

# Literatura Infantil: o trabalho com o processo de construção de valores morais, na educação infantil.

Áurea Maria de Oliveira

## Resumo

*O ato de contar histórias é uma das atividades pedagógicas que compõem as ações didáticas desenvolvidas junto à faixa etária pré-escolar. Partimos do princípio de que a identificação, pelo educador, das cenas que podem desencadear uma discussão moral, assim como, a organização de uma ação pedagógica, por meio do julgamento das ações das personagens, propicia um ambiente adequado para o trabalho com o processo de formação da cidadania. Com esse intuito o presente artigo tem como objetivo discutir, a partir do referencial teórico piagetiano sobre o processo do desenvolvimento moral, a utilização de textos da Literatura Infantil enquanto meio para a organização de uma ação educativa com o processo de evolução da moralidade infantil. Selecionamos para a organização desse trabalho três momentos: a contextualização do referencial teórico; a apresentação de dois textos, nos quais o educador pode identificar, no enredo das histórias, cenas que são possíveis de desencadear uma discussão moral; a seleção de um texto da Literatura que foi submetido à criança com o intuito de demonstrar a intervenção do educador no processo de construção do diálogo, da argumentação e do confronto de pontos de vista divergentes, visando a coordenação de diferentes perspectivas.*

**Palavras-chave:** literatura infantil, desenvolvimento moral, diálogo, valores éticos-morais.

## Infantile Literature: the work with the process of moral values construction, in the infantile education.

## Abstract

*The act of telling histories is one of the pedagogical activities that compose the didactic actions developed in the preschool age period. We start by the thought that the educator's identification of the scenes that can unchain a moral discussion, as well as, the organization of a pedagogical action, by the judgment of the character's actions, propitiates an adjusted environment for the work with the citizenship formation process. With this intention the present article has as objective to argue, from the Piaget's theoretical referential on the process of the moral development, the use of Infantile Literature texts as ways for the organization of an educative action with the process of the infantile morality evolution. We select for the organization of this work three moments: the contextualization of the theoretical referential; the presentation of two texts, in which the educator can identify, in the plot of the histories, scenes that are possible to unchain a moral discussion; the*

*election of a Literature text that was submitted to the child with the intention of demonstrating the educator's intervention in the construction process of the dialogue, the argument and the confrontation of divergent points of view, aiming at the co-ordination of different perspectives.*

**Key words:** infantile literature, moral development, dialogue, ethical-moral values.

## Introdução

Na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento moral constitui um aspecto do desenvolvimento social, envolvendo diretamente o processo de construção das estruturas cognitivas que, por sua vez, resulta do processo de interação do sujeito com o meio físico e social no qual está inserido. O mundo social é organizado e estruturado por meio da elaboração e do respeito às regras existentes na sociedade e que são transmitidas ou construídas pelo indivíduo, mediante o processo de interação entre pares.

A transmissão do conjunto de normas e valores caracteriza a existência de uma relação coercitiva entre o adulto e a criança, encobrindo, disfarçando e reforçando o egocentrismo. Esse relacionamento autoritário, no qual as crenças e as regras são impostas e adotadas sem questionamentos, perpetua uma relação de dominação que é totalmente pautada pelo respeito unilateral, contribuindo, desta forma, para a formação de indivíduos heterônomos. Segundo Piaget, a tendência da criança a heteronomia é uma característica do desenvolvimento infantil, que a impede de discriminar como diferentes as imposições, as idéias e os pontos de vista oriundos do exterior. A manutenção desta característica tende a se perpetuar dentro de uma relação de coação entre o adulto e a criança. A existência de uma moral heterônoma tende a desaparecer quando a criança, ao interagir com seus pares ou com os adultos, tem a oportunidade de vivenciar situações nas quais ocorram as trocas de experiências, de informações, de perspectivas diferentes que, embora divergentes, são embasadas no diálogo, na cooperação, na discussão e no respeito mútuo.

A construção das regras sociais e morais pelo indivíduo, por sua vez, define uma relação de cooperação entre os sujeitos, conduzindo-os à prática da reciprocidade e da generosidade por meio das trocas sociais, efetuadas no grupo. Ao trocar informações com seus pares, a criança inicia um processo de discussão em que busca a compreensão do pensamento do outro, ao mesmo tempo em que tenta se fazer compreender. No início, observa-se que o egocentrismo deforma essa tentativa de entendimento do raciocínio, gerando

equivocos e demonstrando a incapacidade do indivíduo de refletir, a partir da perspectiva do pensamento de outra pessoa. Isso ocorre, porque a reflexão é uma discussão interior que antecede, estrutura e fornece subsídios à verbalização do pensamento, clarificando a forma pela qual o sujeito analisa, compreende e coordena as diferentes soluções existentes, para a resolução de um mesmo problema.

Uma vez elaborado o código de regras, este deve ser respeitado e aplicado num ambiente no qual predomine a relação de cooperação, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de coordenar a sua interação social por meio das noções de igualdade, responsabilidade, direitos, deveres, equidade, justiça, entre outros. A cooperação, do ponto de vista moral, conduz a prática da solidariedade e da reciprocidade, favorecendo a elaboração de níveis cada vez mais complexos e estruturados da noção de justiça, permitindo ao sujeito compreender o seu próprio referencial, ao mesmo tempo em que é capaz de compreender a perspectiva dos demais, tendo como fundamentação a lógica, a coerência e a consistência do raciocínio. Tais constatações levam-nos a definir, portanto, que tipo de Educação Moral deve fundamentar a ação pedagógica e, Kamii (1981.p.06) explicita, claramente que :

Se quisermos que as crianças desenvolvam uma moralidade autônoma, devemos reduzir nosso poder como adulto, deixando de recorrer a prêmios e castigos e incentivá-los a construírem seus próprios valores morais (...). A autonomia tem como meta propiciar as condições para que as crianças se tornem capazes de tomarem suas próprias decisões. Entretanto, a autonomia significa considerar todas as perspectivas de um mesmo problema no momento em que temos que decidir qual será a melhor solução para uma ação que interessa a todos. Não pode haver moralidade quando se considera unicamente o próprio ponto de vista. Se considerarmos os pontos de vista dos outros, não somos livres para mentir, romper promessas ou sermos irresponsáveis

A construção da autonomia, dessa forma, constitui-se em um dos temas fundamentais para a formação moral, isso porque, inseridos nessa temática se encontram os princípios de uma vida individual e as exigências de uma convivência social (PIAGET,1988), além do exercício da liberdade e da democracia, temas estes, tão discutidos em nossa sociedade, atualmente. Isso significa que a construção da autonomia deve ser entendida enquanto um mecanismo por intermédio do qual o sujeito estabelece uma relação de reciprocidade com o outro, ao invés de submeter-se ou submetê-lo a uma obediência

cega já que esta acarreta a formação de indivíduos submissos, apáticos, revoltados, ou seja, a formação de indivíduos que estarão a margem da sociedade e, portanto, dominados pelo sistema.

