? Se tiver que ficar com dor, é isso?
T: Ahã.
P: Ah, tá. Ô TI, me diz uma coisa.
T: Uma coisa.
P: Olha, imagina que você quer brincar com um amigo, você pede pra ele, só que ele não deixa você brincar com ele. Que que “cê” faz?
T: Hm, o Davi disse que eu não tenho amigo.
P: Ele disse que não tem amigo?
T: Ahã, o Davi.
P: Ah, que pena. E você é amigo dele? Você não é amigo dele?
T: Não.
P: Não?
T: Não.

P: Por quê?

T: Porque, porque o Davi disse que é meu amigo, porque, porque ele deu meu relógio, daí eu voltei aqui na escola.

P: Hm...

T: Hoje é o dia da flor.

P: Ah. Mas TI, você ainda não me respondeu. Imagina que você quer brincar... Posso segurar seu relógio só um pouquinho, só pra você responder as perguntas pra mim?

Porque se não você não consegue prestar atenção nas perguntas, tá? Eu vou deixar ele aqui, tá bom?

T: Tá.

P: Aí você já pega ele já, já, já, tá?

T: Tá.

P: Ô TI, é o seguinte, eu te perguntei, imagina que você quer brincar com um amigo, aí você pede pra ele "quero brincar com você", ele fala pra você "não". O que você faz?

T: Porque eu quero pedir desculpas pro amigo.

P: Aí você pede desculpas pra ele? Mas você não fez nada de errado, você só quer brincar com ele, ele que não tá deixando você brincar. Aí que que "cê" faz?

T: Aí, aí que eu faço?

P: É, se o amigo não te deixa brincar.

T: Se o amigo não me deixa brincar.

P: Ahn, que que "cê" faz?

T: O que eu faço?

P: É.

T: Eu faço, eu faço pedir desculpa.

P: É? E, e me diz uma coisa, como você se sente? Se ele não te deixa brincar?

T: Ele não me deixa brincar...

P: Você fica triste?

T: Com eu...

P: Com ele.

T: Com, com "Hot Wheels", porque eu fico triste com ele. Porque o Davi não é meu amigo mais.

P: É?

T: Porque ele tem que ir embora agora, daí eu voltei aqui, hoje é dia, hoje é da flor.

P: Hoje é dia da flor?

T: Sim.

P: Quem que te falou isso?

T: Hm...

P: Quem que te contou isso?

T: Ahn, a MO.

P: Ah, que legal. Ô TI, eu também quero te perguntar o seguinte, quando um amigo te machuca, só que foi sem querer, o que você faz? Se foi sem querer?

T: Mas tá doendo o meu "doi-dói", na minha "bobolha".

P: Aí, se dói, que que você faz?

T: Ponho remédio.

P: Põe um remédio. Mas você briga com o amigo que te machucou? Se foi sem querer, você briga com o amigo?

T: Não.

P: Não? Por quê?

T: Porque, porque foi sem querer.

P: Então você não se sente mal com isso, você não fica triste? Se foi sem querer, você

não fica triste? Fica ou não?

T: Não.

P: Não, entendi. E TI, imagina que um amigo faz uma, fala uma mentira de você, ele fala que você fez uma coisa errada, só que você não fez essa coisa errada.

T: Essa coisa...

P: Aí o que você faz?

T: Aí o que eu faço?

P: É.

T: Eu "pedo" desculpa pro amigo.

P: Você pede desculpas? Mas imagina que é o amigo que tá mentindo, o amigo tá falando "ah, o TI me empurrou", mas você não empurrou, então o que você faz?

T: O que eu faço? Eu "pedo" desculpa.

P: É, mesmo que você não fez nada de errado, você pede desculpa?

T: Ahã.

P: Ou você pede desculpa só quando você faz alguma coisa errada?

T: Errada?

P: É.

T: Errada, errada, é feio bater nisso, é feio dizer "coco, coco", é feio dizer.

P: Ahã, tudo isso é feio, então você não faz isso, né?

T: É.

P: Isso mesmo.

T: Tem que dar um abraço no amigo e pedir desculpas.

P: Tem que dar um abraço e pedir desculpas, isso mesmo TI.

T: E quando ele for embora.

P: Ah, muito bem, é isso mesmo.

T: Que?

P: E TI, imagina uma situação assim, um amigo tá com um brinquedo muito legal, você pede, você quer aquele brinquedo, só que o amigo não te dá, o que você faz?

T: O que eu faço? Eu pego outro brinquedo.

P: Ah, boa ideia. E você fica triste porque o amigo não te deu aquele brinquedo?

T: Não, não fico.

P: Não, não fica. Ah, por quê?

T: Não fico triste. A MO di, a TA disse "TA", eu disse pra TA, "TA, quero o outro carrinho".

P: E aí você consegue um outro brinquedo, né?

T: Ahã.

P: É uma boa ideia mesmo.

T: Eu consigo pegar o pote, escolher o brinquedos, e eu escolhi um carro.

P: Hm, entendi.

T: Um carro amarelo.

P: Ótimo, aí você ficou feliz com aquele carro, né?

T: Ahã.

P: TI, e me diz uma coisa, imagina que vai um amigo na sua casa, e ele quebra um brinquedo que você gosta muito, o que você faz?

T: Ele não vai que, ele quebra o brinquedo, porque ele não gosta com o meu brinquedo, porque ele quebra muito brinquedo, porque, porque eu fico muito triste, porque eu pergunto pra minha mãe "mãe, o Davi, mãe o PE pegou o meu brinquedo, daí, daí quebrou o meu brinquedo."

P: Você conta pra mamãe. E aí a mamãe faz o que?

T: Ela compra outro, outro pote, daí o PE estraga tudo, porque ele não gosta do meu

carro.

P: E isso é ruim né, você fica triste, né?

T: É.

P: Mas “cê” briga, se o PE quebrasse um brinquedo seu, você brigaria com ele?

T: Ahã, porque...

P: Brigaria, que que “cê” falaria pra ele?

T: Ele diz "não gosto do seu carro, TI".

P: E então, o que você diria pra ele?

T: Porque, porque, porque a minha mãe bateu na mão do PE, "por que você, por que você destruiu todos os brinquedos do TI?"

P: Ela bateria na mão dele?

T: Ahã.

P: É? Mas você acha que bater resolve o problema?

T: Ahã, porque...

P: Resolve, bater é um jeito bom de resolver problema?

T: Não.

P: Não? Qual que é o melhor jeito da gente resolver problema?

T: Porque, porque, porque a minha mãe disse "PE vai embora, vai, vai na sua casa."

P: Ah, entendi. Se ele fizesse essa coisa feia, né?

T: É.

P: Ô TI, mas você acha, como que é o melhor jeito da gente resolver uma briga?

T: Porque, porque a minha...

P: É batendo?

T: Não.

P: Qual que é o melhor jeito de resolver um briga?

T: Uma briga? Tem que pedir des...

P: Qual que é o melhor jeito da gente resolver um problema?

T: Não é pra jogar, não é pra jogar a bola na cara do amigo, é pra dizer - (não é possível entender).

P: Ah. Como que a gente faz então, pra resolver? Não é batendo, então a gente faz o que?

T: Não é pra bater a bola na cara do amigo.

P: Não pode bater a bola na cara, que mais não pode fazer?

T: Nem pode, nem pode bater na mão, se não vai machucar-se.

P: Então como que a gente faz pro amigo parar de fazer coisa errada?

T: Errada?

P: É.

T: Porque, porque nem pode, não pode levar o brinquedo do "Hot Wheels" lá em casa, não pode, porque se não...

P: A gente faz o que, conversa, então? A gente diz essas coisas pro amigo, é isso? É?

T: É.

P: A gente tenta falar o que pode e o que não pode? É isso?

T: Ahn?

P: Quando a gente tá tendo um problema com o amigo, a gente tenta conversar com ele, é isso?

T: É.

P: Hm. Muito bom. Tá certo TI, muito obrigada.

T: De nada.

Entrevista com LZ de quatro anos da Creche A, dia 06 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM LZ, 4 anos
CRECHE A
06/07/2011

Pesquisadora (P): Muito bem. LZ, eu quero te perguntar se você gosta dessa creche.

LZ (L): Gosto.

P: Gosta muito?

L: Gosto, porque eu tenho uma ami, um, duas amigas aqui na creche.

P: É mesmo, quem são?

L: A Nic e a Isa.

P: Ai, que ótimo. E “cê” brinca bastante com elas?

L: É, só que a Nic, ela brincou com a Malu, que não é minha amiga e eu não sou amiga dela.

P: E aí, como que resolve? “Cê” ficou chateada?

L: Fiquei, só que aí, a Nic veio perto de mim, perguntou o que é que eu tava sentindo, aí eu disse que eu tava triste.

P: E depois, então, o que que aconteceu?

L: Aí, antes de eu falar essas coisas, é, eu tinha já falado uma coisa sobre a Isa, que eu tinha que me desculpar ela, pela Festa Junina, que a gente tinha brigado.

P: Ah, que pena. Mas aí você se desculpou?

L: Ela não veio hoje, mas quando ela vier eu vou me desculpar dela.

P: Ah, que ótimo.

L: Ela vai pedir desculpa pra mim, e eu vou pedir desculpa pra ela, aí eu desculpa dela, e se ela desculpa mim, tudo bem, a gente é amiga de novo.

P: Ótimo, é bom assim, né, a gente precisa resolver, esse é um bom jeito de resolver, né, as brigas. E me conta uma coisa LZ, você, além dos amigos, que outras coisas você gosta aqui nessa creche? Porque que você gosta dessa creche?

L: Ah, porque cada um tem o seu grupo.

P: Ahã.

L: Aí não fica tudo misturado, tudo bagunçado assim, cada um tem o seu grupo na creche, isso que eu gosto da creche, também porque tem a oficina aqui perto, que é aqui em cima também, e ela é legal.

P: É bacana a oficina?

L: Ahã.

P: E nessa oficina que que vocês fazem?

L: A gente assiste desenho, escolhe livro pra levar pra casa. E levar livro pra casa e assistir desenho, eu gosto dessa creche. A minha mãe, ela sempre quando eu faço bobeira me bota de castigo de desenho, mas quando vem o dia da oficina eu assisto.

P: (Risos.) Entendi. Ô LZ que bom, que bom. Ô LZ, pena que às vezes acontecem alguns problemas, né? Por exemplo, uma amiga, ou um amigo te xingar, que que “cê” faz, quando isso acontece?

L: Hm, aí, eu falo pra “prô”, é melhor do que ele me xingar, ele me xinga antes, aí depois eu vou lá na “prô” e falo pra ela.

P: E que que a “prô” faz?

L: Eu não fico lá perto. Ela a “prô”, a TA, ela diz, ela sempre diz pra gente resolver, mas a MO não, a MO que tá lá em baixo, ela sempre diz, ela sempre vai lá resolver, e ela fala que não é pra xingar.

P: Ah, entendi, e qual jeito, você acha que esses dois jeitos são jeitos bons? Então, você

tá falando que a TA, ela pede pra você mesma resolver, não é? Aí quando ela pede...

L: É, esse é o jeito ruim que eu não gosto.

P: “Cê” não gosta, porque que você não gosta de tentar resolver sozinha?

L: Porque ele continua xingando.

P: Você tenta resolver de que jeito, pra pessoa parar?

L: De manhã, é...

P: É, que que “cê” faz se o amigo tá te xingando?

L: Eu saio de perto dele, e não brinco mais com ele, e não fico sendo amiga dele.

P: Entendi. Agora, quando a sua professora da tarde, é, MO, pede pra você, vai até lá, ela conversa, e ela pede o que pra criança, como ela fala?

L: Ela fala que não é pra xingar, não é pra bater e não é pra fazer nada com o amigo, que já era amigo, desde que era bebezinho.

P: Entendi.

L: Olha, que nem eu, eu era, eu sou amiga da Isa, era desde que eu tinha um aninho.

P: Um aninho, entendi, que bom, tá vendo? A gente, isso é bom, ter um amigo que já faz tempo...

L: Aí passou os dois, passou os três, passou todos a gente era amiga. Só que agora, enquanto eu tenho quatro, ela tem cinco, é, mas ela ainda não manda em mim, ela não escolhe o que eu faço.

P: Ah, e aí, quando ela não escolhe você fica chateada?

L: Não, aí eu vou brincar com outra pessoa.

P: Ah, isso é uma boa solução. E me diz uma coisa, você me contou como você resolve se um amigo te xinga, agora, se um amigo te bate, que que você faz?

L: Antes dele me bater, eu seguro na mãe dele, daí eu vou até a "prô" com ele, falo pra "prô" perguntar, eu vou falar e vou perguntar uma coisa pra "prô", ver se ele pode ir lá beber água, respirar, e parar de brigar.

P: Isso.

L: E, e tem outro jeito de eu parar de chorar, eu vou lá, respiro, tomo água e depois volto e brinco com outra pessoa.

P: Ah, boa solução. Agora, você, “cê”, você costuma bater nos amigos?

L: Bater, não.

P: Por que que “cê” acha que bater não? Por que que bater não é bom?

L: Porque a pessoa pode chorar, é, e não querer beber água, que não deve chorar por tudo.

P: (Risos.) Aí também não, né? Você não costuma nem xingar nem bater nos seus amigos.

L: É.

P: Você não faz isso. Mas imagina que você fizesse, que que seus pais fariam?

L: Eles me botaram de casti, eles iam me botar de castigo todo dia.

P: É? E a professora, o que que ela faria se você batesse ou xingasse alguém? Que que suas professoras fariam?

L: É, elas fariam uma coisa, eu tenho que olhar na janela, ver se alguém... não.

P: Que que elas fariam?

L: A da manhã, é como...

P: Como você me disse, né, ela pede pra vocês tentarem...

L: Resolver. Mas a da tarde, que nem eu te falei.

P: É isso mesmo. Ah, é mesmo, você já me comentou, é verdade. Agora, é, LZ.

L: Hm?

P: Imagina que tem uma amiga sua brincando, e você quer brincar junto com ela, só que ela não te deixa, que que “cê” faz?

L: Aí, o que eu faria é desistir de pedir, pedir, pedir e ela não deixar, e brincar com outra pessoa que deixa eu brincar.

P: Ótimo, mas como você se sentiria se isso te acontecesse, se uma amiga não te deixasse brincar? Como você se sentiria?

L: E não me falasse que não, pra eu não brincar, eu ia insistir duas vezes, aí depois das duas vezes se ela não deixasse, eu ia brincar com outra pessoa...

P: Tá certo.

L: Ia achar outro amigo...

P: Mas você ia ficar chateada com isso?

L: Ia.

P: Um pouco, ahã.

L: Ia ficar muito porque, que nem a Isa, ela queria que, que eu fosse na casa dela todos os dias, e eu não querendo, e ela insistindo, e eu não, ficava falando "não, não quero, não, não quero", eu tinha que ficar repetindo toda hora, e ela repetindo toda hora pra eu ir, e eu sem querer, sem querer a gente não vai.

P: Ah, sim, não pode mesmo, né? Quando a gente não quer não é bom.

L: Ahã, insistir é feio.

P: É mesmo, é verdade. Ô LZ, uma outra coisa que eu queria te perguntar é o seguinte...

L: Eu gostei da cortina.

P: É bonita essa cortina, né? Eu também gostei. Ô LZ, sabe, uma outra coisa que eu gostaria de te perguntar, é o seguinte, imagina que um amigo ou uma amiga machucam você, mas foi sem querer, o que você faz?

L: Aí mesmo assim eu vou contar pra "prô".

P: É?

L: Porque mesmo assim, a da manhã fala pra eu resolver, eu resolvo, só que a da tarde, ela vai lá, fala, volta e fala pra eu continuar o resto.

P: Continuar o resto, como assim?

L: Continuar assim, falar que, falar assim que, se eu me lembrar... É, falar que, que, aí eu vou falar pra "prô" ali comigo, e se ele dizer, dizer que eu bati nele primeiro e foi sem querer, aí eu vou ficar tão triste, tão triste que vou arrumar outro amigo.

P: Entendi, entendi.

L: Eu fico triste.

P: Ô LZ, entendi sim. Agora, imagina que um amigo conta uma mentira sobre você, diz assim "ah, a LZ fez essa coisa errada", só que você não fez aquilo, é uma mentira, o que que você faz?

L: Aí, eu vou sem chorar falar pra "prô", e, aí a "prô" resolve pra mim.

P: É?

L: Porque aí machucar, falar tudo o que eu disse antes, era tudo verdade.

P: Entendi, você explica então.

L: Ahã.

P: Tá certo.

L: E se ele falar pra "prô" e...

P: E continuar mentindo, dizendo que você fez uma coisa errada.

L: Insistindo que eu fiz, que eu bati num amigo...

P: Que você não bateu, então?

L: Ele mente pra "prô".

P: Ele está mentindo.

L: Ele tá mentindo pra "prô".

P: Isso é certo?

L: Não, porque a "prô" é adulta, ela não é criança, ela é adulta, a "prô", ela já pode escolher o que a gente pode fazer.

P: Ahã.

L: Se a gente não brinca, se a gente não mo, se a gente não a gente não senta no lugar que a gente não escolhe, se a gente senta, ela levanta e vai escolher um lugar pra criança. A criança não pode escolher se demorar muito, aí se demorar muito a "prô" vai lá, e arruma um lugar.

P: Isso mesmo, ela ajuda.

L: Ahã, ajuda a gente.

P: Ô LZ, isso mesmo. É, eu também queria saber de você o seguinte, imagina uma situação em que você quer muito um brinquedo, aí você pede o brinquedo que tá com o amigo ou com a amiga, mas esse amigo ou amiga não deixa, ou não te dão esse brinquedo. O que você faz?

L: Aí, aí eu peço pra brincar pra poder pegar o brinquedo e brincar, e se não deixarem, que nem eu te falei antes, eu vou lá, resolvo uma parte, depois a "prô" vem e resolve a outra e eu resolvo de novo.

P: Ah, que ótimo. Bom jeito isso LZ, porque assim você tenta resolver o que você consegue, e o que você não consegue você pede ajuda, não é isso?

L: Ahã.

P: Muito boa ideia a sua.

L: O que que você tá fazendo?

P: Eu acho que quebrou essa caneta, mas não tem problema, vamos deixá-la aqui. E sabe uma outra coisa que eu queria te perguntar?

L: Ahn?

P: Imagina que vai um amigo na sua casa, uma amiga.

L: Um amigo ou uma amiga que eu não convidei pra ir pra minha casa...

P: Não, uma amigo que você convidou, só que acontece um problema lá, sabe o que?

L: Ahn?

P: Essa amiga quebra o seu brinquedo preferido, que que você faz?

L: Eu conto pra mãe dela pelo telefone, aí eu falo, e a mãe vem buscar e leva a criança embora pra conversar com ela.

P: Ah, pra conversar com ela. E você não tentaria conversar você mesma com ela?

L: Não.

P: Por quê?

L: Não tentaria porque o pior, é que se ela quebrar mais, picar ele, o brinquedo fica mais... Eu tenho um brinquedo que eu mais gosto na minha casa só que ele tá quebrado, é a minha lousinha, só que eu mesma quebrei.

P: Ah.

F: Se for um amigo, se for um amigo eu tenho outro brinquedo preferido na minha casa, uma cachorrinha que o meu pai faz na brincadeira, só que ela é uma bolsinha.

P: Que ótimo, então você ia ficar chateada, né, se um amigo, como você ia se...

L: É, quebrasse o zíper dela.

P: Como você ia se sentir?

L: Triste, porque aí, mas o meu pai não consegue consertar se tirar assim mesmo, arrancar assim, aí ia ficar sem zíper.

P: Ahã.

L: A bolsa, a bolsa se cair alguma coisa eu perdo.

P: Seria um problema, não é?

L: Ahã.

P: É verdade LZ. Ô LZ só pra terminar, então, como você acha que a gente sempre deve tentar resolver os problemas? Qual que é sempre o melhor jeito?

L: Segurar na mão, ir lá beber, botar ele pra ir beber água, nem precisa botar ele pra beber água, a gente pede pra ele beber água, se ele bebe aí ele volta, respira lá, no lugar que ele...

P: Teve o problema.

L: Teve o pro... não, onde ele tomou água.

P: Ahn.

L: Aí depois ele volta e conti, e se ele continuar, ele vai ter que beber água, respirar, e se ele continuar não vai ter outro jeito, a "prô" vai ter que conversar.

P: Que mais que pode ser feito, conversar? A "prô", conversar com a "prô" você disse?

É isso, esse é um bom jeito?

L: Ahã, é um bom jeito.

P: E bater, bater é um bom jeito? Não, por quê?

L: Porque assim a criança, ela pode chorar, brigar com a pessoa que brigou com ela, aí os dois vão ter que ir beber água, se bateu lá, o outro bateu também...

P: Ahn.

L: E o PE, por que não veio?

P: Ah não, o PE eu já conversei com ele, mas continua a me dizer o que você tava dizendo, se os dois se baterem, se os dois se baterem, isso é uma boa forma de resolver problemas?

L: Não, aí a gente bebe água de novo e depois volta.

P: Entendi.

L: E respira os dois.

P: Ahã.

L: Duas vezes.

P: Isso mesmo. Agora, xingar também não é um bom jeito, né? Xingar é um bom jeito de resolver? Não, por quê?

L: Porque... o que? Depois eu faço essa pergunta. É...

P: Por que que xingar não é um bom jeito?

L: Porque a criança pode ficar triste, e se a "prô" não veio, aí não precisa perguntar, falar com a "prô". Você, a gente mesmo resolve.

P: Entendi. E como que você consegue resolver quando é você mesma? Como você faz pra resolver quando é você mesma?

L: Eu saio de perto, vou brincar com outro amigo, assim.

P: Entendi. Tá ótimo minha querida.

L: Que nem lá em baixo, se alguém brigar, é, a "prô", a Rita ou a Ana Cristina resolvem.

P: Isso mesmo. Muito bom, muito obrigada LZ.

Entrevista com FP da Creche A, de quatro anos, dia 08 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM FP, 4 anos
CRECHE A
08/07/2011

Pesquisadora (P): Muito bem. Fe, quero começar te perguntando se você gosta dessa creche.

FP (F): Eu gosto.

P: É mesmo, e por quê?

F: Porque que eu gosto de creche.

P: Você gosta de creche, mas o que...

F: E, é porque que tem muitos brinquedos na creche e eu quero, e eu quero saber como que é a creche, que eu mudo, então eu gosto de creche.

P: Hm, principalmente por causa dos brinquedos.

F: É.

P: É? E você tem amigos aqui?

F: Tenho.

P: Muitos?

F: Sim, todo, na Creche A, aqui, todo mundo é amigo.

P: Que maravilha, é mesmo? E olha, mas às vezes, viu FP, é verdade que às vezes acontecem problemas entre os amigos, não é?

F: É FP.

P: FP, eu falei o que?

F: Filipe.

P: Ah, me desculpa. FP, tá certo agora?

F: Tá.

P: FP...

F: E por quê que tem esse “coiso” aqui, ó?

P: Ah, lembra, vamo vol... depois eu te conto, posso terminar minhas perguntas primeiro?

F: Posso.

P: FP, olha só, eu queria saber com você, quando acontece um problema, de um amigo te xingar de um nome feio, por exe...

F: Aí, aí, fala “pa”, aí eu falo “não gostei”, aí ele fala “desculpa”.

P: Ah, que ótimo, ele te... e aí, tudo bem?

F: É, aí ele vai brincar de uma coisa, e eu vou brincar de outra.

P: Também é um jeito, né.

F: Aí depois eu conto pra “prô”.

P: Hm, e a “prô” faz o que?

F: Ela, ela vai falar que ele, que eu não gostei.

P: Hm, e então?

F: E que bate.

P: Quando um amigo bate em você, o que que “cê” faz, FP?

F: Eu conto “pa” “prô” aí ela fala pra eu falar “não gostei”, aí eu falo “eu não gostei”.

P: É mesmo?

F: Aí ele fala “desculpa”.

P: Entendi.

F: Aí quando que um amigo não fala desculpa, eu falo “pa” “prô” de novo, aí ela fala “fala desculpa”, aí ele fala.

P: Entendi, e você disse...

F: Só isso...

P: Ahn?

F: Só isso que eu ia falar.

P: Você diz pra o amigo como você se sentiu quando ele te xingou ou bateu?

F: Não, xinga todo dia.

P: Ah, meu Deus. E bater, bater não é todo dia, né?

F: Todo dia a Creche A bate no amigo.

P: Alguém aqui, acontece isso?

F: É, porque que a Creche A não aprendeu ainda, não bater nos amigos.

P: Você acha bater certo?

F: Não.

P: Por quê que é errado?

F: Porque que os outros chora.

P: É, né. Você, que que você sente quando alguém...

F: Ó o castelinho que eu fiz.

P: Que que você sente quando alguém te bate? Conta pra mim, FP.

F: Eu, eu sinto doendo.

P: E você fica triste?

F: É, aí eu conto “pa” “prô”.

P: Entendi.

F: A “prô” é a TA e também a MO.

P: Entendi.

F: E a Lu.

P: E a Lu. Ô FP.

F: Que?

P: Me diz uma coisa, você não costuma bater nem xingar. Você bate ou xinga algum, você bate nos amigos?

F: Não.

P: Mas se você batesse, que que seus pais fariam?

F: Brigasse, só.

P: Eles brigariam com você?

F: É. Porque que minha mãe falou que na minha creche todo mundo é amigo, e ela não sabe que todo mundo bate nos outros.

P: Ah, mas você acha que as crianças ainda tão aprendendo?

F: Elas, elas, elas “esqueçam” todo dia que não pode bater.

P: Hm, entendi.

F: Só que eu sei que não pode bater, todo dia.

P: Você sabe, né?

F: E não pode encher o saco.

P: É, quem que te ensinou isso?

F: Eu sei.

P: Ah, tá.

F: Porque que eu sei.

P: E FP, uma outra coisa que eu gostaria de te perguntar, é, imagina assim, você quer brincar com um amigo, mas ele não deixa você brincar com ele, que que “cê” faz?

F: Aí eu brinco com, sozinho.

P: Aí “cê” brinca sozinho?

F: É, e se alguém quer brincar comigo eu brinco.

P: Ah, que bom FP. Mas como você se sente se um amigo não te deixa brincar com ele?

F: Aí eu, aí eu sinto que eu falo que eu conto “pa” “prô”.

P: Você conta pra “prô” também?

F: É.

P: É?

F: É, tudo o que que...

P: Mas você fica triste ou chateado quando o amigo não quer brincar com você?

F: Eu fico triste.

P: É?

F: Não, quer dizer, chateado.

P: Chateado, entendi.

F: Esse daqui pode ficar aqui?

P: Pode, mas a gente pode continuar com as perguntas?

F: Pode.

P: Então tá bom, olha só...

F: Ele ganhou a linha de chegada, olha.

P: É que agora a gente precisa per, prestar atenção nas perguntas, pode ser FP?

F: Pode.

P: Por isso que eu preciso deixar ele aqui, tá bom? Depois eu deixo aí, tá bom?

F: Tá.

P: Então tá ótimo. Querido, olha só, queria também te perguntar uma coisa...

F: Depois eu posso pegar o boi?

P: Pode. É, queria também te perguntar, uma outra coisa. Imagina que um amigo machuca você, mas ele diz que foi sem querer, então, que que você faz?

F: Eu, a “prô” que resolve a briga.

P: Ah, mas olha, imagina, o amigo te machucou, mas ele diz “desculpa, foi sem querer”.

F: Mas, mas às vezes eu, mas às vezes eu falo “pa” “prô”, às vezes, só que ele não pede desculpa, é que ele quer bater.

P: E aí, que que a “prô” diz?

F: Aí ela, aí ela fala que ele, que eu não gostei, aí às vezes eu falo, eu, eu não gosto mesmo.

P: Entendi.

F: Às vezes.

P: Mas você fica chateado se um amigo te machuca sem querer?

F: Eu não.

P: Não, por quê?

F: Porque que sem querer, é que não, é que, é que não devia fazer.

P: Ahã, é que ele não queria, não é isso?

F: É, só que todo mundo bate porque que quer.

P: Hm, esse é o problema. Ô FP.

F: Que?

P: Imagina que alguém fala uma mentira sobre você, diz assim “ah, o FP me bateu”, mas você não bateu, que que “cê” faz?

F: Eu falo que é mentira.

P: É?

F: É.

P: E você fica chateado se alguém faz isso, fala uma mentira sobre você?

F: Não, eu falo que, que era, que era mentira.

P: Hm, entendi, E uma outra coisa que eu queria te perguntar FP, imagina que você quer muito um brinquedo que tá na mão de um amigo e o amigo não quer te dar, o que “cê” faz?

F: Eu falo “pa” “prô”, aí ela fala “dê”, aí eu fico esperando ele me dar.
P: É?
F: É, só fico esperando ele me dar.
P: Entendi. E, agora imagina uma outra coisa, FP, que um amigo está na sua casa, e ele quebra um brinquedo que você gosta muito, que que “cê” faz?
F: Eu falo “pa” minha mãe.
P: É? E ela te diz o que?
F: Assim “não devia ter trazido”.
P: Não devia ter trazido o que, ou quem?
F: O, o amigo que quebrou meu brinquedo.
P: Hm, e com vo...
F: Por isso...
P: Ahn?
F: Por isso que eu não “trazo” ninguém pra minha casa.
P: É?
F: É, só que porque minha casa é muito longe.
P: Ah, então é difícil pras pessoas irem, né FP?
F: É, minha casa é muito longe disso aqui, da pra ir de carro.
P: Hm.
F: Só que minha mãe não gosta que nenhum amigo vai de carro, porque a mãe não deixa.
P: Entendi. Mas é bom que você tem os amigos aqui na creche, né?
F: É.
P: Ô Fe, uma última pergunta que eu queria te fazer, é se...
F: Eu sei, eu sei o que quer dizer “estar de férias”.
P: E o que quer dizer?
F: É que não quer, é que não vem mais “pa” creche.
P: Por uns dias, pra descansar, não é?
F: É.
P: Mas depois volta, não é?
F: É, sabia que o meu irmão está de férias?
P: Que bom, e você também vai ficar hoje.
F: Hoje?
P: É, o Fe, mas eu tinha uma última pergunta pra te fazer, posso fazer?
F: É o que?
P: É uma última pergunta. Fe, como você acha que a gente deve resolver os problemas com os amigos?
F: Resolvendo contan, falando assim ó “eu não gostei”, aí o outro fala “desculpa”, aí depois o outro, aí depois vai brincar, aí eu brinco de outra coisa.
P: Que ótimo, Fe, é verdade. E “cê” acha que bater é um bom jeito?
F: Não.
P: Por quê?
F: Porque bater faz doer.
P: Hm, isso não é bom, né? E xingar de nome feio o amigo? É um bom jeito de resolver?
F: Não.
P: Por quê?
F: Porque, porque, é porque que, que isso também é bobeira.
P: Ah, e o amigo fica como se a gente faz isso?
F: Triste.

P: Triste, é verdade, Fe. Tá ótimo meu querido, muito obrigada, viu?

F: Vi, eu posso pegar o boi?

Entrevista com PE da Creche A, de quatro anos, dia 06 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM PE, 4 anos

CRECHE A

06/07/2011

Pesquisadora (P): PE, sabe o que eu quero te perguntar?

PE (Pe): Não.

P: Você gosta dessa creche?

Pe: Gosto, mas ficar em casa ou na praia é mais melhor, sabe? Eu queria ficar livre, sem os combinados.

P: É?

Pe: É.

P: Sem os combinados seria mais fácil?

Pe: Eu queria “ta” num hotelzinho agora há pouco.

P: (Risos) Realmente, ficar em casa ou na praia ou num hotelzinho, é bom, não é?

Pe: É. Daí, a gente vai ficar quatro dias lá na praia.

P: Isso é bom, mas...

Pe: É muito, e nesse dia na praia eu vou passar o Natal lá.

P: Ah, isso é ótimo. Mas PE, me conta uma coisa...

Pe: O que?

P: Claro que passear, ficar de férias é muito bom, mas você acha que essa creche é boa?

Pe: Ah, acho mais ou menos, sabe?

P: É? O que que você acha bom aqui, o que que você acha ruim? O que que é bom?

Pe: Olha, o bom é quando a gente brinca, mas os combinados são mais ruins.

P: É? Por quê que o combinado é ruim?

Pe: Ah, porque eu queria ser livre, podia brincar com os amigos, eu queria que todo mundo conhecesse a minha família, todo mundo.

P: Ah, que legal, mas “cê” pode convidar uns amigos pra ir na sua casa um dia, né?

Pe: É, mas só que a gente tem que combinar.

P: Isso, tem que combinar com o papai e com a mamãe. Ô PE, mas me diz uma coisa, aqui você tem amigos?

Pe: Tenho, mas, às vezes - (não é possível entender) - às vezes o LP me bate, uma vez ele viu que eu tava “se” trocando, ele olhou no meu “pingulinho” e no meu bumbum e riram.

P: Eles riram? E aí, que que “cê” fez?

Pe: Ah, eu também, eu ri do LP, que a calça dele tava rasgada.

P: Ah! Mas me diz uma coisa, é chato quando um amigo ri da gente, que a gente não ta gostando, né?

Pe: É.

P: Agora, você disse que uma vez o LP te bateu, aí que que “cê” fez?

Pe: Ah, eu, eu não sei o que eu fiz, mas, eu acho que eu falei com ele “pa” resolver.

P: Você falou, pra resolver?

Pe: Sim, ele me, e eu acho que ele me pediu desculpas, mas não pediu, ou pediu, eu não sei dos dois. Eu só sei que ele riu do meu “pingulinho” e do meu bumbum.

P: Ah, isso foi muito chato. Você se sentiu mal quando ele fez isso?