Entretanto, a formação de um educador com base nesta visão implica a necessidade de um aprofundamento teórico sobre o processo do desenvolvimento infantil, assim como, o processo de construção dos valores ético-morais, o que irá redefinir sua postura profissional diante do processo de formação do indivíduo. E, embora alguns educadores, segundo Devries (1998,p. 35) acreditem

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

O posicionamento da autora deixa claro que quer queiramos ou não admitir, o fato é que enquanto educadores, trabalhamos com o processo formativo da pessoa e, é claro que a criança não irá aprender por si mesma uma questão que é muito complexa e para a qual não são previstas uma ação organizada antecipadamente, prevendo situações didáticas nas quais sejam possíveis propiciar o processo de construção da autonomia, pelo educando.

Neste sentido, estamos convictos de que o desenvolvimento da autonomia moral é uma meta importante para a educação e a escola constitui este local propício para as relações de colaboração e cooperação. Entretanto, as concepções errôneas sobre a questão da autonomia moral determinam, na maior parte das vezes, que a instituição escolar conceba o ser livre como alguém com ausência total de regras e o ser-ético como alguém que vive sob as garras da lei, a qual, por sua vez, é imutável e imposta de dentro para fora. Essas concepções errôneas reduzem a moralidade à obediência da lei pela lei, e esta não é vista, não é concebida, enquanto a reflexão sobre problemas cognitivos morais que, uma vez debatidos, questionados e refletidos, serão sistematizados e se transformarão em Princípios Éticos Universais. A autonomia moral poderá ser abordada de maneira real partindo das interações sociais

ou, de forma ilusória, resultante das lições de moralidade, nas quais os princípios éticos não são discutidos, questionados, construídos, mas são tidos como valores instrumentais que devem ser transmitidos como verdades universais.

### **A identificação de dilemas morais hipotéticos, em textos da Literatura Infantil, pelo educador<sup>1</sup>**

Devries (1998) afirma que a Literatura Infantil possui muitas obras que possibilitam ao educador criar conflitos cognitivo-morais, por intermédio da elaboração de questões semiestruturadas, visando criar situações hipotéticas nas quais as crianças tenham que tomar posições e confrontar a escolha de um determinado valor sobre outro. Entretanto, nem todas as obras da Literatura Infantil podem ser utilizadas com o objetivo de desencadear reflexões morais. O educador precisa selecionar textos cujas ações dos personagens possibilitem uma discussão moral.

BARTHMANN (2000) analisou alguns textos da Literatura Infantil em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, dentre os vários textos analisados vamos nos reportar a história infantil A BRUXA SALOMÉ (WOOD:1987) e A VERDADEIRA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS (SCIESZKA: 1989), as quais pode-se considerar como bons livros para serem utilizados, em sala de aula, com o objetivo de desencadear discussões morais.

#### **História Infantil : A Bruxa Salomé**

Os conflitos cognitivo-morais que permeiam todo o desenrolar das ações das personagens pautam-se no confronto entre o valor moral Obediência as Regras *versus* o princípio da Autoridade e, o valor moral Verdade *versus* o princípio moral de Preservação da Vida. As situações de conflito ficam evidentes no momento em que a criança é solicitada a refletir sobre

a) a atitude dos filhos que não obedeceram a ordem da mãe: *Tenha muito cuidado e lembrem-se: não deixem ninguém estranho entrar e nem cheguem perto do fogo. (...).*

b) a atitude da bruxa que engana as crianças com a intenção de transformá-los em comida : *Não se passara muito tempo, quanto apareceu uma bruxa, que*

---

<sup>1</sup> Este conteúdo foi retirado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) elaborado por BARTHMANN, Gilmaria Silva, e orientado por mim, como exigência para a obtenção do diploma do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP-campus de Rio Claro, SP, 2000.

*vinha mancando pela estrada. Ela estava puxando uma carroça muito pesada. Chegando perto da casa, deu umas batidinhas na janela e gritou: - Sou a bruxa Salomé, acabei de perder meu pé. Deixe me entrar! Não podemos –(...). – Nossa mãe falou para não deixarmos nenhum estranho entrar. A bruxa Salomé tirou um cachimbo do bolso e enfiou-o na boca: - Vamos, meus coraçõezinhos, tudo o que preciso é de um pouco de fogo para meu cachimbo. Só queria um pouco de palha incandescente. - Não podemos(...).- Nossa mãe falou para não tocarmos no fogo. Salomé aproximou-se da carroça e apanhou um saco. - Tenho certeza de que a mãe de vocês não vai se importar – disse.- Olhem, se vocês me deixarem entrar para acender meu cachimbo, vou dar-lhes isto. Debruçando-se na janela, as crianças olharam dentro do saco e quase não acreditaram no que viram. - Ouro! – gritaram. – Por um saco de ouro nós a deixamos entrar e acender seu cachimbo. Então destrancaram a porta e deixaram a bruxa entrar. Depois, correram até a lareira e pegaram diversos pedaços de palha incandescente para acender o cachimbo dela. Mas assim que o cachimbo estava aceso, a bruxa Salomé atirou-o no chão e gritou: - Agora peguei vocês! E imediatamente transformou as crianças em comida. (...) Em seguida, Salomé reuniu toda aquela comida e colocou em sua carroça. Sem olhar para trás, começou a puxar sua carga estrada a fora, passou pela ponte, cruzou a cidade, o campo de trigo e, finalmente, penetrou na floresta, onde ficava sua cabana.*