Pe: Sim, “se” senti mal, mas eu tentei contar “pa” “pô”, mas, um dia há muito tempo atrás, olha, o TI, ele me bateu.

P: E aí, que que “cê” fez quando o TI te bateu?

Pe: Olha, eu “cholei” bastante.

P: Você chorou?

Pe: É, e daí a “pô” me levantou no colo, e daí o TI, eu acho que, não sei quem chegou perto, mas eu acho que foi o TI, e eu chutei ele, com o pé, com a perna, não sei qual foi a das duas.

P: Você chutou?

Pe: É.

P: E “cê” acha que chutar é um bom jeito de resolver o problema?

Pe: Não.

P: Por quê?

Pe: Porque, daí, olha, daí eu pedi desculpa, daí o TI me pediu desculpa, e eu pedi desculpa “po” Ti.

P: Ah, foi melhor assim, não foi?

Pe: E tem um calinho no meu pé no dedinho.

P: Hm.

Pe: Porque o sapato machuca.

P: Muito bom. Ô PE, sabe o que eu também queria... Entendi. Agora, então, você acha que o melhor jeito é sempre o que, quando acontece um problema desse, de bater, de xingar, de dar risada, como é que a gente tem que resolver?

Pe: Hm, falando.

P: Falando?

Pe: É, mas qual são as perguntas mais que você “vão” fazer, que você fazer?

P: Eu vou te fazer mais uma pergunta, sabe qual que eu quero fazer?

Pe: Qual?

P: Eu quero dizer, eu quero saber o seguinte, “cê” já xingou ou bateu num amigo?

Pe: Hm... Já.

P: Já. Que que “cê” acha que os seus pais fariam se eles soubessem disso?

Pe: Iam me castigar.

P: Iam te castigar de que forma? Como que é o castigo?

Pe: O castigo, hm, é assim. Faz de conta que você é minha filha e eu sou o pai, tá bom?

P: Tudo bem.

Pe: E você fez uma “bobeila”.

P: Eu fiz uma bobeira.

Pe: É, e daí, e daí eu vi.

P: E você viu.

Pe: E daí você xingou a, a, a querida minha, e daí eu te tranquei nesse quarto, tá, faz de conta.

P: Tá bom, to trancada nesse quarto.

Pe: Não, você tem que xingar primeiro, depois eu faço isso.

P: Ah, eu tenho que xingar primeiro? Tá. Sua boba!

Pe: Filha.

P: Ah, xinguei mesmo papai.

Pe: Eu vou te, te deixar trancada nesse quarto.

P: Ah, eu não quero.

Pe: Mas só se você parar de fazer isso, eu te abro.

P: Aí eu... Tá bom, então, posso pedir desculpas?

Pe: Tá, mas, mas também dá um abraço na mamãe e um aperto de mão.

P: Tá certo papai.

Pe: Nunca mais faça isso, ou se não eu te deixo aqui muito, muito tempo.

P: Tá bom papai. Entendi. Era assim que seu pai faria, então?

Pe: Sim.

P: E a professora, ela faz assim também, coloca de castigo?

Pe: Hm, não sei.

P: Que que a professora faria se você batesse num amigo?

Pe: A gente ia resolver, só isso.

P: Como que a professora resolve?

Pe: Bom, às vezes deixa na mão, ou senta no colo dela, ou resol, ou falando.

P: Falando, entendi PE.

Pe: É mas, eu não falei dos brinquedos ainda, que eu preciso.

P: Ah mas, vamos só terminar as perguntas que eu tenho pra fazer, pode ser?

Pe: Sim, e daí eu falo dos brinquedos.

P: Combinado. Olha, sabe uma outra pergunta que eu tenho pra te fazer?

Pe: Qual?

P: Imagina que você quer brincar com um amigo, só que ele não tá deixando você brincar com ele, que que “cê” faz?

Pe: Eu, eu espero, e, e daí quando ele ser meu amigo eu brinco com ele.

P: Entendi. E você se sente mal dele não deixar você brincar?

Pe: Sim, sim, sinto muito mal.

P: É mesmo?

Pe: Ahã, muito mal.

P: Ô PE, e, e o que que acontece se um amigo te machuca, mas foi sem querer, que que “cê” faz?

Pe: Ah, daí eu, daí, ele tem que me... Assim, se ele não veio e me bate? Assim?

P: Imagina assim, ele te machuca, “tum”, bate assim na sua perna, mas foi sem querer. Que que “cê” faz?

Pe: Mas, mas, mas ele não viu?

P: É tipo, ele tropeçou, ele tropeçou, ele não quis te machucar, mas ele te machucou, foi sem querer, que que “cê” faz?

Pe: Eu, eu, ajudo ele a levantar e ele me pede desculpa, só isso.

P: Ah, ótimo, ótimo. E me fala uma coisa PE, se falam que você fez uma coisa errada, mas você não fez...

Pe: Ah, daí...

P: Que que “cê” faz?

Pe: Eu falo “pa” “professola” que eles “falalam” “mentila”.

P: Ah, bem. E você se sente como se, se fazem isso com você, se falam uma mentira de você?

Pe: Hm, eu “se” sinto esperto, eu “se” sinto bem feliz que eles “falalam” isso “pa” mim, que daí a “prô” tá lá, e daí eu conto “pa” ela. Por isso que eu “se” sinto feliz, por isso que eu disse que eu “se” sinto feliz, quando eles falam isso, porque eu falo “pa” “pô”.

P: Ah, você resolve, né? Entendi. Ô PE, sabe uma outra pergunta?

Pe: Que pergunta?

P: Imagina que um amigo tá com um brinquedo que você quer muito.

Pe: Hm, daí eu...

P: Só que ele não tá te dando, que que “cê” faz?

Pe: Eu “espelo” ele brincar.

P: É? Você espera? E depois você pega?

Pe: Sim, depois quando ele acabar de pegar eu pego.

P: Ótimo PE. E me fala uma coisa, imagina que tem um amigo na sua casa e ele quebra o seu brinquedo preferido, que que você faz?

Pe: Eu nunca mais convido ele.

P: É?

Pe: É.

P: E se ele te pedir desculpas?

Pe: Hm, daí tudo bem.

P: É?

Pe: Mas desculpa não resolve tanto assim.

P: Entendi. Você ia se sentir mal se ele quebrasse o seu brinquedo.

Pe: Sim, mas eu, mas só que eu vou marcar um dia, mas, a minha mãe tá lá olhando, pra ver se ninguém quebra o meu brinquedo.

P: Ótimo, pra ela te ajudar, né?

Pe: Sim, eu tenho uma mãe e um pai, quando eu faço “bobeila” eles ficam “bavos”, de tão “bavos” que eles são, eles são um minotauro.

P: (Risos) Eles parecem um minotauro?

Pe: É quando eles, eles parecem uma cabeça de touro e um corpo de homem e daí eles ficam “bavos” com aquela criança e nunca mais convidam ela.

P: Entendi. Ah, PE, que ótimo.

Pe: O que mais?

P: Sabe o que mais? Uma última pergunta, quero saber, então, afinal, como você acha que é o melhor jeito da gente resolver os problemas?

Pe: Pedindo desculpa, resolvendo falando com o amigo, assim.

P: Assim. Porque bater é um bom jeito?

Pe: Não.

P: Por quê que bater não é um bom jeito?

Pe: Ah, porque, daí, o amigo também, ele vai bater.

P: Vai bater também, e isso vai ser bom?

Pe: Não.

P: Não vai mesmo, né? E xingar é bom? De nome feio, o amigo?

Pe: Não.

P: Não, por quê?

Pe: Ah, por, porque daí o amigo fica muito ofendido, e nunca mais quer brincar com a gente.

P: É verdade, é verdade PE.

Pe: Às vezes eu bato num amigo...

P: Hm?

Pe: Mas a “pô” resolve comigo.

P: Como que ela resolve, quando você bate?

Pe: Hm, a gente fala, é só fazer isso e “tchum”, “ponto”.

P: E por quê que às vezes você bate PE?

Pe: Ah, porque daí eu fico “bavo”, bastante “bavo”.

P: É mesmo?

Pe: Sim, bastante “bavo”.

P: Você vira um minotauro?

Pe: Sim, um minotaurinho.

P: (Risos) Um minotaurinho. É porque você fica muito bravo. Mas “cê” acha que é o certo bater?

Pe: Não, mas só que, mas só que quando eles me batem, me batem ou me chutam, às vezes eu fico um minotaurinho, daí eu vou fazer uns chifres grandes, bem grandões daí eu “rrr” (imitação de rugido), “tum”! Dou uma chifrada.

P: Ave ME. Mas olha só, eu quero saber o seguinte, o jeito certo não é esse, né, PE?

Pe: Sim.

P: E você tá tentando mudar esse jeito de bater?

Pe: Sim, to tentando.

P: Tá?

Pe: Mas só que, mas só que assim, mas só que, um deus chamado Hércules, mas não é o Hércules forte, ele fez me apaixonar por uma, uma tal de vaca, sei lá, uma vaca, não lembro, e daí quando eu fico “bavo” eu viro esse, e daí esse encanto não “pala”.

P: Entendi. Quem te contou a história do minotauro, PE?

Pe: A Ana Cristina. Ah, te peguei, não viro, eu viro só minotauro.

P: (Risos.) Mas me conta uma coisa, quem é Ana Cristina?

Pe: A Ana Cristina, ah, ela é uma pessoa.

P: Mas ela é uma amiga sua, é tia, ela é quem?

Pe: Ela é minha amiga. Ah, e eu tenho uma tia chamada tia Silvia.

P: Ótimo. Ô PE, muito obrigado pelas suas respostas, viu?

Sampaio, P. S. (2011). *Aprendizagem social e resolução de conflitos em ambientes democráticos e autocráticos: um estudo com pré-escolares*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANEXO H3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DA CRECHE B

Entrevista com VI de 4 anos e 5 meses da Creche B, dia 14 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM VI, 4 anos CRECHE B 14/07/2011

Pesquisadora(P): VI, eu quero saber se você gosta dessa escola, dessa creche? Sim ou não? Sim ou não?

VI (V): Sim.

P: Sim, é? E por quê?

V: Porque sim.

P: Por quê, que que tem de bom nessa creche?

V: Brinquedo.

P: Brinquedo, que mais?

V: É... Tia.

P: Tia. Que mais que tem de bom aqui?

V: Meninos.

P: É? Você tem amigos aqui? Amigas? Quem são seus amigos ou amigas?

V: É a Isa, e a Duda e a VV.

P: É, você tem essas três amigas? Tem mais alguma?

V: A Ju.

P: Entendi, fala de novo o nome das suas amigas...

V: A Julia, a Gabriela e a VV e a AJ.

P: E a AJ. E... Que bom né? É muito bom ter amigos, mas às vezes, VI, um amigo xinga a gente de um nome feio, ou uma outra criança que não seja tão amigo. Se uma criança te xinga de um nome feio que que você faz?

V: Brincando.

P: Você fica brincando com a criança que tá te xingando? É? Você fica triste com a criança que te xinga? Não? E se uma criança te bate?

V: Eu “bati” nela.

P: É, você bate nela? É? Você fica... fica triste com ela, se ela te bate? Você acha que bater resolve o problema? É um bom jeito, sim ou não? Bater é... bater tá certo?

V: Não.

P: Não? É, por que que não?

V: Porque minha mãe bate nela.

P: Bate em quem sua mãe?

V: Nela.

P: Nela quem?

V: Na Alishi.

P: Na?

V: Na Alishi.

P: Na AS, você tá falando? É, mas, a AS ela estuda aqui, ela bate, sua mãe, como que a sua mãe, mas a sua mãe não fica aqui, como é que ela vai bater nela?

V: Minha mãe bate com o cinto.

P: Bate com o cinto? Em quem, em você? Quando você faz o quê?

V: ... (não foi possível entender) no meu irmão.

P: Quando você o quê?

V: “Enca” o meu irmão e meu...

P: Encenca com o seu irmão, é isso que você falou? É? Daí ela te bate? Entendi. E...

VI, é... E se sua mãe ou seu pai ficam sabendo que você xingou ou bateu num amigo, que que eles fazem com você?

V: É, me bate.

P: Te bate? E a professora, se ela vê você batendo em alguém o quê que ela faz?

V: Mas, ia...

P: A professora, que que ela faz?

V: Deixa eu num banco, pensando.

P: Deixa num banco pensando? É? E... Ela conversa com você e com o amigo que tão batendo? É? Que que ela fala?

V: Não pode bater.

P: Não pode bater, entendi. E me diz uma coisa VI, é, se você quer muito brincar com um amiguinho, você fala ‘eu quero brincar com você’, mas ele fala ‘não’, que que você faz? Se o amiguinho não deixa você brincar? Que que você faz?

V: Bate nele.

P: Bate nele? É? Você acha que, resolve bater? Resolve o problema? Não? Então porque que você bate?

V: Porque sim.

P: É? E, minha querida, você fica triste se o amiguinho não quer ba, não quer deixar você brincar? Não? Não? Me diz uma coisa, se um amigo machuca você, só que ele fala ‘foi sem querer’, que que você faz?

V: Bate, nada.

P: Oi?

V: Eu fico brincando.

P: Você fica brincando? Porque se ele te machucou sem querer, você fica triste com ele? Fica? Mas aí você não, você bate nele?

V: Não.

P: Não, por quê?

V: Porque ele me bate.

P: Se você bater ele vai te bater é isso? É? Deixa eu te perguntar mais uma coisa VI, se um amigo mente sobre você, ele diz assim ‘ah, a VI rasgou esse livro’, mas você não rasgou, aí que que você faz?

V: Ó, tão batendo na porta.

P: Não tem problema acho que... Eu vou lá saber então, só um minutinho.

Continuação da entrevista com a VI, da Creche B.

V: VI, então, se um amigo tá mentindo, ele fala ‘a VI rasgou esse livro’, mas você não rasgou, aí que que você faz?

P: Brinca.

V: Você brinca? É? E minha querida, me diz uma coisa, se você quer muito um brinquedo, aí você pede pra amiguinha 'me dá esse brinquedo' ela fala 'não dou', que você faz?

P: Brincando.

V: Você fica brincando, mas ela não quer te dar o brinquedo, aí que que você faz com ela?

V: Bate nela.

P: Bate nela? E você fica triste com a amiga que não quer te dar o brinquedo? Não fica? Não? Agora imagina que vai uma amiga na sua casa e fa, e quebra um brinquedo seu, que que você faz?

V: Aí minha mãe compra outro.

P: É? E que que você faz com a sua amiga que quebrou seu brinquedo?

V: Aí eu guardo o meu, o outro.

P: Você guarda o outro? É? Você fica chateada com a amiga que quebrou o seu brinquedo? Fica, né? Entendi. Afinal, VI, como você acha que a gente tem que resolver os problemas, se alguém tá brigando com a gente...

V: Porque minha mãe briga com ela.

P: Briga com a, briga com a criança se ela fizer coisa, se ela quebrar seu brinquedo é isso? E VI, quando alguém briga com a gente, tá querendo bater, xingar, que que você acha que a gente tem que fazer?

V: É... Conversar?

P: Conversar? É? E o que a gente tem que falar?

V: Não pode bater.

P: É? Esse que é o jeito certo? E por quê que não pode bater?

V: Porque vai ficar no banco pensando.

V: Vai ficar no banco pensando? Entendi. Muito bom minha querida, brigada viu?

Entrevista com VV de 4 anos e 3 meses da Creche B, dia 14 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM VV, 4 anos
CRECHE B
14/07/2011

Pesquisadora(P): Muito bom, VV, eu quero te perguntar se você gosta dessa creche.

VV(V): Gosto.

P: É, e por quê?

V: Porque ela é muito linda.

P: É muito linda a creche? É? E que mais, que que tem de bom aqui?

V: É, sala.

P: A sala? Que mais que tem de bom nessa creche?

V: Brinquedos...

P: Hã?

V: (... dali - não foi possível entender) e “as” mochila das crianças.

P: É? Que que você mais gosta aqui?

V: É... Da sala.

P: Da sala, por quê?

V: Porque a sala é muito bonita.

P: É muito bonita? É? E você tem amigos aqui?

V: Na sala?

P: É.

V: Tenho.

P: Você tem amigos? Quem são seus amigos?

V: O CA, o VH...

P: Hum?

V: E, o Everton...

P: Mhum.

V: E... O Vinicius.

P: E quem são suas amigas?

V: A GI, a AJ e a... E a VI.

P: É? E me diz uma coisa, bom é muito bom ter amigos, é verdade, mas às vezes os amigos xingam a gente de um nome feio. Que que você faz se um amigo ou uma amiga te xingam?

V: Bato.

P: Você bate? É? E você fica chateada com eles, fica triste?

V: Aí ele chora.

P: Aí ele chora? E se um amigo ou uma amiga batem em você, que que você faz?

V: “Num coro”.

P: Hã?

V: Eu “coro”.

P: Você corre?

V: Hum, hum.

P: E se não der, se ele bater em você mesmo, aí que que você faz?

V: Eu vou pra minha casa.

P: Ah, mas não dá pra sair da creche né? Aí que que você faz?

V: Aí, eu vou lá...

P: Se o amigo te, te bater?

V: Aí, aí, aí eu “corro”, hã “corro”...

P: Você corre?
V: ...com a minha moto. Eu tenho uma motinho da Moranguinho.
P: Ah mas é na sua casa né?
V: É.
P: Eu to perguntando aqui na creche, se um amigo te bater aqui na creche, que que você faz?
V: Eu bato.
P: É? E você acha que bater resolve o problema? Por quê?
V: Porque é muito feio.
P: Bater é feio? É? E por quê que você bate?
V: “Pruque”, porque desobedece a mãe.
P: Oi?
V: Que desobedece a mãe e o pai.
P: Desobedece a mãe e o pai? E tá certo desobedecer?
V: Não!
P: Não? Me diz uma coisa, se o seu pai ou sua mãe te veem batendo em alguém, fazendo coisa errada, que que eles fazem?
V: Ele, ele, ele bate com a chinela dele.
P: Em quem? Em quem? Em você?
V: É (risada).
P: É? E... E sua professora, que que ela faz se você bate numa amiguinha?
V: Ela deixa eu de castigo.
P: Como que é o castigo?
V: Deixa sentado num banco...
P: Hã?
V: Fica sentado...
P: Hã?
V: Só isso.
P: Só isso... Entendi. E, e, e... E se você xinga um amigo, que que a professora faz?
V: Ela, ela deixa de castigo.
P: Também?
V: Também.
P: Ela não conversa com você e com o amigo?
V: Ela conversa.
P: Que que ela fala?
V: Ah ela fala pra abraçar o amigo pede desculpa, e ela deixa eu brincando.
P: É? E me diz uma coisa, se os amigos, se você tá querendo brincar, mas os amigos não deixam você brincar com eles, que que você faz?
V: Eu brinco com as minhas amigas.
P: Tá bom, aí você fala ‘amiga me deixa brincar’, ela fala ‘não’, aí que que você faz?
V: Eu brinco, eu, se ela fala, ela fala que pode aí eu brinco com ela.
P: E se ela falar ‘não pode’?
V: Eu brinco com outra amiga.
P: Ah tá, e você fica chateada com aquela que não te deixou brincar? Você fica chateada com ela? Não?
V: Não.
P: E me diz uma coisa, se uma amiguinha machuca você, mas ela fala ‘foi sem querer’, que que você faz?
V: Eu fico chorando, falo pra professora...

P: É? E você fica chateada com a amiga que te machucou, mas que falou ‘foi sem querer’, você fica triste com ela? Fica? Sim? Me diz uma coisa, se uma amiga tá mentido, ela fala ‘a VV rasgou o livro’, só que você não rasgou, aí que que você faz?

V: Eu, eu, eu falo ‘professora, a, a menina rasgou o livro’, aí eu falei ‘não foi eu foi a outra menina’.

P: Ah, e você fica triste com a menina que tava mentindo sobre você?

V: Fico.

P: É? E me diz uma coisa, quando você quer muito um brinquedo, o brinquedo tá na mão duma amiga, aí você fala ‘amiga me empresta esse brinquedo?’, só que ela fala ‘não vou te dar’, que que você faz?

V: Aí eu pego um brinquedo.

P: Qual? Aquele lá ela não quer te dar.

V: Aí eu pego outro.

P: Ah tá. E você fica chateada, triste que ela não te deixou pegar aquele brinquedo que você queria? Sim? É? Agora imagina que vai uma amiga na sua casa, só que aí ela pega e quebra um brinquedo seu, que que você faz?

V: Eu, eu respondo “prela” e eu bato nela.

P: É? Você fica chateada com ela?

V: Não.

P: Não?

V: Não.

P: Mas ela quebrou seu brinquedo, você fica triste com ela?

V: Fico.

P: Ah...

V: “Eita” a aranha. “Eita”.

P: Deixa eu ver... Acho que é um mosquito, daqui a pouco a gente tira ele dali, tá bom? Deixa eu te perguntar, como você acha que a gente tem que resolver os problemas com os amigos, com as amigas?

V: Não sei.

P: Como, por exemplo, quando um amigo tá brigando com a gente, tá xingando ou quer bater, que que a gente tem que fazer?

V: Aí a professora deixa ela, eles de castigo.

P: É? Você acha que bater é um bom jeito?

V: Aí, aí a professora deixa eu de castigo se eu bater.

P: É? É certo bater?

V: Eu, eu ba, eu bato, eu bato bem “fortão”.

P: Você bate bem “fortão”? E você acha certo isso?

V: Mas dói hein?

P: É? E você acha certo, bater?

V: Eita, eita, não vem pra cá não.

P: Veio pra cá?

V: Tá voando.

P: É um mosquito, não é aranha não porque aranha não voa, há, há. Deixa eu te falar, você acha que é certo bater? É certo bater?

V: Não.

P: Então por quê que você bate?

V: Porque elas me bate.

P: Entendi. E não tem outro jeito de resolver, sem bater? Que que a gente pode fazer?

V: Brincar.

P: Ah, muito bom. Tá certo minha querida, muito obrigada. Ó, eu vou...

Entrevista com MK de 4 anos da Creche B, dia 13 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM MK, 4 anos
CRECHE B
13/07/2011

Pesquisadora(P): Muito bem. MK, responde pra mim: você gosta dessa creche? Sim ou não?

MK (M): Sim.

P: Sim? E por que você gosta daqui?

M: Porque eu gosto.

P: Porque você gosta, que que tem de bom aqui?

M: É... “Espeita”.

P: Oi? Que que tem de bom aqui?

M: “Espeitar”.

P: Respeitar?

M: É.

P: É? Que coisas que você gosta aqui nessa creche?

M: Brinquedo.

P: Brinquedos... Que mais que você gosta?

M: (Eu gosto - não foi possível entender) de papel de desenhar.

P: Papel de desenhar... Que mais?

M: Assistir “telesão”.

P: Assistir televisão... Que bom, e você tem amigos aqui?

M: Tenho.

P: Quem são seus amigos?

M: O PS.

P: O PS... Quem mais?

M: O Gabriel.

P: O Gabriel? Tem mais amigos? Quem são?

M: Dodô.

P: Dodô... Você gosta deles? Gosta. Me diz uma coisa, mas e se um amigo xinga você?

M: Porque ele chama...

P: Chama de bobo?

M: ... também se chama, porque chama...

P: Oi filho? Ah, desculpa, oi MK, que que você fala?

M: Porque, porque não, não, porque não, eu falo pra professora.

P: Ah você fala pra professora?

M: É.

P: E aí o que que, o que que ela faz?

M: Bota “des” castigo.

P: Ah, bota de castigo?

M: É.

P: Ah... E como você se sente se o amigo xinga você de bobo?

M: É porque ofende.

P: Oi?

M: Ofende.

P: Como você se sente?

M: É...

P: Você fica triste?

M: Fico.

P: Fica? É mesmo. E você, e se um amigo bate em você?

M: Porque ele bate.

P: E se ele bater, que que você faz?

M: Falo pra professora.

P: É? E o que que ela faz?

M: Bota “des” castigo.

P: É?

M: É.

P: E como você fica, como você se sente se a professora te bate?

M: A professo...

P: Ah, professora não, desculpa, se o amigo te bate, como você fica, você fica chateado?

M: Fico.

P: Fica, né? Meu querido, se você xinga ou bate no, você xinga ou bate em algum amigo?

M: Não.

P: Não? Mas se você xingasse ou batesse num amigo, que que seu pai e sua mãe fariam com você?

M: Bater.

P: Eles iam bater em você?

M: Ahã.

P: Por quê?

M: Porque ele bater.

P: É?

M: É, e minha vó também.

P: Sua vó também?

M: É.

P: Entendi. Mas porque que eles batem?

M: Porque “ele” batem.

P: Você sabe porque que bate?

M: Bate.

P: Bate?

M: É.

P: É... MK, é... E sua professora, se você xingar ou bater num amigo que que sua professora faz?

M: Bota eles de castigo.

P: Bota de castigo?

M: É.

P: É? E meu querido me diga uma coisa, se um amigo não deixa você brincar com eles, o que que você faz?

M: Nada.

P: Você não faz nada?

M: Não.

P: Mas, você quer brincar com ele, aí você fala ‘eu quero brincar com você’, ele fala ‘não’, aí que que você faz?

M: Mmm... A, a profe, a professora mando sim.

P: A professora...?

M: Mando sim.

P: Mando sim?

M: É.

P: Mandou deixar é isso?

M: É.

P: Você fala pro amigo?

M: Falo.

P: Aí o amigo fala 'não, mas você não vai brincar comigo', aí que que você faz?

M: Nada.

P: Nada?

M: Fala, "pá", falar pra professora.

P: Ah... E me diz, você fica chateado se o amigo...?

M: Fico.

P: Fica? Não deixa? Você tenta conversar com o amigo?

M: Sim.

P: Que que você fala pra ele?

M: Lá, no, no parque teve um, um, o aquele negócio de, de, da caverna.

P: Teve o negócio da caverna?

M: É.

P: E aí que que aconteceu?

M: Lá teve um boneco.

P: No parque?

M: É.

P: E o amigo deixou você...?

M: Do, do, do meu vô.

P: E o ami, e deixou, os amigos deixaram você brincar?

M: Deixou.

P: Deixou, que bom. O meu querido, me diga uma coisa, se um amigo machuca você, mas ele fala que foi sem querer, que que você faz?

M: Fala pra tia.

P: Fala pra tia?

M: É.

P: E ela faz o quê?

M: Fala pra bota "des" castigo.

P: É?

M: É.

P: Agora se o amigo machucou você só que ele fala pra você 'MK foi sem querer' que que você faz?

M: Fala pra professora.

P: E você fica chateado?

M: Fico.

P: Fica... O MK, se falam, se um amigo fala 'ah, o MK me bateu', mas você não bateu no amigo, que que você faz?

M: Fala pra tia professora.

P: É?

M: É.

P: E meu querido se, se, quando você quer muito uma coisa, por exemplo, um brinquedo, aí o brinquedo tá com o amiguinho, aí você fala 'me, me empresta esse brinquedo?', o amigo fala 'não' que que você faz?

M: Fala pra professora.

P: É? E você tenta conversar com o amigo? Que que você fala pra ele?

M: Na caverna...

P: Oi?

M: Na “carverna”.

P: Na caverna?

M: É.

P: Não, ó, você tenta pedir pro amigo pra ele te dar seu, o brinquedo que você quer?

M: Quero.

P: Como que você fala pro amigo? Se você quer o brinquedo, como que você fala pra ele?

M: “Pá” ele?

P: É.

M: É, uma coisa...

P: Me fala um nome de um amigo seu.

M: É, Gabriel.

P: O Gabriel é seu amigo? Imagina que o Gabriel tá com um brinquedo, aí você fala como pra ele se você quer o brinquedo que tá com ele, você fala ‘Gabriel...’, como você fala?

M: ‘Gabriel, me dá o brinquedo’

P: Aí ele fala ‘não’...

M: Não.

P: Aí você fala o que pra ele?

M: No... Ele pegou o carrinho.

P: Aí que que você fala pra ele? Se ele falar não?

M: Não.

P: Você fala o quê pro Gabriel?

M: Que ele...

P: O Gabriel fala pra você ‘não MK’.

M: ‘Não MK’.

P: Aí você fala o quê pro Gabriel?

M: É, é, fala pra tia professora.

P: Pra tia professora... O MK, imagina que vai um amigo na sua casa e fala, e, e quebra um brinquedo seu, que que você faz?

M: Fala pra minha mãe.

P: Você fala pra sua mãe?

M: É.

P: E aí que que a sua mãe faz?

M: Hum, bota ele pra fora.

P: Bota ele pra fora?

M: É.

P: Entendi. E MK, você fica triste se quebrar seu brinquedo?

M: É.

P: Fica?

M: Fica.

P: É?

M: É.

P: MK como você acha que a gente tem que resolver os problemas, você acha que bater resolve?

M: É, “revolve”.

P: Resolve? Bater resolve o problema?

M: É, bater.

P: É um bom jeito?

M: É.

P: Porque que bater resolve?

M: Porque bater “resose”.

P: É?

M: É.

P: Como, qual é o outro jeito da gente resolver os problemas, da gente parar uma briga, como que a gente tem que fazer? Se alguém...

M: Mmm... Parar uma briga.

P: Como que a gente pode parar uma briga, que que a gente pode fazer?

M: Uma briga... Uma briga...

P: Se o amigo tá brigando com a gente que que a gente pode fazer?

M: Uma briga...

P: Hã...?

M: Pra falar pra tia professora.

P: Isso mesmo, então tá bom meu bem, muito obrigada viu?

M: Tá.

Entrevista com LA de 4 anos da Creche B, dia 13 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM LA, 4 anos
CRECHE B
13/07/2011

Pesquisadora(P): LA, quero começar te perguntando: você gosta daqui?

LA (L): Sim.

P: Hã? Hum, sim ou não? Se você, você gosta dessa creche? Gosta? Por quê? Que que tem de bom nessa creche? Que que você gosta aqui? Você sabe me dizer? Você tem amigos aqui? Quem são seus amigos?

L: RO, MK.

P: Quem que é? O MK... Quem mais?

L: RO.

P: O RO, quem mais?

L: PS.

P: PS, quem mais?

L: Miguel.

P: Miguel, tem mais? Você...

L: CA.

P: CA, mais algum?

L:

P: Não? Meu querido, deixa eu te perguntar, que mais, você tem amigos, você gosta deles, o que mais você gosta nessa creche?

L: Bala.

P: Oi?

L: Bala

P: Bala? É? E que mais que tem de bom nessa creche?

L: Pirulito.

P: Pirulito, que mais?

L: Sorvete.

P: Sorvete... Mais alguma coisa que tem de bom nessa creche? Não? Se você lembrar depois você me diz. Sabe o que eu queria que você me...

L: Pipoca.

P: Oi?

L: Pipoca.

P: Pipoca... Meu querido eu também queria te perguntar o seguinte, às vezes os amigos xingam né? Imagina que um amigo te fala 'LA você é um bobo', que que você faz? Que que você faz se um amigo te xingar?

L: (Falo - não foi possível entender) seu idiota.

P: Você fala 'seu idiota'? É? Você xinga também, é isso? E como você fica, você fica triste, chateado se um amigo te xinga? Fica? E LA, e se um amigo bate em você, que que você faz? Que você faz se um amigo te bater?

L: Tava brincando.

P: Oi?

L: Tava brincando com o MK.

P: Você tava brincando com o MK? Não mas eu to perguntando assim, se um amigo te bater, que que você faz? Imagina que vem o MK e te bate, que que você faz? Que que você faz com o MK?

L: Pego no cabelo.

P: E, vo, você pega no cabelo ou ele pega no cabelo?

L: Ele.

P: Ele pega no seu cabelo? Te bate? Aí que que você faz? Hã? Você não faz nada se ele te bater? Não? E me diz uma coisa, você fica chateado se um amigo te bate? Fica? E me diz também o seguinte, você bate ou xinga em algum amigo? Você bate? Não? E você xinga? Também não? Mas se você batesse ou xingasse que que seus pais fariam?

L: Vou pra casa.

P: Oi? Vai pra casa? E se você tá lá na sua casa, tá com um amigo e você bate no amigo, que que sua mãe faz? Ou seu pai?

L: Meu pai.

L: Hã?

P: Ele me bate.

L: Te bate? É? E aqui na escola, se a professora vir você batendo em alguém, que que a professora faz?

P: Ela pega o MK.

L: Oi?

L: “Ele” pega o MK.

P: Ela pega o MK e faz o que?

L: Põe de castigo.

P: Põe de castigo? Como que é o castigo?

L: Sentado.

L: Ficar sentado? Hum... E me diz uma coisa, se você quer muito brincar com um amigo aí você pede ‘deixa eu brincar com você’ e ele fala ‘não’, que que você faz?

P: Ele não deixa eu brincar.

L: Se ele não deixa você brincar com ele, que que você faz? Você fala ‘amigo me deixa brincar?’ aí ele fala ‘não’, que que você faz? Não sabe? Não? E você fica chateado?

Não? E se um amigo machuca você, mas ele fala ‘foi sem querer’, que que você faz?

Ele te machucou, mas foi sem querer, que que você faz?

P: Eu caio.

L: Oi?

L: Eu caio.

P: Você cai? E aí, que que você faz com o amigo que te derrubou? Hã? Não sabe? E me diz o seguinte, você se sente, você fica triste se o amigo te machuca sem querer? Fica? E... E se um amigo mente, fala assim ‘o LA rasgou o livro’, só que você não rasgou, é mentira, aí que que você faz?

L: Tava velho.

P: Oi?

L: Tava velho.

L: Tava velho? O quê, o livro? E aí, só que você não rasgou, era mentira do amigo, aí que que você faz? Só que amigo tá falando que você rasgou, mas você não rasgou, que que você faz? Que que você faz? Você deixa o menino mentir? Falar que você rasgou? Que que você faz? Você não deixa ele mentir mas você faz o que? Não sabe? É...