c) a atitude da mãe que engana a bruxa com a intenção de salvar os seus filhos: *Salomé tinha acabado de sentar-se para jantar e estava prestes a dar a primeira dentada, quando ouviu uma forte batida na porta.- Deixe-me entrar! Gritou a mãe! -. Quero meus filhos de volta! - Você não pode entrar! – respondeu Salomé, seus sapatos estão sujos!. -Eu tiro os sapatos – disse a mãe, e assim fez.- Deixe-me entrar! – gritou a mãe . Quero meus filhos de volta! Você não pode entrar! – respondeu Salomé, suas meias estão sujas. Eu tiro as meias – disse a mãe, e assim fez .Deixe-me entrar! – repetiu a mãe, quero meus filhos de volta! - Você ainda não pode entrar! - disse Salomé. – Seus pés estão sujos.- Então vou cortá-los – disse a mãe, e foi saindo como se fosse mesmo fazer aquilo. Mas, em vez de cortar os pés, deu um jeito de escondê-los debaixo da saia e voltou de joelhos até a cabana da bruxa. Deixe-me entrar!- pediu de novo.- Quero meus filhos de volta! Quando Salomé olhou para baixo, pensou que a mãe não tinha mais pés e deixou-a entrar. Depois apontou para a mesa. -Aqui estão seus filhos, disse. – Se você não conseguir adivinhar quem é*

*quem, vou comê-los no jantar. E você só tem uma chance. A mãe continuou com os pés dobrados para trás e engatinhou até a mesa...*

Além do conflito cognitivo-moral que permeia as ações dos protagonistas do texto, temos outras situações que podem desencadear uma discussão moral:

a) a fala mãe ao conseguir recuperar seus filhos, a qual sugere que haverá a aplicação de uma punição à bruxa : *Salomé, agora você vai arrepender de tê-los roubado! E começou a correr atrás da bruxa pelos arredores da cabana, até sair da floresta, passar pelos campos de trigo, pela cidade e, finalmente, chegar até a ponte. Então, a bruxa Salomé pulou para dentro do rio e nunca mais foi vista novamente.*

b) valores materiais versus valores morais: - *Tenho certeza de que a mãe de vocês não vai se importar – disse.- Olhem, se vocês me deixarem entrar para acender meu cachimbo, vou dar-lhes isto. Debruçando-se na janela, as crianças olharam dentro do saco e quase não acreditaram no que viram. - Ouro! – gritaram. – Por um saco de ouro nós a deixamos entrar e acender seu cachimbo. Então destrancaram a porta e deixaram a bruxa entrar..*

### **História Infantil: a verdadeira história dos Três Porquinhos**

Esse livro pode ser considerado uma boa base para uma discussão moral, principalmente se o educador trabalhar concomitantemente com as duas versões: a do lobo e a dos porquinhos. Na versão dos porquinhos, o lobo é o bandido e na versão do lobo ocorre a exposição da sua perspectiva sobre os acontecimentos: *em todo o mundo, as pessoas conheçam a história dos Três Porquinhos. Ou , pelo menos, acham que conhecem... Ninguém conhece a história verdadeira, porque ninguém jamais escutou o meu lado da história.*

Essa história não há nenhum dilema moral específico mas, sugere muitas discussões morais, os quais podem ser identificados no momento em que:

a) o protagonista da história estabelece uma relação entre os hábitos alimentares do lobo e das crianças, ao afirmar: *“Talvez seja por causa de nossa alimentação. Olha, não é culpa minha se os lobos comem bichinhos engraçadinhos como coelhos e porquinhos. É apenas o nosso jeito de ser. Se os cheeseburgers fossem uma gracinha, todos iam achar que você é Mau”.*

b) o lobo explica que assim que bateu na porta ,do primeiro porquinho, ela caiu, pois era muito frágil. Contudo ele, não entra na casa do porquinho sem

chamar, justificando que não se entra assim na casa dos outros. Chama, chama, mas ninguém responde, e já está decidido a ir embora quando seu nariz começa a coçar. Então infla, bufa solta um grande espirro e a casa desmorona e o porquinho morre. Considerando que o porco estava morto, o lobo o come. É interessante observar que o personagem, ao relatar a sua decisão de comer o porquinho estabelece um diálogo com o leitor: *Seria um desperdício deixar um presunto em excelente estado no meio daquela palha toda. Então eu o comi. Imagine o porquinho como se ele fosse um grande cheeseburger dando sopa. Ao bater na porta do segundo porquinho este grita para o lobo ir embora pois ele estava fazendo sua barba . Como o lobo estava resfriado: surge o espirro, a casa desmorona e o porco morre. O lobo então argumenta, novamente buscando um diálogo com o leitor: Na certa você sabe que a comida estraga se ficar abandonada ao relento. Então fiz a única coisa que tinha de ser feita. Jantei de novo. Era o mesmo que repetir um prato. Eu estava ficando tremendamente empanturrado.*

O lobo ao continuar com a sua exposição dos fatos explicita que foi

até a casa do próximo vizinho. Esse sujeito era irmão do Primeiro e do Segundo Porquinho. Devia ser o crânio da família. A casa dele era de tijolos. Bati na casa de tijolos. Ninguém respondeu. Eu chamei: “Senhor Porco, o senhor está?”. E sabe o que aquele leitãozinho atrevido me respondeu? “Cai fora daqui, Lobo. Não me amole mais”. E venha me acusar de grosseria! Ele tinha provavelmente um saco cheio de açúcar .E não ia me dar nem uma xicrinha para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha. Que porco! Eu já estava quase indo embora para fazer um lindo cartão de aniversário em vez de um bolo, quando senti um espirro vindo. Eu inflei. E bufei. E espirrei de novo. Então o Terceiro Porquinho gritou:”E a sua velha vovozinha pode ir às favas”. Sabe, sou um cara geralmente bem calmo. Mas, quando alguém fala desse jeito da minha vovozinha, eu perco a cabeça. Quando a polícia chegou, é evidente que eu estava tentando arrebentar a porta daquele Porco. E todo o tempo eu estava inflando, bufando e espirrando e fazendo uma barulheira. Tive um azar: os repórteres descobriram que eu tinha jantado os outros dois porcos. E acharam que a história de um sujeito doente pedindo açúcar emprestado não era muito emocionante. Então enfeitaram e exageraram a história com todo aquele negócio de “bufar, assoprar e derrubar sua casa”. E fizeram de mim o Lobo Mau. É isso aí. Esta é a verdadeira história. Fui vítima de uma armação!