Imagina que vai um bri, um amigo seu, LA, vai lá na sua casa brincar com você, só que aí ele quebra seu brinquedo, que que você faz?

P: Eu tenho um brinquedo...

L: É imagina que um amigo quebrou seu brinquedo, que que você faz?

P: Eu quebrei o meu.

L: Oi?

L: Eu que quebrei.

P: Você que quebrou? Mas e se um amigo quebrar seu brinquedo, que que você faz?

L: Eu guardo a minha mochila.

P: Você o que?

L: Eu guardo lá na mochila.

P: Guarda na sua bolsinha?

L: Na minha mochila.

P: Ah, guarda na sua bo, mochila? Entendi. Mas se o amigo quebrar, você fala o que pra ele? Você faz o que pro amigo que quebrou seu brinquedo? Que que você faz?

L: Não sabe.

P: Não sabe? Você fica chateado se o amigo quebrar seu brinquedo? Não fica? Não? E LA, quando alguém bate na gente, xinga, briga com a gente, que que a gente tem que fazer?

L: Tem que ir pro médico.

P: Tem que ir pro médico? E como que a gente resolve o problema com o amigo? Que que a gente faz com o amigo que tá judiando, que tá brigando, que que a gente faz?

L: Não sabe.

P: Não sabe? Tá bom meu querido, muito obrigada.

Entrevista com RO de 4 anos e 3 meses da Creche B, 13 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM RO, 4 anos

CRECHE B

13/07/2011

Pesquisadora(P): Muito bem RO, eu quero te perguntar o seguinte, você gosta dessa creche? Fala pra mim, sim ou não? Sim? É? E você gosta por quê?

RO (R): “Que” sim.

P: Porque sim? Que que tem de bom aqui nessa creche?

R: Hum, amiguinho.

P: Amiguinho... Que mais tem de bom?

R: “Qué réu”.

P: Oi?

R: “Qué réu”.

P: Porque é...?

R: “Qué réu”.

P: Porque é réu?

R: “Qué réu”.

P: Não entendi o que é isso... Que que é essa...

R: “Qué réu”!

P: Querréu?

R: “Mikerréu”.

P: Ah, o MK? É seu amigo? É, ah que bom eu não tava entendendo que você tava falando MK. MK é seu amigo e quem mais é seu amigo?

R: PS Henrique.

P: PS Henrique... Quem mais?

R: “Garréu”.

P: E o MK. São seus melhores amigos? É? E me diz o seguinte RO, você gosta mais do que? Você gosta dos amigos, e que que mais você gosta de fazer aqui na, na creche?

R: LA também.

P: Você gosta do LA.

R: “Luca de Arade”.

P: É, do Andrade, entendi. E, mais, fora amigo, que coisas você gosta de fazer aqui?

Que que é bom nessa creche? Sabe me dizer? Não? Mas tá ótimo, então você tem amigos, você gosta deles, agora, RO, se um amigo xinga você, fala ‘ah RO você é um bobo’, que que você faz?

R: Brincar na minha casa.

P: Você...?

R: Brinca da minha casa eu brinco.

P: Você brinca, briga, briga ou, ou brinca na sua casa?

R: Brinca.

P: Brinca?

R: Brincar.

P: É? Não, mas eu digo assim, se você tá aqui na creche e um amigo te xinga, que que você fala, que que você faz pro amigo?

R: Não sei.

P: Não sabe? Não? E meu querido você fica chateado se o amigo te xinga de bobo?

Não? Você fica triste? E se o amigo te bate?

R: “Em” não.

P: Você não fica triste? Se o amigo te bater, que que você faz com o amigo?

R: Hã?

P: Que que você faz se o amigo te bater? Se um, se um amiguinho te bater? Que que você faz?

R: Bater nele.

P: Você bate nele? É? Mas por quê?

R: “Ué” porque ele tá me batendo.

P: E você acha que é certo bater? É? Resolve? Quando você bate ele para de te bater? É? E me diz uma coisa RO, os seus pais... O que que eles fariam se você xingasse e batesse num amigo?

R: Que?

P: Você bate nos amigos? Bate né? Já aconteceu. Se seu pai e sua mãe ficam sabendo que você bate, que que eles fazem?

R: Fala comigo com o meu caminhão.

P: Fala com você?

R: Não, com, com o menino que ... (não foi possível entender) com meu caminhão.

P: Fala com o menino que ficou com o seu caminhão? É isso?

R: Mhum, e o menino trocou comigo, o LA, trocou o carrinho comigo.

P: O LA trocou o carrinho com você. Não, mas eu quero saber o seguinte: imagina que seu pai e sua mãe ficaram sabendo que você bateu em alguém, se o seu pai e sua mãe virem você batendo, que que eles fazem? Se eles veem você batendo em alguém, que que seu pai e sua mãe fazem?

R: Brigar.

P: Eles brigam com você? Que que eles falam, que que eles fazem?

R: Não sei.

P: Não sabe? E meu querido, me diga uma coisa, e a sua professora, quando você bate, que que a sua professora faz?

R: Briga comigo, com o meu amigo.

P: Briga com você e o seu amigo? E fala o que?

R: Não com o meu amigo.

P: E ela fala o que?

R: Hum?

P: Que que a professora fala?

R: Nada. Não sei.

P: Não, nada, não sabe? E me diz uma coisa, se os amigos não deixam você brincar com eles, que que você faz?

R: De, deixa...

P: Se você chega pro MK e fala ‘eu quero brincar com você’ e ele fala ‘não, não pode’, que que você faz?

R: Bater MK.

P: Você bate no MK?

R: Que não deixou eu brincar.

P: Que não deixou você brincar, entendi, você fica chateado com ele? Fica né? E me diz uma coisa, se um amigo te machuca, só que ele fala ‘foi sem querer’, que que você faz?

R: Hum?

P: Se o amigo te machuca, só que ele fala ‘foi sem querer RO’, aí que que você faz?

R: Foi nada.

P: Você fala ‘não foi nada?’ Aí que que você faz?

R: Não sei.

P: Não sabe? E me diz uma coisa é, RO você fica chateado se o amigo te machucou sem querer?

R: Não, eu sei.

P: Hã?

R: Eu sei que ele não bate.

P: Se ele te machucou, só que ele falou que foi sem querer você fica triste com ele?

Não? Por quê?

R: Porque não.

P: Porque não, hum... E me diz uma coisa, se um amigo falar uma mentira de você, falar 'ah, o RO estragou isso, essa revista' só que você não estragou, é mentira, que que você faz?

R: Nada, foi nada.

P: É? Você fala alguma coisa?

R: Ah...

P: Se foi mentira? Que que você fala?

R: Não sei.

P: Não sabe? É? E me diz uma coisa querido, é... Se você quer muito um brinquedo, o brinquedo tá lá na mão de um amigo, fala um nome de um amigo, por exemplo.

R: LA.

P: O LA, o LA tá com um brinquedo muito legal, você quer aquele brinquedo, você fala 'LA me dá esse brinquedo?' aí o LA fala 'não dou', que que você faz?

R: Quando ele tá, com, quando ele tá triste comigo, mas LA...

P: Que que foi?

R: Mas o LA não tá, tá "tiste" comigo.

P: Só se o, mas o LA está triste com você é isso? Mas então, e, e, e aí ele não quer te dar o brinquedo, que que você faz?

R: Bate nele, no LA.

P: Você bate no LA? Você acha que bater é um bom jeito de resolver o problema? É, você acha que é um bom jeito? E aí, e você fica, mas você não acha que o LA vai ficar triste com você? Não? Não?

R: Não vai.

P: Não vai. E me diz uma coisa, se vai um amigo na sua casa e quebra seu brinquedo preferido, que que você faz com o amigo?

R: Hum... Vou colar meu carrinho.

P: Se ele quebrar seu carrinho, que que você faz com o amigo?

R: Briga com ele.

P: Você briga com ele?

R: Não, minha mãe que briga com o meu amiguinho.

P: Ah e que que sua mãe faz?

R: Não pode mas no bate.... Pode brincar com meu amiguinho?

P: Não pode, não pode, ela fala o que? Não pode...?

R: Pode, brigar.

P: Pode brigar?

R: Pode que LA não quer deixar ver o carrinho dele.

P: Porque o LA não quer deixar ver o carrinho dele então a mamãe fala que pode brigar?

R: Ó, ó, mas, mas o meu carrinho não tá no "bolsa".

P: Ah tá, mas olha...

R: Não tá no "bolso", tá na mochila.

P: Mas olha, então, uma última pergunta que eu quero te fazer, RO, é o, é assim, se alguém bate na gente, briga com a gente, que que a gente tem que fazer? Qual que é o melhor jeito?

R: Não sei.

P: O melhor jeito de resolver problema.

R: Não.

P: Não sabe? Tá bom meu querido, brigada, viu?

Entrevista com CA de 4 anos e 2 meses da Creche B, dia 14 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM CA, 4 anos
CRECHE B
14/07/2011

Pesquisadora(P): CA, você gosta dessa escola, dessa creche?

CA (C): Gosto.

P: Por quê?

C: Porque eu brinco com, com os amigos.

P: Ah, isso é bom né? Que que você mais gosta aqui nessa creche?

C: É... Brincar com...

P: Brincar? É? Você tem muito amigos aqui? Quem...?

C: Tenho.

P: Quem são?

C: O VH, o SA, o... O “Minguel”, o Vinicius, o Luca de Paula.

P: Hum, e amiga você tem também? Quem são?

C: É... A AJ, a GI, a VI e a Julia Gabriele.

P: Ah, que bom. E me diz uma coisa CA...

C: Hum?

P: Mas e se um amigo xinga você de um nome feio, que que você faz?

C: É... Hum, bate nele.

P: Você bate nele? Você fica chateado, triste com o amigo que te xingou? Sim? É?

C: É.

P: E, e se um amigo te bate, que que você faz?

C: É, também bate nele.

P: É? Você fica triste com ele?

C: Aí eu falo ‘mas é que ele me bateu’.

P: E aí, que que a tia faz?

C: Hum?

P: Que que a tia faz quando você fala?

C: É... Fica ele pensando.

P: Ah, põe ele pensando? É? E você acha que bater é um bom jeito de resolver o problema com o amigo?

C: Ele bateu “ni” mim assim ó... Pá!

C: Mas eu...

P: Aí...?

C: Eu, “ante” o VH bateu com o violão na, na, na Julia assim ó, pum!

P: Hã, e aí?

C: Ela chorou.

P: Ela chorou?

C: Aí...

P: Que que você acha que ela devia fazer?

C: Aí eu vi, aí eu vi ela machucada aqui, ó.

P: É? No olho.

C: Aí nem doeu, aí doeu.

P: Doeu né? E que que ela fez com o amigo?

C: É...

P: Quem fez isso com ela?

C: É... Bateu.

P: Você acha que ela fez certo? Fez? Por quê?

C: Porque bateu nela.

P: Hum, entendi. E me diz uma coisa, se seu pai ou sua mãe te veem xingando ou batendo num amigo, que que eles fazem com você?

C: É... Eu, eu choro.

P: Não, se, se você bater num amigo, que que o papai e a mamãe acham disso?

C: É, acha feio.

P: É? E que que eles falam pra você, ou fazem?

C: Falam que eu sou feio assim ó: 'feio'.

P: É? E sua professora, que que ela faz se ela te ver batendo em alguém?

C: "Ni" mim ou, e no VH?

P: É, se você, se você tiver batendo em alguém, a professora te vê batendo em alguém, que que ela faz?

C: Fica eu pensando.

P: Bota você pensando, entendi. Agora imagina assim...

C: Hum?

P: CA...

C: Hum?

P: É... Os amigos tão lá brincando...

C: Hum?

P: E você quer brincar também, e você fala 'posso brincar também?', eles falam 'não', aí que que você faz?

C: Hum... Bate neles.

P: Bate neles? Entendi. E você fica chateado e triste se eles não querem te deixar brincar? Não? Sim ou não? Não. E me diz uma coisa, se um amigo te machuca, mas é sem querer, que que você faz?

C: É, bate nele.

P: Mas ele falou pra você 'não CA, foi sem querer', aí que que você faz?

C: "Onti", "onti" ele, ele pisou no meu, no meu dedo, aqui...

P: Hum?

C: Aqui ó. Aí depois eu chorei.

P: E aí ele falou que foi sem querer? E que que você fez com o amigo?

C: Aí ele falou 'eu não vi!'.

P: Ah, e aí que que você fez? Você bateu nele? Não, por que?

C: Que, que eu fiquei brincando com o meu carrinho amarelo que a, que a Simone me deu.

P: Tá certo, mas olha só, o amigo machucou seu dedo ontem, não foi? Quem que foi que machucou seu dedo?

C: Hum, VH.

P: Aí ele falou 'CA, eu não vi', né, então foi sem querer né? Aí você brigou com ele?

C: Hum...

P: Brigou? Mesmo que foi sem querer, você brigou? Sim ou não? Foi sim?

C: Sim.

P: Então fala pra mim, se na eu não ouço.

C: Sim.

P: É, né? Entendi. CA me diz uma coisa, é... Imagina que um amigo fala uma mentira de você, ela fala assim 'ah, o CA rasgou esse livro', mas você não rasgou, aí que que você faz?

C: Aí, aquele livro eu não rasguei, só, rasgou sozinho assim ó... Aí depois eu falei “pá” tia assim ó, ‘o tia, esse livro tá rasgado’, aí eu peguei outro livro, que da, que não tava rasgado.

P: E você fica bravo com o amigo que tá mentindo falando que foi você que rasgou? Não fica? Fica ou não fica?

C: Fica.

P: É? E você faz o que pra esse amigo que tá contando mentira?

C: Hã?

P: Que que você faz com esse amigo que tá contando mentira?

C: Eu bati nele assim ó.

P: Bate nele? É?

C: É.

P: O CA...

C: Hum?

P: Me diz uma coisa...

C: Hã?

P: Se você quer muito um brinquedo, que tá mão de um amigo, você fala ‘me empresta esse brinquedo’, ele fala ‘não dou’, que que você faz?

C: Aí eu falo pra ele assim ó, ‘VH, você é meu amigo?’, ‘sou, “tó”’.

P: Ah, pra ele te emprestar né? Mas aí ele fala ‘não, não vou te emprestar esse brinquedo agora, aí que que você fala, que que você faz?’

C: É...

P: Que que é isso?

C: Bate.

P: Bate? É? Você acha que bater resolve o problema? Por que que resolve?

C: Porque o amigo chora.

P: E isso é bom? Não?

C: Não.

P: Então por que que você bate?

C: Porque, porque fica brigando comigo aí eu chorei.

P: Ah, entendi, entendi. E me diz uma coisa, então você acha que o melhor jeito da gente resolver o problema quando um amigo tá brigando com a gente, tá xingando, tá fazendo uma coisa errada, que que a gente tem que fazer sempre?

C: É... Pensando.

P: Ficar pensando? E aí?

C: Olha a, a minha tia tem aquele violão que, azul e, e verde.

P: Depois você me conta do violão tá bom...?

C: Vermelho.

P: ...só queria que você respondesse pra mim essa última pergunta, aí você me conta do violão combinado?

C: Tá.

P: Você acha que então quando alguém briga coma gente o melhor jeito da gente resolver isso é o que, é fazendo o que?

C: É... (sussurrando) Batendo.

P: Baten, fala mais alto se não eu não ouço.

C: Batendo.

P: Batendo? Entendi, tá ótimo querido, brigada.

Entrevista com PS de 4 anos e 4 meses da Creche B, 13 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM PS, 4 anos
CRECHE B
13/07/2011

Pesquisadora(P): Muito bem, PS, sabe o que eu quero te perguntar, se você gosta dessa creche? Responde pra mim, você gosta ou não? Sim? É? E, e por que que você gosta?

PS: Porque sim.

P: Porque sim? Que que tem de bom aqui?

PS: Porque sim.

P: Que que é bom nessa creche? Que que você gosta?

PS: Hum...

P: Que que você gosta de fazer aqui?

PS: Comer...

P: Hã?

PS: Comer.

P: Comer? Que mais que você gosta?

PS: Comida.

P: Comida, comida eu já entendi, você gosta de comida, que mais que você gosta de fazer nessa creche? Só que a gente não pode mexer, lembra? Que mais você gosta nessa creche? Hein?

PS: Hum...

P: Que mais que você gosta, você gosta de comer aqui, aí você gosta de fazer mais o quê?

PS: Comida.

P: É? E você tem amigos aqui? Tem? Quem são seus amigos?

PS: "A" MK.

P: MK, quem mais?

PS: O Luca e o MK.

P: O Luca, o MK, tem mais algum amigo? Tem mais, tem amiga? Sim? Quem?

PS: A AS, (Elaine - não foi possível entender)

P: A AS...

PS: E... O Paolo.

P: Quem?

PS: ("Carrara"... É o grupo - não foi possível entender) passarinho.

P: É?

PS: É.

P: Meu querido, deixa eu te perguntar uma coisa?

PS: Que?