Nessa história, especificamente, é perfeitamente possível desenvolver



um diálogo com a criança, sobre o comportamento descontrolado do lobo, com o objetivo de desencadear uma reflexão sobre a busca de alternativas possíveis para que o lobo viesse a expressar a sua raiva. O educador pode, a partir do texto, transpor esta situação na qual houve uma perda do controle emocional, por parte do protagonista da história, para as situações de vida real dos alunos. Ao efetuar este exercício de reflexão moral estamos propiciando as crianças às oportunidades de raciocinar moralmente.

O valor moral Verdade também pode e deve ser explorado pelo educador por intermédio da explicação do lobo: *Tive um azar: os repórteres descobriram que eu tinha jantado os outros dois porcos. E acharam que a história de um sujeito doente pedindo açúcar emprestado não era muito emocionante. Então enfeitaram e exageraram a história com todo aquele negócio de “bufar, assoprar e derrubar sua casa”. E fizeram de mim o Lobo Mau. É isso aí. Esta é a verdadeira história. Fui vítima de uma armação!*

### **O trabalho pedagógico com a construção de princípios éticos por intermédio de textos da Literatura Infantil**

O ato de contar histórias é considerado como uma das atividades pedagógicas que devem ser desenvolvidas, em sala de aula, diariamente, pelo educador pré-escolar. Desta forma este pode selecionar textos da Literatura Infantil com o objetivo de desenvolver um trabalho voltado para a construção da moralidade infantil, por intermédio, principalmente, da clarificação dos valores sociais e morais que irão permear todo o julgamento das crianças, no que se refere às ações das personagens. Ao organizar um ambiente pedagógico, no qual haja o trabalho com o processo de construção da moralidade, visando a construção de uma moral autônoma, por meio de textos da Literatura Infantil, o educador deve favorecer as trocas de pontos de vista entre crianças, auxiliando-as a aprofundarem suas reflexões, ao mesmo tempo em que trabalham seus sentimentos e emoções, valorizando suas idéias e as dos colegas, favorecendo o escutar e o argumentar, calcado no respeito mútuo, estimulando o desenvolvimento da autonomia, do respeito ao próximo e às diferenças individuais.

Oliveira (1994) sugere que o educador escolha com antecedência os textos da Literatura Infantil que contenham, nas atitudes das personagens, ações que possam desencadear reflexões sobre dilemas cognitivo-morais; estude o texto e o recrie na linguagem oral. Vinha (1997.p. 750-751), em sua disserta-

ção de mestrado selecionou e adaptou as sugestões de trabalho com Literatura Infantil apresentadas por Oliveira:

[...] escolher com antecedência os textos da literatura infantil os dilemas que levem a reflexão sobre morais mais elaboradas ou complexas (estudá-los com antecedência); recriar o texto na linguagem oral; elaborar questões semi-estruturadas, visando provocar uma reflexão, por parte do grupo, sobre os conflitos cognitivos morais existentes em cada texto; buscar recursos pedagógicos para o ato de contar histórias; organizar o ambiente de sala de aula, visando a não interrupção desse momento pedagógico, por pessoas estranhas ao recinto da sala de aula e pelas próprias crianças pertencentes ao grupo; elaborar, juntamente com as crianças um cartaz que deve ser fixado à porta, no momento da história, contendo os seguintes dizeres: ESTAMOS OUVINDO HISTÓRIAS! ; elaborar regras de conduta, naturalmente, com a participação do grupo; introduzir uma música com o objetivo de centralizar a atenção das crianças, enquanto se acomodam em círculo; conversar antes sobre os personagens; relatar os textos com naturalidade, expressando as emoções pela voz e com um tom de voz definido, ou seja, o timbre de voz varia conforme o personagem e conforme a emoção que deve ser passada, sugerindo os sentimentos dos personagens; após o relato as crianças recontam a história oralmente, para verificar o grau de compreensão; pode-se fazer a dramatização da história (com o objetivo da criança ter a oportunidade de vir a assumir os papéis, vivenciando a perspectiva do personagem e colocando-se no lugar de outrem, sendo-lhe possível, assim, analisar a situação tanto da perspectiva do personagem quanto de sua própria perspectiva); inicia-se o processo de julgamento moral das atitudes dos personagens.

Segundo Vinha (2000) no processo de reflexão sobre as ações das personagens, as crianças enfrentam questões sobre o que acreditam ser “bom” ou “mau”, “certo” ou “errado”, construindo suas próprias opiniões e ouvindo a opinião dos outros, dando início, desta forma, no processo de construção de seus valores morais a partir das experiências da vida cotidiana. O professor não deve tentar induzir nem inculcar nas crianças a “sua moral”, ou seja, os valores que ele considera como corretos, mas sim provocar uma intervenção consciente nas discussões e ter sempre como preceito que a construção desses valores é um processo lento e longo. A preocupação do educador deve ser a de valorizar o “tipo” e a “qualidade” de interações que o indivíduo mantém com o seu próprio ambiente, pois são estas interações que funcionam como estímulo para a reorganização de suas estruturas cognitivas, a fim de torná-las mais adequadas para a compreensão das relações interpessoais e das regras que a presidem. É de suma importância que o educador compreenda que a

moralidade é construída pelas experiências da criança com os indivíduos que a cercam e com as situações que se deparam.

Não estamos afirmando que existam momentos específicos para trabalhá-la, mas sim que é possível que se tomem os pequenos conflitos do cotidiano como oportunidades ricas para favorecer o desenvolvimento moral. Torna-se, também, necessário explicitar que para Piaget o fato de submeter um problema moral hipotético à apreciação da criança significa abordar o assunto de forma indireta, na qual o objeto de estudo não pode ser, de forma alguma, a conduta moral ou o ato moral do sujeito, mas, sim, tão somente o juízo do valor moral emitido pela criança. A análise do pensamento da criança, diante de uma situação hipotética, não significa que tal fato possa vir a representar uma ação real do indivíduo, diante de uma circunstância concreta. Ao propiciar aos alunos situações-problema cuja solução implique o julgamento moral, num clima de confiança e respeito mútuo, supõe-se que o educador está atuando no sentido de criar condições para que a criança progrida na construção das estruturas de raciocínio moral, as quais estarão disponíveis nos momentos de julgar uma situação hipotética ou uma situação real.

A organização de um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento moral, por intermédio de histórias não significa, de forma alguma, que o educador deve aceitar qualquer resposta do sujeito: o educador deve desvelar o raciocínio que permeia a resposta infantil por meio da clarificação da argumentação da criança. Para que os educadores possam vir a se aperfeiçoar no trabalho com o processo do desenvolvimento moral, em sala de aula, por meio da Literatura Infantil, é necessário que se exercitem na organização prévia dos temas que serão apresentados ao grupo buscando identificar e analisar as diferentes perspectivas do conflito.

### **História Infantil: A galinha ruiva**

A história não evidencia nenhuma falta moral específica, entretanto podemos perceber, claramente que a atitude que a galinha tomou de não dividir o pão, com os seus amigos, está pautada na justiça retributiva. A atitude da galinha em não dividir o pão oferece, ao educador, uma série de opções para a apresentação dos conflitos cognitivo-morais para crianças. Piaget (1977, p. 236) afirma que [...] no campo da justiça retributiva, toda sanção é admitida como perfeitamente legítima, necessária e constituindo mesmo o princípio da moralidade [...]. O autor continua a expor seu raciocínio afirmando que as no-

ções de cooperação e reciprocidade pertencem a moral da cooperação ou moral da autonomia, e que [...] deve ser procurada, sobretudo nos movimentos íntimos da consciência ou nas atitudes sociais pouco fáceis de definir nas conversações com a criança... [...] (idem, p, 173) “. Isso significa que somente por intermédio da identificação das noções sobre os princípios morais que subjaz ao julgamento infantil, é que se torna possível detectar o nível de justiça inerente à fala do sujeito.

As crianças detiveram-se na análise do fato de que os amigos da galinha não a ajudaram nos momentos em que foram solicitados, portanto, é justo que a galinha não lhes dê um pedaço de pão, o que identifica a noção de reciprocidade como uma espécie de vingança regulamentada (Lei de Talião). Vejamos a transcrição do diálogo no qual a noção de reciprocidade pode ser identificada como sendo uma espécie de vingança regulamentada:

Br., você acha que a galinha agiu certo ou errado, em não querer dar um pedaço de pão para os seus amigos? \_ Br: *Agiu Certo!* Por quê? Br:- *Ela falou assim: não vou dar o pãozinho! Não ajudaram eu a fazer o pão!* VI: (continuando o raciocínio de Br) *Certo. Num ajudaram ela...* RE, você acha que a galinha agiu certo ou errado, quando ela não quis dar um pedaço de pão para os seus amigos? RE: *Agiu certo!* Por que? RE: *Porque quando ela pediu ajuda para fazer o bolo, ninguém ajudou.. Então, ela está muito certa!* E você JU, o que você acha? JU: *Ela tá certa! Mesmo que eles falaram: Eu quero! Eu quero! Ela tá certa de não dar o pedaço do bolo prá eles.*

Com o objetivo de compreender melhor a estrutura de raciocínio que a criança estava utilizando, a questão foi reformulada.

GI, vamos fazer de conta que você é o patinho. O patinho não ajudou a galinha a fazer nada. Mas, quando ele sentiu aquele cheirinho gostoso do pão, ele ficou com muita vontade de comer um pedaço. Você acha que a galinha deveria dar um pedaço de pão para você? GI: *Não! Porque quando a galinha falou assim: Patinho, vem me ajudar! Ele falou: Não porque eu tô brincando no rio!* É verdade! Ele estava brincando no rio e não quis ajudar a galinha. Mas, quando o pão ficou pronto ele ficou com vontade de comer um pedaço. A galinha deveria ou não deveria dar um pedaço, para o patinho? GI: Não devia. Por que? GI: *Porque quando a galinha chamou: Patinho, vem me ajudar a fazer o pãozinho! Ele falou: Não, porque eu tô brincando na lagoa.*

Como a criança continuava com o mesmo tipo de argumentação, decidiu-se por confrontar a perspectiva de GI com a perspectiva de outra crian-

ça.

MA, você concorda com a GI? MA:-(...). Se você fosse o patinho e quisesse um pedaço de pão e a galinha não o desse para você, você iria achar que a galinha estava certa ou errada? MA:Estava certa. Por quê? MA: *Porque na hora de fazer o pão, ninguém ajudou ela.* VI: (Continuando o raciocínio de MA, só que levando em consideração a perspectiva do personagem.) *Ela tá certa...eu num ajudei...*

A partir das respostas, emitidas pelas crianças, reformulamos as questões com o objetivo de verificar se a concepção da noção de reciprocidade como sendo uma espécie de vingança regulamentada, poderia ser modificada.

VI, vamos fazer de conta que o porquinho ajudou a galinha a molhar os grãos de trigo. A galinha deveria dar um pedaço de pão para o porquinho? VI: *Deve!* Por quê? VI: *Não sei.* RI, vamos fazer de conta que o porquinho ajudou a galinha a plantar os grãos de trigo. Você acha que ela deveria ou não dar um pedaço de pão à ele? RI. *Deve, porque ele ajudou a plantar o trigo.*

As respostas de VI e de RI refletem a noção de reciprocidade interpretada como uma forma de compensação. Ou seja, se houve algum tipo de ajuda à galinha, é justo que quem ajudou seja recompensado pela sua ação. Continuamos com a conversa e obtivemos outros dados interessantes:

Br., a galinha deveria ou não deveria dar um pedaço de pão para o porquinho? Br: *O porquinho falou assim: eu vou arrumar a minha poça! Eu não posso ajudar você!* LG, a galinha deveria ou não deveria dar um pedaço de pão para o porquinho? LG: *Não, porque eles não ajudaram ela.*

BR. e LG. não conseguiram refletir sobre a ação dos personagens, de acordo com outra perspectiva. O que demonstra, claramente, a centração do pensamento desses sujeitos nos fatos da história tal como foi narrada pela primeira vez. Prosseguimos o diálogo com o objetivo de tentar esclarecer, ainda mais, a noção de reciprocidade subjacente às respostas das crianças. Formularam-se questões conflituosas nas quais a noção de reciprocidade, cooperação e igualdade estavam implícitas às ações dos personagens. Vamos aos protocolos:

GI, vamos fazer de conta que o patinho ajudou a galinha a levar o cesto de trigo, para casa. E o porquinho ajudou a molhar os grãos de trigo. Para quem a galinha deve dar o pedaço maior de pão? GI: *Pros dois.* Por quê? GI: *Porque os dois ajudou.* E você LG, concorda com GI? LG: *Os dois ajudaram. Por isso o pedaço tem que ser igual. Até o da galinha tem que ser igual!* Por

quê? LG: *Porque todos trabalharam.*

A noção de igualdade parece preponderar na fala das crianças. Introduzimos um elemento novo na situação, com o objetivo de constatar se os sujeitos efetuariam ou não alguma modificação na sua forma de pensar. Eis o resultado:

Uma menina, da outra escola, me disse que a galinha teria que dar o pedaço maior para o porquinho. Essa menina está certa ou errada? TODOS: *Errada!* Por quê? TODOS: *Porque todos ajudaram. ...* A menina, lá da outra escola, que disse que a galinha teria que dar o pedaço maior para o porquinho porque ele é maior e tem mais fome. Essa menina está certa ou está errada? JU: *Está errada! O pedaço maior tem que ser pros dois.* RE, você acha que a galinha deveria dar o pedaço maior para o porquinho ou para o patinho? RE: *Para o porquinho, ele tem mais fome.* JU: (antecipa sua resposta) *O patinho come mais milho.* E por isso o patinho merece um pedaço menor de pão? JU: (...) Br, o que você pensa disso? Os dois merecem receber o pedaço igual de pão, ou o porquinho deve receber o pedaço maior? Br: (...). Se você fosse a galinha, o que você faria? Br: *Não ia dar o pedaço!* Não ia dar o pedaço de pão, nem se eles tivessem ajudado um pouco? Br: *Não, porque eles num ajudaram.* MA, se você fosse a galinha, daria um pedaço de pão maior para o patinho ou para o porquinho? MA: *Para o porquinho, porque ele é mais grande e o patinho é mais pequeno.* E o ratinho, não ganha nada? MA: *Não porque ele num ajudou.* Então é justo comer o pão na frente do ratinho e não dar um pedaço a ele? MA: *É.* GI: (interrompendo a fala de MA) *Se ele tivesse ajudado... ele tinha ganho um pãozinho...mas ele num ajudou*

Percebese aqui que na manifestação do pensamento do grupo, a noção de igualdade subjaz ao julgamento da ação. Entretanto, ao se argüir cada criança sobre a mesma situação, as respostas não se mantêm. BR continua com dificuldade de analisar a situação sob outra perspectiva. MA efetua uma relação entre o tamanho do personagem e o tamanho do pedaço de pão e, quando questionada sobre a condição do ratinho, ela acredita que assim como ele não colaborou de nenhuma forma, não merece comer o pão (Justiça Retributiva). Ou seja, é justo que se coma o pão na frente deste personagem sem dar-lhe um pedaço (sanção expiatória). GI demonstrou uma certa dúvida quanto a atitude a ser tomada em relação ao ratinho, mas, prevalece a sanção expiatória na sua fala.

A noção de igualdade está diretamente relacionada com a de reciprocidade.

dade (Lei de Talião), em que cada um tem o que faz por merecer. Se o personagem cooperou de alguma forma com a protagonista da história merece receber a recompensa (igualdade), caso contrário, não merece nenhum tipo de complacência e a punição tem como objetivo a vingança. Para JU, criança a noção de igualdade está relacionada com o tipo de tarefa que cada personagem realizou (cooperação = extensão do trabalho). Eis o extrato do protocolo:

JU, vamos fazer de conta que o patinho ajudou a galinha a molhar o trigo e, o porquinho ajudou a plantar os grãos de trigo. Para quem a galinha deveria dar o pedaço maior de pão? – JU: *O pedaço mais pequeno deve ser prá ela* (referindose a galinha). *E deve partir o mesmo tanto para os dois*. Por quê? JU: *Porque os dois ajudaram e ela só tava enterrando* (referindose ao plantio dos grãos de trigo). Mas a galinha fez quase tudo sozinha. O patinho só ajudou a molhar e o porquinho a plantar. Por que a galinha teria que ficar com o pedaço menor de pão? JU: *Porque o porquinho ia fazendo buraquinho* (cavando a terra) *e pondo* (colocando) *a semente. A galinha ia só enterrando* (jogando terra sobre os grãos).

Como se pode observar a noção de igualdade está diretamente relacionado com a extensão ou com a dificuldade do trabalho realizado. Podemos inferir que subjaz, à fala da criança, a idéia de que o cansaço físico do personagem foi o elemento desencadeador deste julgamento moral. JU continua com o mesmo argumento e, quando RE se posiciona no sentido de que o porquinho merece o pedaço maior de pão, porque ele é maior e, conseqüentemente, sente mais fome; JU interrompe a fala de RE, dizendo que “*o patinho come mais milho...*”. Podemos perceber que JU expressa uma argumentação curiosa. Enquanto não existe uma outra visão do problema, ela é categórica na sua resposta, mas, ao ser confrontada com outra perspectiva, a sua argumentação sofre modificações (modificações essas que não consegue explicar), no sentido de complementar o raciocínio de RE sobre o motivo pelo qual o porquinho merece o pedaço maior de pão.