P: Às vezes acontecem problemas com "as" amigos, não é mesmo? Só que a gente não pode mexer aqui, tá bom? Tá bom? Ó, se um amigo xinga você, fala, é... 'PS você é bobo', que que você faz?

PS: Nada.

P: E você não fica chateado com o amigo te xingar? Você fica triste? Fica? Fala sim ou não. Você fica triste? É? E... E você não faz nada se o amigo te xingar de bobo?

PS: Não.

P: Não?

PS: Não.

P: E se o amigo te bater? Que que você faz se um amigo te bater?

PS: “Puque” sim.

P: Não, o que você faz se o amigo te bate?

PS: Ai.

P: Você fala ai? E que que você faz com o amigo que te bateu?

PS: “Puque” sim.

P: Porque sim? É? E você fica triste se o amigo te bate? Fica? O... Entendi. PS, você bate ou xinga em al, xin, você bate nos amigos?

PS: Não.

P: Não? Mas se você xingasse ou batesse num amigo, que que seus pais fariam com você? Se seu pai e sua mãe ficarem sabendo que você bateu num amigo, que que eles fazem pra você? Hein PS? O papai e mamãe ficariam bravos com você? Ficariam. Que que eles fariam?

PS: Porque ele me bateu.

P: Não, então, o amigo, se você bater, se você bater, que que o papai e mamãe fazem?

PS: Me bater.

P: Eles te batem? É? E a sua professora, se você bater num amigo que que a sua professora faz? Hein? Que que a professora faz PS? Oi meu querido, olha pra mim um pouquinho, que que a professora faz se você bater em alguém? Ela deixa você bater? Que que ela faz?

PS: (Hum que – não foi possível entender) ela põe eu de castigo.

P: Entendi. Olha, se você quer brincar com um amigo, aí você fala ‘eu quero brincar com você’, ele fala ‘não’...

PS: Não!

P: ... aí que que você faz?

PS: “Cume”.

P: Hã?

PS: “Cume”.

P: Você vai comer?

PS: Vou.

P: Você não pede pra brincar com o amigo?

PS: “Pedo”.

P: Você pede? E aí, ele fala ‘não pode PS’, aí você fala o que pra ele, você faz o que?

PS: Nada.

P: Nada? E você fica triste? Não?

PS: Não.

P: Ó, se um amigo te machuca, sem querer, mas foi sem querer, aí que que você faz?

PS: Nada.

P: É? E você fica chateado?

PS: Não.

P: Não?

PS: Não

P: Olha, se um amigo fala pra você, fala assim ‘o PS me bateu’, mas você não bateu, é mentira dele...

PS: É mentira!

P: ...aí que que você faz?

PS: Nada.

P: Você, você fala pra, alguma coisa, você faz alguma coisa? Que que você faz?

PS: Nada.

P: É?

PS: É.

P: Você fica chateado se o amigo mentir de você? Fica né? É... Imagina, PS...

PS: Que?

P: Que você quer um brinquedo. Fala um nome de um amigo seu.

PS: MK.

P: MK. Você fala 'MK me empresta esse brinquedo...?'

PS: Tá.

P: Aí o brin, o MK, sabe o que ele fala, imagina que ele fala assim 'não'.

PS: Não!

P: Aí que que você faz?

PS: Nada.

P: Você não faz nada?

PS: Nada.

P: Não?

PS: Não.

P: E você fica chateado que, se o MK não te emprestar um brinquedo?

PS: Não.

P: Não fica?

PS: Não.

P: E me diz uma coisa. Se vai um amigo na sua, aí se ele quebrar um brinquedo seu, que que você faz?

PS: Nada.

P: Você não vai ficar chateado se ele quebrar seu brinquedo?

PS: É.

P: Fica? É? Aí, que que você vai falar ou que que você vai fazer com esse amigo que quebrou o seu brinquedo? Hã?

PS: Nada.

P: Nada? É? E me diz uma coisa, como que você acha que a gente resolve um problema, por exemplo, o amigo tá brigando, tá batendo, que que a gente pode fazer pra resolver esse problema?

PS: Desenho.

P: Hã?

PS: Dese...

P: Se alguém tá machucando a gente, se alguém não...

PS: Eu quero brincar.

P: Ah tá, a gente já vai descer, essa é a última pergunta que eu tenho pra te fazer. Olha só, PS, a última pergunta, se um amigo bate na gente, briga com a gente, quebra nosso brinquedo, olha aqui ó; se o amigo briga, bate, que que a gente deve fazer?

PS: Nada.

P: Nada? Tem que deixar o amigo bater e brigar com a gente?

PS: Não.

P: Que que a gente faz então?

PS: Eu quero ir embora.

P: É meu querido? Então tá bom, muito obrigada.

Entrevista com VH de 4 anos e 2 meses da Creche B, dia 14 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM VH, 4 anos

CRECHE B

14/07/2011

Pesquisadora (P): VH, eu queria te perguntar se você gosta dessa creche.

VH (V): Eu gosto.

P: É? Por quê?

V: Porque a minha mãe sempre me leva na escola.

P: É? E, e você gosta do que aqui?

V: De sobremesa.

P: É? E que mais você gosta nessa creche?

V: De comida.

P: De comida? E sem ser comida, que mais você gosta aqui?

V: De brincar.

P: É? De brincar. Que mais?

V: Se a minha mãe trabalha, meu pai trabalha.

P: Ahn, e aí s...

V: Só a minha mãe que trabalha, e o meu pai trabalha.

P: É? E querido me diz uma coisa, você tem amigos aqui?

V: Tenho.

P: Quem são seus amigos?

V: SA, VI e Tia CE e sabe o que?

P: Ahn?

V: O Miguel.

P: Eles são seus amigos? Quem mais são seus amigos?

V: Só aqueles que eu tenho.

P: Ah. E você gosta muito deles? Gosta? Agora, às vezes os amigos xingam a gente, né,

VH? Se um amigo te xinga de um nome feio, que que você faz?

V: Eu falo “para”.

P: E se ele não parar?

V: Eu falo assim “para”.

P: É? E se ele não parar?

V: Eu falo só “para”.

P: Entendi, e você fica chateado? Não? E se um amigo te bate, que que você faz?

V: Eu bato nele também.

P: É? E você fica chateado com ele? Fica? Você acha que bater é um bom jeito? É? Sim ou não?

V: Sim.

P: Por quê?

V: Porque, porque todo mundo fica me, me falando que eu sou idiota.

P: Aí, que que você faz?

V: Eu falo “por quê vocês tão me chamando de idiota?”

P: Ahn.

V: E eu falei pra eles - (não é possível entender) - “porque vocês tão falando idiota pra mim?”

P: E aí, que que eles falam?

V: “Então desculpa”, ele fala um “desculpa”.

P: Aí você aceita a desculpa? Ah, que bom, que bom. E, e VH, me diz uma coisa, já aconteceu... você falou que, às vezes, se um amigo te bater, você bate nele, e seus pais, se seus pais souberem que você bateu num amigo, que que eles fazem com você?

V: Eles me empurram pra fora.

P: Seus pais?

V: Não...

P: Não, seu pai e sua mãe, se você, se eles souberem que você bateu num amigo, que que seus pais, seu pai e sua mãe fazem?

V: Hm, melhores amigos.

P: Eles falam que você tem que ser melhor amigo do, do menino que você bateu, é isso?

V: Do CA.

P: Então, mas imagina que a sua mãe ficou sabendo que você bateu no CA, que que ela faz com você?

V: Briga comigo.

P: É? Que que ela faz?

V: Só briga comigo.

P: Só briga? Entendi. E sua professora, se ela vê você batendo num amigo, que que ela faz?

V: Deixa eu de castigo.

P: Como que é o castigo?

V: Se alguém bate num amigo, deixa de castigo.

P: É? E como é o castigo?

V: Sentado no, sentado no chão.

P: É? Entendi. E meu querido, me diga uma coisa, se você quer brincar com um amigo, só que ele não te deixa brincar com ele, que que você faz?

V: E, eu vou pro outro amigo e ele fala que não deixa.

P: E aí, se ele fala que não deixa, que que você faz?

V: Eu vou pro outro amigo e não deixa eu brincar com o brinquedo dele.

P: Entendi, você fica chateado? Não? Fica triste? Fica? Entendi. É, e me diz o seguinte VH, se um amigo te machuca, mas ele fala que foi sem querer, que que você faz?

V: Eu fi, eu falo pra tia e eu, e eu falo pra tia que o meus amigos me bateram.

P: É? E que que a tia faz?

V: Coloca de castigo.

P: Ah, mas aí o amigo fala “foi sem querer”, e aí?

V: Eles vão atrás de mim, e fala “desculpa, VH”.

P: Ah, e você aceita? Sim, entendi. E se um amigo te machucou e ele falou que foi sem querer, você fica triste com ele? Sim ou não? Sim?

V: Depois a minha mãe leva eu pra casa e eu gosto da minha escola.

P: Você gosta? É? Entendi, que bom. Ô, ô VH, e me diz uma coisa, e se um amigo fala uma mentira de você, ele diz assim “ah, o VH rasgou o livro”, e você não rasgou o livro, aí que que você faz?

V: Eu falo pra tia que eu não rasguei.

P: Ah, que bom. E...

V: Se ele fala mentira, eu falo pra tia que os meus amigos falaram mentira, porque, porque, po, pra ele, pra eles me desculpar.

P: Ah, mas você não fez nada de errado, por quê que eles tem que te desculpar?

V: Porque, porque eles falaram que eu rasguei o livros.

P: Ahn, e quem que tem que pedir desculpa? Você, ou quem tá mentindo?

V: É, é o Miguel.

P: Ele tem que pedir desculpa, se ele tiver mentindo, né? Entendi. E você fica chateado

com o menino que mente de você?

V: Não.

P: Não. E me diz uma coisa, VH, imagina que você quer muito um brinquedo, aí você fala pro amigo “amigo me empresta esse brinquedo?”, o amigo fala “não, não vou te dar.”, que que você faz?

V: Eu vou ficar só com dois ‘brinquedo’.

P: É? Entendi.

V: E eu falo pro outro amigo e ele me dá um brinquedo por ser amigo dele.

P: Ah, e você fica chateado com aquele amigo que não te deu o brinquedo? Você fica triste com ele?

V: Ahã.

P: Sim.

V: Aque, aquele, aquele cara de - (não é possível entender).

P: É? Um brinquedinho...

V: Que vive...

P: Hm?

V: Que vive, que vive lá no quarto dele.

P: Que que é isso, é um brinquedo? É?

V: Aquele brinquedo de robô, assim ó “bz, bz”.

P: Entendi. Ô VH, e me fala uma coisa, imagina que vai um amigo na sua casa, só que aí ele quebra um brinquedo seu, que que você faz?

V: Eu falo pra não quebrar.

P: Mas aí ele quebra, aí que que você faz?

V: Eu falo pra não quebrar, mas ele fica quebrando tudo meus ‘brinquedo’.

P: E aí que que você faz, se ele fica quebrando tudo? Você já falou “não é pra quebrar”, só que ele continua bri, quebrando, que que você faz?

V: Se o amigo ir na minha casa, eu falo pra não quebrar e pra não machucar minha perna e pra não bater “nim” mim.

P: Ótimo. E você fica chateado e triste se ele quebrar um brinquedo seu? Fica, né? E deixa eu te perguntar, você acha que, afinal, quando um amigo bate na gente, xinga a gente, quebra um brinquedo, faz uma coisa errada, o que que a gente tem que fazer?

V: Vejamos, e, e eu esforço pra não bater na minha, na minha mochila, pra não mexer na minha, pra não quebrar o meu brinquedo.

P: Você acha que a gente tem que conversar? É? E bater, resolve?

V: Não.

P: Bater é um bom jeito?

V: Não.

P: Por quê que não?

V: (Não é possível entender) - que não bate “nim” mim, então, eles falam desculpa pra mim, então eu não bato.

P: E se, aqueles que batem em você?

V: Aqueles de cara “Robert”?

P: É. Se um amigo bate em você?

V: Então, ele, aquele cara de - (não é possível entender) - é meu amigo porque ele falou que me emprestou o brinquedo dele de robô de controle, e eu empresto meu brinquedo pra ele, pra ele não quebrar.

P: Tá. Você acha certo bater num amigo?

V: Não.

P: Por quê?

V: Porque, ele vai ser o meu amigo então, ele vai ser meu amigo.

P: E não pode bater? Não, né?

V: Não.

P: Tá certo meu querido, brigada, viu?

Entrevista com SA de 4 anos e 5 meses da Creche B, dia 14 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM SA, 4 anos
CRECHE B
14/07/2011

Pesquisadora (P): SA, eu gostaria de te perguntar se você gosta dessa creche.

SA (S): Eu gosto dessa creche porque eu gosto da minha casa também.

P: Você gosta da sua casa e da creche, né? Que bom. Mas, o que que você gosta nessa creche?

S: Que tem brinquedo aqui.

P: Tem brinquedo aqui, que mais...

S: Tem um montinho de, tem um monte de brinquedo, tem o nome de palavra de nome, de é, de, um, dois, três, quatro, cinco...

P: Tem números também? Ou você tá contando os brinquedos?

S: Seis, sete, oito, nove, dez.

P: Dez o que? Brinquedos?

S: Não, é.

P: Hm. Ô SA, e o que mais você gosta além dos brinquedos? Que mais que você gosta?

S: “Figulinha” do “Rei Leão” pra - (não é possível entender).

P: Tem figurinha aqui na creche?

S: Não.

P: Não, eu tô perguntando o que você aqui na creche.

S: Do meu brinquedo.

P: Dos seus brinquedos. E você tem amigos aqui? Quem são seus amigos?

S: O Caíque não veio e nem o PS.

P: Eles são seus amigos? São? Quem mais?

S: O VH, a GI, a AJ, a VI, o Vinicius não e nem o Everton, ele...

P: Nem o Vinicius nem o Everton, por que que eles não são?

S: Po, porque eles, porque o Everton foi embora, ele ficou de férias e o Vinicius ficou aqui na minha escola, e...

P: Mas por que que eles não são seus amigos?

S: Porque eu não gosto deles.

P: Não gosta deles, que que eles fazem?

S: Pegam meu brinquedo e leva pra casa deles.

P: Isso não é bom, né? Mas SA, me diz uma coisa, às vezes um amigo xinga a gente, não é, xinga de bobo, de nome feio. Que que você faz se um amigo te xingar?

S: Porque eu não xingo eles.

P: Você não xinga? Mas e se o amigo te xingar, que que você faz?

S: Bato neles.

P: Bate neles? Você fica chateado com eles? Fica, né? Mas você acha que, e, e, e me diz uma coisa, e se um amigo bater em você, que que você faz?

S: Fico nervoso com ele.

P: Você fica nervoso? E que que você faz?

S: Eu vou ir pra minha casa, aí eu não vou “vim” aqui mais amanhã.

P: Entendi, você fica chateado?

S: Fico.

P: Mas você acha, você acha SA, que bater é um bom jeito de resolver problema? É, sim ou não?

S: Sim.

P: Por quê?

S: Porque, porque aqui é, porque o Miguel tava brincando de bananinha de menina.

P: O Miguel tava fazendo isso?

S: Tava só um pouquinho, um “poquito”.

P: Mas, ele te bateu?

S: Não.

P: Não, mas eu to perguntando se você acha que bater é um bom jeito de resolver um problema com o amigo.

S: Hoje?

P: Eu digo assim, você... um amigo me xingar, eu bato nele, e isso dá certo, bater no amigo dá certo? É, por quê?

S: Porque ele fica xingando eu de bo, de borra e idiota.

P: É mesmo? Que feio, né? Ô SA, me diz uma coisa, se os seus pais ficam sabendo que você xingou ou bateu em alguém, que que eles fazem?

S: Fica bravo.

P: E que que eles fazem com você?

S: Porque eu, por, por, me bate.

P: Te bate? E a professora, se ela vê você batendo num amigo, que que a professora faz?

S: Coloca eu de castigo, mas, enquanto alguém fala eu de idiota, e borra, aí eu bato na alguém, e daí a, a tia coloca alguém pensando lá fora.

P: Coloca alguém pensando lá fora, é?

S: Eu não.

P: Você não? Que que a tia faz quando você bate?

S: Ai, coloca eu de castigo

P: Coloca de castigo? Como que é o castigo?

S: Lá fora.

P: É, e fica fazendo o que lá fora?

S: Birra.

P: Você, ela coloca você lá fora pra fazer o que?

S: Birra.

P: Birra? O que, quando você faz birra, é? Entendi. E ela, e, e me diz uma coisa, essa...

S: Birra é de chorar.

P: É de chorar. Quando você chora, que que acontece?

S: Meu pai me bate.

P: Seu pai te bate? E a professora?

S: Coloca eu de castigo.

P: De castigo, entendi. E meu querido.

S: Sim.

P: SA, queria te perguntar o seguinte, imagina que você quer brincar com um amigo, fala o nome de um amigo seu.

S: Caíque.

P: Caíque, “Caíque, eu quero brincar com você”, ele fala “não pode”, que que você faz?