Com o objetivo de clarificar ainda mais a noção de reciprocidade, as questões foram reformuladas no sentido de verificar as situações nas quais prevalece a “Lei de Talião”. Eis algumas respostas que clarificam a noção de reciprocidade e a noção de solidariedade:

É justo ajudarmos somente as pessoas que nos ajudam? GI: *É*. Por que não devemos ajudar quem não nos ajuda? MA: *Porque eles nunca fizeram nada prá gente*. LG: (completando a resposta de MA) *Porque eles num gostam*

*da gente.* GI (continuando com o raciocínio do grupo) *Porque eles num brincam com a gente.* VI, você ajudaria uma coleguinha que nunca te ajudou a fazer nada? VI: *Não!* Por quê? VI: *Porque eles nunca me ajudaram.* E você, MA?O que pensa sobre isso? MA: *Eu ajudaria. Talvez eles também ajudaria a gente.* E você, GI? *Sim* (com a cabeça) *Porque a gente tem que ser boazinha pá todo mundo.* E o que é “ser boazinha prá todo mundo”? GI: *Mesmo que a pessoa não gosta de mim, eu tenho que ajudar, pá Deus perdoar eu!* Então por que você disse que a galinha não deveria dar o pão para ninguém, porque ninguém a ajudou? GI: (...) *Não sei.*

As respostas das crianças não deixam dúvidas sobre o real significado da noção de reciprocidade, que é entendida como uma espécie de vingança regulamentada. Ao dar prosseguimento ao diálogo, MA, curiosamente emite uma resposta extremamente diferenciada dos demais, dando a impressão de a questão proposta “*É justo ajudarmos somente as pessoas que nos ajudam?*” foi entendido como “*Devemos ajudar as pessoas?*”. Mesmo percebendo que houve uma outra compreensão, por parte da criança, da pergunta formulada, demos prosseguimento ao diálogo e confrontamos a fala da criança, com a sua argumentação de que a “*a galinha não deveria dar o pão para ninguém, porque ninguém a ajudou.*”

O fato de “ajudar alguém” está relacionado com um futuro próximo, no qual se possa vir a necessitar do “auxílio” dessa pessoa, que por sua vez poderá se negar a “prestar o favor”, devido ao fato de não ter recebido ajuda anteriormente (Olho por olho e dente por dente). Ou, o fato de se negar a “ajudar alguém” poderá vir a ser a causa de um castigo divino, oriunda de um ser superior, no caso, Deus. Isso significa que a ajuda depende sempre de algo que é exterior ao eu, e não de uma decisão que o sujeito toma independentemente de um controle externo. Embora num primeiro momento pareça existir a contradição na fala de GI e de MA, na realidade ela não existe. Em ambas as situações a concepção do valor moral reciprocidade é a mesma. O que ocorre é uma verbalização diferenciada da mesma concepção, ou seja, é justo não ajudarmos quem não nos ajuda (reciprocidade = vingança regulamentada), mas, por outro lado, é necessário que ajudemos àquele que se recusou a nos prestar um favor. Isso porque se um dia vier a necessitar do seu auxílio ele, (o sujeito que se recusou a prestar o favor), poderá se recusar a nos ajudar o que caracterizaria a Lei de Talião. Portanto, a concepção do princípio moral em questão permanece o mesmo, demonstrando que não existe contradição na



argumentação.

A fala de MA e GI, no entanto, nos levou a redimensionar as questões com o objetivo de compreender até que ponto, os sujeitos não estavam concebendo a noção de reciprocidade como uma forma de cooperar por medo da punição. Vejamos:

LG, você ajudaria um amigo que nunca fez nada para você? LG: *Ajudaria, porque senão ele fica bravo comigo.* GI:(intervém na conversa, expondo a sua perspectiva) *Ele* (referindose ao LG) *não pode ajudar! Só se ele for bonzinho* (referindose ao amigo). E você, MA? MA: *Se ele* (referindose ao LG) *quiser fazer, ele faz. Mas ele* (referindose ao amigo) *não vai bater na gente, porque ele não é nosso pai!* Então quando o pai ou a mãe da gente pede para fazermos alguma coisa, temos que fazer? MA: *Tem, porque senão a gente apanha.* Mesmo que a gente não queira fazer, temos que fazer? MA: *Tem.* GI: (continua a argumentação de MA) *Deus não perdoa se a gente não faz.* LG (continuando com a argumentação de GI) *Ele* (referindose a Deus) *fica triste.*

LG concebe a noção de cooperação como a *ajuda por medo de magoar o outro*. GI reflete sobre a argumentação de LG e afirma que a cooperação deve estar relacionada com uma condição: *ser bonzinho!* O que significa que o fato do amigo ficar bravo não é condição suficiente para que LG coopere com ele (justiça retributiva). MA parece vislumbrar, na sua resposta, uma noção de justiça distributiva, na qual a equidade pode prevalecer na ação de LG, “*se ele quiser fazer, ele faz*”, entretanto, ela justifica a sua fala utilizando um raciocínio totalmente pautado na moral heterônoma, “*mas ele não vai bater na gente, porque ele não é nosso pai!*”. Estaria havendo aqui o prenúncio de uma fase de transição? Ou, estaríamos diante de dois tipos de regras sociais (coação e cooperação), que são perfeitamente compreendidas pela criança e diante das quais ocorre a opção por um ou outro comportamento? Visando desenvolver mais a idéia que estava permeando o julgamento do grupo, introduzimos no diálogo, a noção de autoridade do adulto versus a questão da empatia da criança. Eis o resultado:

Se a mãe da gente pedir para emprestarmos um brinquedo, para outra criança, temos que emprestar? GI: *Tem.* LG ,vamos fazer de conta que o Joãozinho foi passear na sua casa e quer brincar com o seu carrinho. Você não gosta do Joãozinho porque ele nunca empresta os brinquedos dele para você. Mas a sua mãe mandou você emprestar! Você emprestaria? LG: *Não.* Por quê? LG: *Porque ele nunca empresta nada para mim.* Mas a sua mãe man-

dou você emprestar! LG: (...). Você emprestaria ou não emprestaria? LG: Não. E o que você vai dizer à sua mãe? LG: *Mãe ele é muito pequenininho! Ele não sabe controlar esse carrinho!* Isso que você vai dizer à sua mãe é verdade ou mentira? LG: *É verdade!* Br, se sua mãe mandar você emprestar a sua boneca, para uma menina que você não gosta. Você emprestaria? Br: *Não, porque ela nunca empresta nada para mim.* Mas a sua mãe mandou você emprestar! O que você vai dizer à ela? Br: *Mãe, ela nunca empresta nada prá mim. Então, eu não vou emprestar a boneca prá ela.*

Podemos observar que o elemento novo “empatia”, não teve grande repercussão na resposta dos sujeitos. As crianças se prenderam ao fato de que o amigo ou a amiga não lhe emprestara os seus brinquedos, e por isso, a ordem dada pelo adulto, não é considerada como justa. LG elabora uma argumentação que não desagradaria o adulto e que o desobrigaria de obedecer tal ordem. A criança se detém na análise da relação entre iguais (*não é justo emprestar os brinquedos à outra criança, porque ela não empresta os seus*). A noção de reciprocidade, neste caso, não pode ser interpretada como uma espécie de vingança, mas sim, como uma conseqüência natural dos fatos (Sanção Por Reciprocidade), distinguindo perfeitamente a noção de justiça da noção de autoridade (obediência cega ao adulto). BR é muito mais direta na sua fala, chegando a questionar a validade de obedecer a determinação do adulto.

Vejamos agora como o grupo reagiu diante da situação hipotética na qual se encontra o conflito cognitivomoral Autoridade X Obediência à Regra, sem a presença do elemento empatia. Eis os protocolos:

LE, vamos fazer de conta que eu vou à sua casa e levo uma menina comigo. Ela chega a sua casa e quer mexer em todos os seus brinquedos! Você deixaria? LE: *Eu deixava porque ela não faz muita bagunça.* E se quando você fosse à casa dessa menina, ela não deixasse você brincar com nenhum brinquedo dela? LE: (...) É justo você deixar essa menina brincar com os seus brinquedos? LE: Não. Mas a sua mãe mandou você deixar brincar com os seus brinquedos! Como você vai explicar isso à sua mãe? LE: (...) O que você iria dizer à sua mãe? LE: *Eu ia falar que queria deixar mas, ela faz muita bagunça no meu quarto e daí eu tenho que arrumar!*

As crianças são capazes de compreender a diferença entre a necessidade de obedecer e a validade dessa obediência cega. A não obediência, entretanto, vem acompanhada de uma desculpa ou de uma argumentação verdadeira, a qual poderá satisfazer o adulto, que por sua vez, não se sentirá

desautorizado, e por esse motivo não aplicará nenhuma punição. Ao desenvolver um trabalho de intervenção pedagógica com a clarificação de valores, o professor está atuando de forma positiva no processo de construção da autonomia moral, proporcionando ao aluno as oportunidades de tomar consciência de seus próprios valores. Inicia-se, deste modo, um processo de descentração de sua própria perspectiva, por meio da qual o sujeito pode vir a compreender a diferença entre os seus valores individuais e os valores do grupo, evoluindo no processo de construção da moralidade.

### **Finalizando**

De acordo com a perspectiva de HERSH (1984), o educador, ao criar situações-problema com o objetivo de clarificar os princípios morais expostos pelo grupo, está atuando diretamente no processo do desenvolvimento moral. É claro que ao procedermos como um elemento desequilibrador da suposta homogeneidade de pensamento existente no grupo, exigiu-se não só que fosse estabelecido um clima de confiança, dentro do ambiente de sala de aula, mas também que se escolhessem temas éticos distintos, relacionados com a área de interesse dos educandos. A desestruturação de uma presumível harmonia de pensamentos, de opiniões e de argumentos, engendrando um conflito cognitivo-moral, ocorreu por meio do questionamento de idéias. O aluno foi questionado sobre a sua forma de pensar e, várias vezes, tiveram que reelaborar o seu pensamento, para que pudesse expor a sua argumentação de forma lógica, coerente, clarificando as razões, os motivos pelos quais acreditava que a decisão X ou Y fosse a correta, visando à tomada de consciência de seus pontos de vista e possíveis contradições. Ao verbalizar, argumentar e defender a sua maneira de pensar, partimos do princípio de que o sujeito poderia compreender a visão do outro e coordenar as divergências existentes no grupo, sem que a sua perspectiva se perdesse ou se confundisse com a de outrem.

Na obra de Hersh, o autor reconhece a complexidade da vida moderna e a não validade do ensino de valores morais tidos como corretos, afirmando que o educador poderá favorecer o processo de construção de sua moralidade por meio de intervenções pedagógicas, que priorizem a clarificação de valores. Ao realizar um trabalho fundamentado no processo de clarificação de valores, segundo este autor, o educador deverá valer-se de temas que despertem o interesse do grupo, ao mesmo tempo em que deve proporcionar as oportunidades necessárias, para que os educandos cheguem a tomar consciência de

seus próprios valores, assim como da existência dos valores dos outros. Essa tomada de consciência, que segundo Piaget (1997, p.154), é uma reconstrução, e, portanto, uma construção original, sobrepondo-se às construções devidas às ações, propiciando as oportunidades necessárias para que o educando venha a compreender a diferença entre os seus valores individuais e os valores que permeiam as atitudes sociais, dando início ao processo de construção da moralidade. Ao propor um trabalho pedagógico, em sala de aula, valendonos da Literatura Infantil, apresentamos ao educador, uma alternativa, entre tantas existentes, para o desenvolvimento da moralidade, no processo de escolarização como um levantamento de dilemas morais e não como “lição de moral”.

## Referências

- BARTHMANN, G. S. (2000) Análise de alguns textos da Literatura Infantil, sob a perspectiva do desenvolvimento moral de Piaget. Rio Claro: UNESP – Depto. de Educação
- DEVRIES, R.; ZAN, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HERSH, R. e outros.(1984) *El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea S/A de Ediciones.
- KOHLBER, G.; MAYER, L. (1972). “Desenvolvimento Como Meta Da Educação”. IN, *Harvard Educational Review*, número 42 y.
- KOHLBERG, L.(1969) “Estágio e Seqüência: A Abordagem Cognitiva à Socialização”. IN, *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Chicago: Round Mcnally.
- OLIVEIRA, A. M. de.(1994) “*Literatura Infantil e Desenvolvimento Moral: a construção da noção de justiça em crianças pré-escolares* “. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp
- PIAGET, J. (1977). *O Julgamento Moral na Criança*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- PIAGET, J. (1988). *Para Onde Vai A Educação?* Rio de Janeiro: Editora José Olympio.
- VINHA, T. P. (2000). *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras.

Enviado em ago./2007

Aprovado em out./2007

---

Áurea Maria de Oliveira  
Profª Drª do Departamento de Educação do Instituto de  
Biotecnologia da Unesp – Campus de Rio Claro  
Av. 24-A, 1515 - Bela Vista  
CEP: 13506-900 - Rio Claro/ SP  
E-mail: amols@uol.com.br

---