S: Brinco com ele.

P: Bri, brinca com que?

S: Mas ele todo di...

P: Brinca com quem? Com o Wiliam? Não, com quem você falou?

S: Com o Caíque.

P: Aí só que o Caíque fala pra você “não vai, não pode”, que que você faz?

S: Assim, “ô Caíque, vem brincar comigo”, e daí e...

P: Aí ele fala não.

S: E daí ele foi “bincar” comigo.

P: Ah, é? Mas e se um, se você quer brincar com outro amigo que não deixa, que que você faz?

S: Vou ir pra minha casa.

P: É? Vai pra sua casa?

S: E daí eu não vou mais “vim” aqui amanhã.

P: Entendi, você fica chateado? Fica? Ô SA e se...

S: O que?

P: E se um amigo machuca você, mas sem querer, que que você faz?

S: Eu falo assim “foi, foi nada”.

P: É? E que que você faz com ele?

S: Assim, “você é meu amigo, VH?” e ele diz sim, e ele fala assim, “eu sou SA”.

P: Hm, mas então, mas se o amigo então machucou você, só que sem querer, que que você faz? Ele machu...

S: Olha o meu machucado aqui.

P: Nossa, depois você me mostra melhor, mas me diz o que que você faz quando um amigo te machuca, ahn, que que você faz quando o amigo te machuca? Não, que que você faz com o amigo que te machucou?

S: Ah...

P: Ahn?

S: E pera, deixa eu tirar minha sandália um pouco aqui.

P: Tá, vou esperar.

S: Depois a minha meia. Agora deixa eu tirar minha meia aqui. Olha o meu “dodói” aqui.

P: Depois você me mostra, tá bom?

S: Ah, tá bom, aí eu...

P: E depois, depois, depois eu te ajudo a colocar de novo, eu só precisava terminar de fazer umas perguntas, pode ser?

S: Pode.

P: Então tá bom. Olha só, imagina que um amigo fala uma mentira, fala assim...

S: Mas e daí...

P: “Ah, o SA rasgou o livro”, só que o SA não rasgou, que que você faz?

S: Eu falo assim “foi sem querer”.

P: É? Mas e se você não rasgou, que que você faz? Que que você fala, ou faz?

S: Assim, “Foi sem querer eu, desculpa, porque a telinha eu não fui.

P: É?

S: “Eu acho que foi o Vinicius”.

P: Ah, entendi.

S: Mas ele é obediente, aí...

P: Ô SA, imagina que você quer muito um carrinho, um brinquedo, mas o amiguinho não quer te dar, que que você faz? Ele não quer dar o brinquedo que você tá querendo.

S: Aquele de corridinha, aquele de corrida...

P: Não, tudo bem, depois você me mostra. Aí, que que você faz se o amigo não te dá o brinquedo? Que que você faz com o amigo?

S: Eu compro outro pra mim.

P: É? E, mas, digamos assim, que o, o Caíque tá com um brinquedo, você fala “me empresta esse brinquedo”, ele fala “não empresto”, que que você faz com o Caíque?

S: “Ah, então eu vou comprar um outro brinquedo pra mim, que é igual, igualzinho o seu, Caíque”.

P: Entendi, entendi. E SA, e se vai um amiguinho na sua casa e quebra um brinquedo seu, que que você faz com esse amigo que quebrou?

S: Caíque.

P: Imagina que o Caíque foi lá na sua casa e quebra um brinquedo seu, que que você faz?

S: Ele quebra um montão.

P: Ele quebra? Aí, que que você faz quando ele quebra?

S: Compro outro.

P: Compra outro?

S: Um montão de brinquedo de outro pra mim.

P: É? Você acha que...

S: Que, que ele é de pedra que não quebra.

P: Hm...

S: Mas ele é de vidro, de pedra que não quebra.

P: Entendi. E SA, como que você acha então que a gente sem, tem que resolver...

S: Que um montão que é de pedra de vidro que não quebra.

P: Entendi. Agora eu tenho uma última pergunta pra te fazer, como você acha que a gente tem que resolver os problemas?

S: É porque...

P: Batendo, conversando, xingando, gritando, qual que é o jeito certo de resolver os problemas?

S: Que o Caíque me bateu.

P: Então, como que a gente resolve os problemas com os amigos, que que a gente faz? Que que a gente tem que fazer?

S: Olha, enquanto o VH - (não é possível entender) - no meu corpo de tudo, eu fui lá pro médico e daí tava coçando, pra, pra que a formiga foi subindo no meu corpo de tudo.

P: É?

S: Assim, que, assim...

P: Ô, ô SA, depois você, entendi, depois você me conta desse dia, eu só quero que você me responda essa última pergunta...

S: Ah.

P: Se um amigo bate na gente, xinga a gente, que que a gente tem que fazer?

S: Ir pra casa.

P: Ir pra casa? Entendi.

S: Pra ficar de férias, pra ficar doente.

P: É meu bem?

S: Que nem eu, que eu fiquei doente, que, que a aranha me picou aqui.

P: Ta joia meu querido, muito obrigada...

S: Aqui no rosto, aqui no rosto.

P: Tá bom, depois você vai me mostrar, tá bom?

S: Tá bom.

Entrevista com AJ de 4 anos e 5 meses da Creche B, dia 14 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM AJ, 4 anos
CRECHE B
14/07/2011

Pesquisadora (P): Muito bem, AJ, eu gostaria de te perguntar, você gosta dessa creche? Sim ou não? Fala pra eu te ouvir.

AJ (A): Hm, sim.

P: É? E me diz assim, por que que você gosta dessa creche?

A: Hm, porque eu tenho várias amigas.

P: Várias amigas, quem são suas amigas?

A: GL...

P: Ahn?

A: VI...

P: Ahã.

A: VV, Julia Gabriela.

P: Que ótimo, mais alguma?

A: Só essas

P: Só essas. Muito bom, é bom ter amigos, né?

A: Tem...

P: E você, ahn?

A: E eu tenho uns, uns, uns menino que é meu amigo.

P: Quem são?

A: Um, um, uns vários.

P: Oi?

A: VH, hm, CA...

P: Ahn.

A: Miguel...

P: Sim.

A: Hm, e VH

P: Ah, que ótimo. E AJ, me diz uma coisa, que mais você gosta, além dos amigos, qual é outra coisa que você gosta muito nessa creche?

A: Hm, brinquedos.

P: Brinquedos, tem muitos brinquedos aqui? E que mais?

A: Hm, parque.

P: Ir no parque, mais alguma coisa?

A: Sim.

P: O que?

A: Hm, boneca.

P: Boneca. Ô AJ, sabe o que eu também queria te dizer? Assim, a gen, é muito bom ter amigos, né?

A: É.

P: Mas às vezes um amigo xinga a gente, né? Xinga de boba, alguma coisa assim, um nome feio. Se um amigo xinga você, que que você faz?

A: Hm, não sei.

P: Você não sabe? É? E como você se sente?

A: Muito bem.

P: Muito bem? Você gosta que alguém xingue você?

A: Não.

P: Não? Agora AJ, e se um amigo bate em você, o que que você faz?

A: Um, um, um dia eu tava brincando de bexiga, aí o, aí o menino bateu com, com o violão na minha, na minha cara e foi sem querer.

P: Foi sem querer? E aí, que que você fez?

A: Nada com ele.

P: Por que que você não fez nada?

A: Foi porque eu era os amigo dos meninos.

P: Você era amiga dos meninos, então você não fez nada?

A: Não.

P: E você ficou triste que ele bateu sem querer em você?

A: Não.

P: Não? Agora, e quando uma criança bate por querer, bate mesmo, “vou te bater”, “tum”, bate em você, que que “cê” faz?

A: Nada, eu faço nada com criança.

P: Você não faz nada, por quê?

A: Quando alguém me bate...

P: Hm.

A: Eu bato, se ele me bate.

P: Ah, se alguém te bate você bate? E você acha certo?

A: Sim.

P: É, por quê?

A: Porque, porque eu já vi na “televisão” a, é uma briga.

P: Você já viu na televisão uma briga?

A: De, de jornal.

P: Ah, é?

A: É.

P: E que que você viu na televisão, nessa briga?

A: Hm, guerra.

P: Uma guerra, e que que você achou disso?

A: Hm, muito forte.

P: Muito forte. E você acha isso certo?

A: Sim.

P: É?

A: É.

P: Minha querida, me diz uma coisa, se os seus pais ficam sabendo que você bateu em alguém, que que eles fazem?

A: Hm, me ‘põe’ de castigo.

P: Como é o castigo?

A: Hm, fica até aqui, que teve lição, fica sentada, pensando no banco.

P: É?

A: É.

P: E, e, e sua professora, que que ela faz se você bate num amigo?

A: Hm, escreve um bilhete.

P: Escreve um bilhete? Pra quem?

A: Pro meu, pra minha mãe e pro meu pai.

P: Aí que que sua mãe e seu pai fazem?

A: Hm, minha mãe me coloca de castigo, o meu pai fica sabendo.

P: E aí, que que o papai faz?

A: Hm, não vai lá em casa quando eu bato nos amigos.

P: Ele não vai na sua casa?

A: Agora, agora ele tá indo, ele tá comprando a passagem do, do “Parque da Xuxa” que eu vou ir.

P: Ah, que bom, vai te levar no parque, né?

A: É.

P: E minha querida, que mais a professora faz se você bate num amigo? Ela escreve o bilhete só? Ela faz mais alguma coisa?

A: Ela me chama de sem graça.

P: Te chama de sem graça?

A: Sim.

P: Hm, que mais que ela faz se você bate?

A: Hm... é... é, não deixa eu a, não deixa eu brincar no parque.

P: Não deixa brincar no parque?

A: Não deixa eu, eu, eu, ela deixa eu ficar sentada no banco.

P: Deixa sentada no banco, entendi. E, entendi. Ô AJ, e me diz uma coisa minha querida, se os amigos não deixam você brincar com eles, o que que você faz? Você pede “eu quero brincar com vocês”, eles falam não, aí que que você faz?

A: Hm, fi, fico “braba”.

P: Fica brava, e faz o que?

A: Hm, vou pra outra escola.

P: Vai pra outra escola? Não dá pra sair dessa escola, né?

A: É porque, quando alguém cresce, vai pra outra escola.

P: Ah, quando cresce vai pra outra escola, é verdade. Mas olha, você tá nessa escola agora, não está?

A: To.

P: Aí você, imagina que você vai lá e pede pro amiguinho “eu quero brincar com você”, ele fala “não deixo”, que que você faz?

A: Hm, é um, é um serviço.

P: Ahn?

A: O serviço.

P: O serviço?

A: É.

P: Que serviço?

A: Serviço de matemática.

P: Que que tem o serviço de matemática?

A: Hm, é, é, é tudinho, tem, é, é, é professor, tem tudinho lá.

P: Lá onde?

A: Lá na matemática.

P: Quem que trabalha na matemática?

A: O professor.

P: Mas por quê você tá me contando isso?

A: Hm, não sei.

P: Ah, deixa eu te perguntar de novo, olha, imagina que os amigos não tão deixando você brincar, que você fala pra eles, que que você faz?

A: Eu falo assim “e, então eu vou mudar de escola e - (não é possível entender) - me chamando e ‘Julia, cadê você, Julia cadê você?’”, aí, aí as menina fala “é, eu vi ela mudando de escola”.

P: Entendi, e minha querida, você, entendi você vai falar que vai mudar de escola e elas vão ficar te procurando, né? Ô AJ, e se um amigo machuca você sem querer, ah, você me contou já o que acontece, né? Se te machuca sem querer você faz o que com o

amigo?

A: Seja amiga.

P: Você é amiga, por quê?

A: Po, porque, porque eu gosto de, de ter um, uns bons amigos.

P: Você gosta de ter bons amigos. Agora, e se um amigo mente, fala “ah, A AJ rasgou a revista” e você não rasgou, que que você faz?

A: H, falo assim “eu não rasguei”.

P: Ah, você fala? É? E você fica chateada se alguém mente sobre você?

A: Não.

P: Não?

A: Não.

P: E, me diz uma coisa, AJ, quando você quer muito alguma coisa, por exemplo um brinquedo...

A: Hm...

P: Aí você pede pro amigo “me dá esse brinquedo?”, ele fala “não dou”. Que que você faz?

A: Hm, eu falo assim “quando eu trazer o meu bi, o meu carrinho da ‘Barbie’ eu não vou dar pros meninos”.

P: Ah, você fala, quando eu trouxer meu brinquedo eu não te dou, é isso? É isso que você faz? E você, e você fica chateada se alguém... como você se sente se alguém não quer te dar um brinquedo que você tá querendo?

A: Hm, fico educada.

P: Fica educada. Ô AJ, agora imagina assim, se alguém vai na sua casa e quebra um brinquedo seu, um amigo quebra, que que você faz?

A: Eu, nem os amigos da, da, que mora na, que meu irmão nem estraga.

P: Não?

A: Não.

P: Mas imagina se um amigo for na sua casa e quebrar um brinquedo seu, que que você vai fazer?

A: Hm, é estragar o brinquedo também.

P: Estragar um brinquedo também, da, do amigo?

A: Sim.

P: E que te estragou o seu? É? É?

A: É.

P: Entendi. E você fica chateada se um amigo quebrar seu brinquedo?

A: Sim, aí eu fico sem, aí, aí, aí eu, aí eu faço, aí eu coloco uma fantasia “nim” mim, e assusto.

P: Hm. E minha querida, deixa eu te perguntar, quando alguém briga, bate, xinga, quando tem problema assim, como você acha que a gente tem que resolver?

A: Hm, é, eu sei como as pessoas tem que ser, comprar uma fantasia e assustar o outro.

P: E assustar o outro? Você acha que assim é um bom jeito de resolver? E bater é um bom jeito?

A: Hm, assustar também.

P: E bater também? Sim ou não?

A: É, esse jeito também é.

P: É?

A: É.

P: E conversar é um bom jeito?

A: Sim.

P: É, por quê?

A: E as piadinha na, é um bom jeito.

P: Piadinha?

A: É.

P: Como assim?

A: Como assim, é...

P: Como que é a piadinha?

A: Hm, tem a piadinha do - (não é possível entender).

P: Mas a piadinha ajuda a resolver problema?

A: Não.

P: Não, você tá falando de uma outra coisa, é isso?

A: É.

P: Entendi. Muito obrigada, viu AJ.

A: Sim.

Entrevista com AS de quatro anos da Creche B, dia 13 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM AS, 4 anos
CRECHE B
13/07/2011

Pesquisadora (P): AS, eu vou começar te perguntando uma coisa, você gosta dessa creche? Tem que responder pra, pra eu poder te ouvir depois, fala pra mim se você gosta.

AS (A): Eu gosto.

P: Você gosta? Por quê?

A: Porque sim.

P: Porque sim?

A: Minha mãe também gosta.

P: É? E quais são as coisas que você gosta aqui?

A: Gosto...

P: O que você acha bom aqui?

A: Hm, eu gosto dos brinquedos.

P: Você gosta dos brinquedos, que mais?

A: Gosto de amigos, carinho.

P: De carinho, é? Que mais?

A: Hm, é, bala, a professora dá.

P: Não entendi o que você falou.

A: Minha professora me dá bala.

P: É?

A: É, pirulio.

P: Pirulito, é? E AS, me diz uma coisa, você tem amigos aqui nessa creche?

A: Tem.

P: Tem, quem são seus amigos?

A: O Dudu não é, o, a Lala é, a Aline é, hm, e os ami, e os menino não é.

P: Os meninos não são seus amigos?

A: (Não é possível entender.)

P: Hm, e me diz uma coisa, AS, às vezes acontece de um amigo xingar você? E aí o que que você faz?

A: Nem bato.

P: Você não bate? Se xingar você, você não bate?

A: Não.

P: E como que você...

A: Se agora me bater, eu não bato, nem se me...

P: Se alguém te bater...

A: Carinho eu faço.

P: Carinho você faz? Se alguém te bater, você bate? Conta pra mim se você bate.

A: Eu bato forte, eu bato.

P: Você bate forte? É? Por quê AS?

A: Porque ele fica me batendo.

P: É? Se alguém te bater você bate também?

A: Ba, não.

P: Não bate ou bate? Você acabou de me falar que bate.

A: Não. Falei assim que não, falei.

P: E AS, se um amigo bate em você, como você se sente?

A: É, muito melhor.
P: Muito melhor?
A: Eu faço carinho, assim, pára de chorar, eu faço, é, umas coisa pra eles.
P: É?
A: Tatuagem, eu faço.
P: Tatuagem.
A: De papel, de, e eu leio as coisas, eu, eu... livro, eu leio.
P: Você lê um livro? É?
A: É, um livro.
P: Ô AS, me diz uma coisa...
A: Você gosta de...
P: Se você xinga ou bate num amigo, que que sua mamãe ou seu papai fazem?
A: Me bate.
P: Te batem? É?
A: Se eu bater...
P: Se você bater...
A: E meu roda, roda.
P: É?
A: Minha mãe... não é o namorado do meu pai.
P: Oi, filho? Oi descu, oi, desculpa, falei filho, desculpa AS, acho que eu lembrei do meu filho. Que que você falou agora, a sua mãe o que?
A: Minha mãe, você falou de filho.
P: Eu falei de filho, foi engraçado né, porque será, acho que eu lembrei do meu filho. Mas ó, vamos voltar naquilo que você tava me dizendo, você falou que a sua mãe, se você bater em alguém...
A: Tá escrevendo...
P: Tá gravando, mas não se preocupa com isso. Ó, você me disse que se você bater em alguém, que que sua mãe ou seu pai fazem?
A: Me bate.
P: Te batem? E sua professora, que que ela faz quando você bate em alguém?
A: Ela deixa de castigo.
P: É?
A: Perto do portão.
P: É? Que mais?
A: Ela só faz isso.
P: Só faz isso?
A: Agora vamos lá... na minha sala?
P: Já, já. Sabe o que eu queria te perguntar? Imagina que você quer brincar com uns amigos...
A: Bom dia...
P: Mas eles não tão deixando você brincar com eles, que que você faz?
A: Eu, eu, eu não bato nele, eu não brinco com ele.
P: Vem cá então, pertinho, aqui ó, senta aqui, pra você ficar melhor, isso. Ó, imagina assim, você tá querendo brincar com a Lala.
A: Quem?
P: Não é sua amiga, você não falou que a Lala é sua amiga? Ahn?
A: Eu falei aqui?
P: É aqui quem que são suas amigas?
A: Ninguém.
P: Ninguém?

A: A Lala é minha amiga, mas ela não brinca comigo.
P: Ah, a Lala não estuda aqui, nessa escola, nessa creche? Não, eu quero saber se você tem amigos ou amigas nessa creche.
A: Tenho.
P: Quem são?
A: É, o Dudu não é, o MK é, o PS é, a Lala é...
P: Ah, então tem a Lala daqui...
A: O Igor é.
P: É?
A: E o, e a Aline.
P: Me diz uma coisa, imagina que a Aline ta lá brincando e você quer brincar com ela, ela não te deixa...
A: Deixa...
P: Brincar. Que que “ce” faz? Mas se acontecer dela não deixar, que que você faz?
A: Eu não bato nela.
P: Você não bate nela? Então, o que que você faz?
A: Hm, eu faço carinho nela.
P: Mas ela não ta te deixando brincar, aí que que você faz?
A: Eu faço, é, é brincar com ela e... Não, to falando, que isso?
P: Esse é o gravador, eu falei pra você. Mas ó, deixa o gravador quietinho. Responde pra ti, pra, pra mim só essa pergunta mais. É, imagina que um amigo machuca você.
A: Machuca?
P: Mas sem querer, mas sem querer, que que você faz?
A: Sem querer, amiguinho.
P: É, mas ele te machucou, que que você” faz?
A: A – (não é possível entender) – me machucou aqui...
P: Ahn, que que você fez?
A: Aí eu falei “foi sem querer amiguinho”, aí eu não convi, eu não vi.
P: Então, mas se um amigo te machuca AS, sem querer, que que você faz com esse amigo que te machucou?
A: Eu faço carinho.
P: Você faz carinho? Mas ele te machucou.
A: Que?
P: Ele te machucou, você faz carinho se ele te machucar?
A: Ele só fez carinho “nim” mim.
P: Mas imagina que ele te machucou. Se, se um amigo te machucar, que que você faz?
A: Eu falo, eu falo pra você.
P: É, fala pra mim?
A: Falo.
P: E se eu não tiver aqui, pra quem que você fala?
A: Amanhã você vai “vim”.
P: É, mas e seu eu não tiver aqui, pra quem que você conta?
A: Eu conto, é, sem querer.
P: É? Ô AS, me diz uma coisa.
A: Que?
P: Imagina que a sua amiga Aline fala assim “ah, a, a AS me machucou, pegou meu brinquedo”, só que você não fez isso, aí que que você faz?
A: Eu faço, é... eu desenho pra você.
P: É?
A: Isso, isso, isso.

P: Ô AS, outra coisa. Imagina que você quer muito um brinquedo, só que o amiguinho não quer te dar esse brinquedo, que que você faz?

A: Eu quero seu “negocinho” de – (não é possível entender).

P: Oi?

A: Eu quero seu motorzinho de...

P: Um motorzinho você queria?

A: Motorzinho.

P: É um brinquedo de motorzinho? Então, imagina que uma amiga...

A: Assim ó...

P: Ahn? Imagina que a, que a Aline ta com o brinquedo de motorzinho, aí você fala pra ela “Aline me dá esse brinquedo”, ela fala “não dou”, que que você faz?

A: A pe, eu pego dela.

P: Você pega dela?

A: Pego.

P: É? Entendi. É...

A: Aí eu falo “sem querer Aline”.

P: É? Ô AS, imagina que vai uma amiguinha na sua casa, pega sua boneca que você mais gosta.

A: Ela é dura.

P: É?

A: A cabeça dela é dura.

P: Mas me diz uma coisa, e se a amiguinha for na sua casa e quebrar a sua boneca, AS, me conta.

A: Que?

P: Imagina que, que vai uma amiga na sua casa e quebra sua boneca, que que você faz?

A: Ah, eu bato nela.

P: Você bate na amiga? É?

A: Eu “rebento” a cara dela.

P: Nossa, você arrebenta a cara dela?

A: A – (não é possível entender) - ela foi lá na minha casa, eu rebentei a cara dela, e sangrou “té”. E eu fui na casa dela, e “rebentei”, e a mãe dela quebrou a cara dela.

P: É mesmo?

A: Saiu sangue, bateu na bo...

P: Saiu sangue?

A: Na boca dela.

P: Com quem que aconteceu isso, com você ou com uma amiga?

A: Porque ela me mordeu.

P: Ah, e aí quem fez isso com ela? A mãe dela?

A: Bateu nela.

P: Hm...

A: Ela chorou, chorou muito.

P: Que que você acha disso, AS? Você acha que bater, resolve o pro...

A: Não pode bater.

P: Não pode bater? O que que tem que fazer?

A: É... carinho.

P: É?

A: É, não é?

P: E quando acontece um problema, como é que a gente resolve? Qual que você acha que é o jeito certo de resolver? Bater é o jeito certo?

A: Bater é o...

P: Você acha que bater é o jeito certo?

A: Bateu.

P: Não tem problema, você pode sentar aqui um pouquinho? É a última pergunta, tá bom? AS, é a última pergunta.

A: Carinho pode.

P: “Ce” acha que carinho pode? Que mais que a gente faz pra resolver um problema?

A: Eu faço carinho.

P: Carinho, é?

A: É, carinho eu faço.

P: Ah, tá bom.

A: Ela bateu assim “pa”, aí, a mãe dela...

P: É?

A: Ô, deu um pau nela.

P: Tem mais algum jeito de resolver problema, AS? Não? Ô AS, que que você acha de conversar pra resolver um problema?

A: É...

P: Você acha que conversar ajuda a resolver problema? Sim ou não?

A: Sim.

P: Por quê que conversar ajuda?

A: Porque sim.

P: Por quê?

A: Porque é sim.

P: Ahn?

A: (Não é possível entender.)

P: Oi?

A: (Não é possível entender.)

P: Não entendi o que você falou.

A: Porque por – (não é possível entender) – sim, sim, sim.

P: Sim, o que? Não entendi.

A: Porque sim.

P: Ah, porque sim. Você não sabe porque que conversar ajuda?

A: Ajuda...

P: Você sabe me explicar?

A: Ah, eu nem bato nos amigos que bate no meu primo.

P: É?

A: Se ele bater eu bato.

P: Entendi.

A: Se ele bater, eu bato.

P: Se ele bater em você, você bate, no seu primo? É?

A: É, ele é meu irmão.

P: Ah, seu irmão?

A: Ele tá lá no “verçário”.

P: No berçário, entendi.

A: Ele dorme lá, o Dudu.

P: Ele é pequeno, não é? Brigada viu, AS.

A: De nada.

Entrevista com GI de 4 anos e 4 meses da Creche B, dia 14 do 07 de 2011.

ENTREVISTA COM GI, 4 anos
CRECHE B
14/07/11

Pesquisadora (P): Muito bem. GI, eu quero começar te perguntando se você gosta dessa creche.

GI (G): Gosto.

P: Gosta, por quê?

G: Porque gosto tanto de ir nela...

P: Ahn.

G: Porque a minha mãe fala assim, a, “você não pode ir pra casa do seu pai porque você tem escola”.

P: Ah, é? E o que que tem de bom nessa escola que você gosta?

G: Sopa...

P: Hm.

G: Comida...

P: Ahã.

G: Macarrão e sopa.

P: Que bom. E que, além da comida, que mais que você gosta?

G: Cebola e macarrão.

P: E isso tudo é comida, né? E tem outra coisa que você gosta aqui, sem ser comida, outra coisa que você goste nessa creche, o que?

G: Fruta e fruta.

P: É? Entendi.

G: Doce e fruta.

P: É? Entendi.

G: Eu já comi doce e fruta.

P: Tá ótimo, minha querida. E você tem amigos aqui? Tem, quem são?

G: AJ, é, SA, e VH, VI, e o SA.

P: Que ótimo. E me diz uma coisa, é muito bom ter amigo, né?

G: É.

P: Mas às vezes os amigos xingam a gente, por exemplo, pode xingar de boba, essas coisas. Se um amigo te xinga, que que você faz?

G: Nada.

P: Nada? E você fica chateada? Fica? Sim, sim ou não?

G: Sim.

P: É? E se um amigo te bate, que que você faz?

G: A tia fala “GI, bate no amigo, se ele te bater”.

P: Ah, a tia fala isso? A tia é a professora, que você tá falando? É, sim ou não?

G: Sim.

P: Ah, e ela fala isso? E aí você faz isso?

G: Ahã. Da, daí a tia, a tia chama Tia CE.

P: É? E, e você acha que bater resolve?

G: Não.

P: Por quê?

G: Porque se bater, vai bater no amigo.

P: E isso é certo? Não?

G: É certo e errado.

P: Por quê que é certo, e por quê que é errado?
G: Porque sim, tem que ser errado e certo.
P: É?
G: É.
P: Você sabe me explicar porque?
G: Porque os amigos bate no amigo...
P: Ahn.
G: E depois, relaxa.
P: Ahn.
G: Quer ver o meu “dodói”?
P: Depois eu, depois você me mostra, tá bom? Agora eu precisava perguntar mais coisas pra você. Você fica chateada se um amigo te bate?
G: Ahn, sim.
P: É? E me diz uma coisa, você, você já bateu em algum amigo?
G: Não.
P: Não? Se você batesse que seu pai e sua mãe fariam?
G: Nada.
P: Eles iam ficar bravos com você se você batesse num amigo? Não? E a professora, que que ela faz?
G: Nada.
P: Nada também? Mas ela faz aquilo que você me falou agora há pouco, né? Que que era mesmo que você me falou?
G: “Missique”.
P: Oi?
G: “Missique”.
P: “Missique”, que que é isso?
G: É doce.
P: Ah.
G: A tia falou doce.
P: Ah, tá. Minha querida, deixa eu te perguntar uma coisa, então, quando a professora, lembra que você tava me contando, se você batesse em algum amigo, que que a professora faz com você?
G: Nada.
P: Ela fala o que?
G: “Se você batesse num amigo, você ia brincar”.
P: Ia brincar? É? Minha querida, me diz uma coisa, é... se os amigos não deixam você brincar com eles...
G: Eu brinco com o VH.
P: Aí você brinca com outra criança? É? E você fica chateada se um amigo não te deixa brincar? Não? Entendi.
G: O amigo deixa eu brincar, é, pegar brinquedo, e depois, revistar.
P: Ah, que bom, mas se não deixa, que que você faz?
G: Eu brinco.
P: Brinca, com o que, com a, com, com a, mas aquele amigo não tá te deixando, aí você brinca com quem?
G: Com a VI.
P: Hm, e se a VI não quiser brincar com você?
G: Eu brinco com a AJ.
P: Entendi. Agora, se um amigo te machuca, mas ele fala que foi sem querer...
G: Sem, ele...

P: Aí que que você faz?

G: Nada, ou, a tia fala “desculpa”, a tia fala isso pras crianças.

P: É?

G: Pedir desculpa pros amigos, desculpa, e depois vai brincar.

P: Hm, agora e se o amigo te machucar, porque ele, por querer, porque ele quis, que que você faz?

G: Nada.

P: Nada também?

G: Ahã.

P: Mas você não fica chateada?

G: Não.

P: Não?

G: Não.

P: Por quê?

G: Porque não.

P: É?

G: “Nim” mim tem “dodói”.

P: Oi?

G: “Nim” mim tem “dodói”.

P: Tem “dodói” em você? Quem que fez esse “dodói”? Você não sabe?

G: Eu fui na testa.

P: Fez na testa o “dodói”? Como que você fez esse “dodói”?

G: Eu fui lá, na onde a minha mãe tava comendo churrasco, depois eu bati a minha testa no banco, e depois escorregou um pouquinho de sangue.

P: Tadinha, ainda bem que já sarou, né?

G: Eu fui pro hospital.

P: Nossa. Ô GI, mas sabe o que que eu queria também te perguntar...

G: Ahã.

P: Se alguém fala uma mentira de você, fala assim “a GI rasgou o livro”, só que você não rasgou, que que você faz?

G: Nada.

P: Você fala alguma coisa pra pessoa que tá mentindo sobre você?

G: Não, daí eu falo pra tia “o menino rasgou, foi o VH tia, não fui eu”.

P: Entendi. E você fica chateada com a menina que tava mentindo de você? Não?

Entendi. Agora, olha só, e se você quer muito um brinquedo, mas o amigo não quer te dar, que que você faz?

G: A minha mãe compra um.

P: É? Mas, digamos assim, você tá aqui na escola, você não tá com a sua mãe, e a amiguinha tá com um brinquedo, você quer muito aquele brinquedo, você fala “me empresta esse brinquedo?”, ela fala “não empresto”, que que você faz?

G: Ela, eu falo desculpa, e, e eu falo obrigado pra ela, daí ela me dá.

P: Ah, é? Ah, entendi. Mas não é você que não tá querendo dar, por quê que você pede desculpa? E ela que não tá querendo te dar o brinquedo.

G: Ela?

P: É, ela não quer te dar o brinquedo, você tá pedindo, aí que que você faz?

G: ela, eu falo, eu falo “me empresta”, daí ela me empresta...

P: E se ela falar “não, não empresto”.

G: Daí ela fala sim.

P: Depois ela fala sim? Entendi. Você fica chateada se a amiga não quer emprestar?

Não? Agora imagina que vai uma amiga ou um amigo na sua casa, só que aí ele, essa

amiga quebra um brinquedo seu, que que você faz?

G: Daí minha mãe compra outro.

P: É?

G: É, um de vidro pra menina quebrar. A VI, a VI não quebra, que ela foi na minha casa, hm, a AJ não quebra que vai na minha casa...

P: Que bom.

G: A Julinha não quebra, que vai na minha casa, e o VH também, e o Caíque.

P: E se...

G: O, o PS co, o PS quebra meu brinquedo.

P: E que que você fez com ele quando ele quebrou um brinquedo seu?

G: Eu perguntei pra minha mãe, ele, ele, a minha mãe comprou uma revistinha de “ping-pong”.

P: Mas quando você contou pra sua mãe que o PS quebrou, que que sua mãe fez?

G: Ele, a minha mãe ligou pra mãe do PS.

P: É? Entendi. Olha, uma última pergunta que eu queria saber de você, GI, como que você acha, quando tem briga, quando alguém xinga, quando alguém não quer emprestar brinquedo, todos esses, todos esses são pro, todos esses são problemas, como que a gente deve resolver os problemas?

G: Se não, não vai dar pra por.

P: Oi?

G: Se não vai dar pra por os “computador”, computador do “Ben 10”, computador da “Xuxa”, computador da minha mãe, computador do meu tio...

P: Mas olha só, eu perguntei, quando as crianças xingam, batem, se alguém faz um, uma coisa dessas com vocês, com você, como você acha que tem que resolver os problemas?

G: Os “problema” é assim...

P: Ahn.

G: Depois que a minha mãe me bate, é, ela compra um brinquedo pra mim, depois uma “Mônica” de motoca, de bicicleta de motoca.

P: É, por quê que a mamãe te bate?

G: Porque eu faço coisa normal.

P: Normal, é?

G: É, daí quando eu não faço besteira, o meu tio faz besteira e quebra o meu brinquedo no chão e o, e o meu brinquedo de “vrido”.

P: Ah, é, ele quebra o seu brinquedo, quando você faz besteira?

G: Quando ele faz, quando ele faz besteira pra mim eu bato nele.

P: É? Que besteira que ele faz?

G: Ele quebra meu brinquedo, ela quebra tudo de mim, e o meu negócio de vidro de, de, de “prástico”. Só que é de vidro, não é normal.

P: Entendi. Entendi minha querida, tá certo. É, muito obrigada, viu?