



EDUCAÇÃO & REALIDADE

21(2):121-158
jul./dez. 1996

A ESTRUTURAÇÃO PEDAGÓGICA DO DISCURSO MORAL

Algumas notas teóricas e um experimento exploratório¹

Jorge Larrosa

O principal objetivo deste artigo é discutir as possibilidades do enfoque bemsteniano sobre a estruturação do discurso pedagógico² na análise das atividades de “educação moral”. Para isso, farei algumas considerações gerais sobre a perspectiva de análise, tentarei mostrar como aparece a educação moral quando se olha a partir dessa perspectiva (mostrando suas diferenças com a pesquisa usual no campo) e apresentarei parte de um pequeno experimento exploratório que servirá para ilustrar determinados pontos do argumento e para mostrar algum dos níveis empíricos na qual a teoria pode ser utilizada. Deste ponto de vista, este artigo é um ponto de partida que (de forma ideal) deve conduzir tanto a uma maior especificação do marco teórico como ao esboço de outros projetos de pesquisa naqueles aspectos que apareçam como cruciais para a exploração ou análise de detalhe. Trata-se mais de experimentar um enfoque e propor uma discussão sobre seus limites e possibilidades, do que apresentar um modelo teórico fechado que já inclua os protocolos precisos para a análise empírica da educação moral³.

Na literatura pedagógica contemporânea, as atividades de educação moral têm nomes como *clarificação de valores, atividades de auto-expressão, discussão de dilemas, exercícios de reconhecimento de alternativas morais e de antecipação de conseqüências, estudos de caso, debates, técnicas de auto-regulação, atividades de análises de normas, etc.* É preciso levar em conta, em primeiro lugar, que são práticas pedagógicas em que quase nada se ensina (pelo menos, se entendemos por ensinar uma transmissão de conhecimentos ou, especificamente, em educação moral, uma transmissão de normas e valores ou de formas de comportamento social), mas onde se aprendem muitas coisas. Por serem práticas pedagógicas centradas na aquisição, tanto *o que* se aprende quanto *como* se aprende depende do modo em que se esboça e se realiza uma prática pedagógica específica. Por outro lado, trata-se de práticas pedagógicas cuja introdução na escola não é homogênea, pelo menos na Espanha, e cujas modalidades concretas de realização são muito distintas de escola a escola.

De fato, e no contexto da reforma de ensino não universitário que está tendo lugar agora na Espanha, houve uma polêmica sobre a conveniência ou não de estabelecer um espaço-tempo particular para a educação moral. Ao final, a tendência será a de considerar a educação moral como um âmbito educativo a se realizar transversalmente em todo o currículo, sob a responsabilidade do coordenador da turma, mas sem um especialista concreto. Além disso, não houve até agora programas de formação do professorado, manuais, etc., que pudessem estandarizar as modalidades de realização dessas práticas ou transmitir, sequer implicitamente, a pedagogia e a teoria da instrução em que estão embasadas.

As últimas observações têm alguma importância com relação ao possível interesse deste trabalho e também explicam algo dos resultados da pequena pesquisa que vou apresentar. De fato, irá se produzir em nossas escolas (e já está se produzindo) uma disseminação de material curricular de educação moral, de propostas para o trabalho dos mestres, sem uma localização clara no espaço e no tempo, e dando ao mestre uma grande discricionariedade na hora de selecionar atividades e de adaptá-las ao seu contexto. Tratar-se-á então de um discurso pedagógico com uma enorme variedade de realizações possíveis. Por outro lado, é de esperar que a disseminação deste tipo de atividades suponha algumas variações na estruturação do currículo geral enquanto que este terá que construir-se de tal maneira que permita sua incorporação mais ou menos sistemática. Além disso, a situação pode ser caracterizada tanto pela ausência de convenções no modo de interpretar esse discurso, como pelo modo de realizá-lo. Dada esta situação, o interesse deste trabalho pode estar em mostrar as variações nas referidas interpretações e nas referidas modalidades de realização, e em tentar dar conta delas.

Nesse contexto, este trabalho mostraria como uma série de propostas curriculares específicas sobre a educação moral são realizadas de formas distin-

tas (são estruturadas como discursos distintos) ao ficar embebidas na forma das práticas pedagógicas dominantes em cada escola e ao ser realizadas segundo a ideologia pedagógica de diferentes professores. Por outro lado, as variações na realização do discurso pedagógico moral se relacionariam — de uma forma que haveria que especificar muito mais detalhadamente do que faremos aqui — com a estratificação social das escolas e com a procedência de classe dos alunos. Neste trabalho, a relação entre o contexto da escola e o contexto social e familiar dos alunos será tomada como uma relação empírica e somente ofereçeremos algumas anotações teóricas sobre como poder-se-ia analisá-la⁴.

A especialização da educação moral

Se as práticas pedagógicas concretas de educação moral podem ser considerar-se como realizações específicas de um discurso pedagógico especializado, o primeiro objetivo deste trabalho seria fazer uma primeira aproximação aos traços que constituem e distinguem as formas especializadas de comunicação nas quais esse discurso é construído, estruturado e realizado. A análise da construção pedagógica do discurso moral resolve-se assim em uma descrição das formas de comunicação que caracterizam as práticas pedagógicas de educação moral. Trata-se então, em primeiro lugar, de analisar a especialização do discurso pedagógico moral tanto em relação a outros discursos pedagógicos como em relação a outros discursos morais, e tudo isso, levando-se em conta, basicamente, a forma das relações sociais e comunicativas que o constituem.

O discurso moral construído pedagogicamente está analisado, então, enfatizando a forma social da comunicação. Mas isso não significa que não iremos prestar atenção ao conteúdo do que se comunica. O que ocorre é que, em educação moral, isso acarreta alguns problemas específicos. Diferentemente de outras áreas do currículo, em educação moral o conteúdo está sempre implícito nas atividades que se realizam. Pelo menos, do ponto de vista do professor. O que as crianças fazem é discutir dilemas, analisar casos ou, inclusive, problematizar alguns aspectos da vida cotidiana da própria escola. Algumas vezes, essas atividades estão mais ou menos explicitamente relacionadas com a consideração e problematização moral de realidades sociais concretas como o racismo, o respeito ao meio-ambiente ou a desigualdade. Porém, o que menos tem importância é o dilema concreto que se trabalha ou o caso real ou fictício que se problematiza. Do ponto de vista do transmissor, o que as crianças aprendem com a mediação dessas atividades são coisas como “respeito”, “tolerância”, “cooperação”, etc. Ou, dito de uma maneira mais abstrata, o que com essas atividades as crianças estão aprendendo é algo assim como “construir de forma autônoma e reflexiva seus próprios valores, atitudes e normas com relação a si próprios e aos outros “. Com relação ao conteúdo, o que encontramos em sala

de aula é um conjunto de textos com os quais se realizarão certas operações. Mas esses textos concretos são tomados como instrumentos para que, trabalhando com eles e sobre eles, se aprenda aquilo que interessa aprender. A materialidade do discurso pedagógico moral que se pode encontrar em uma escola (por exemplo — e nas atividades que neste trabalho se irão descrever e analisar —: crianças falando sobre se deve convidar ou não um personagem imaginário para uma festa de aniversário) é apenas de forma muito indireta o conteúdo desse discurso. No entanto, esse conteúdo está implícito tanto no tipo de textos que se trabalham como no que se faz com eles. Portanto, se queremos mostrar o que é que determina a especificidade deste discurso é preciso dizer também algo sobre como são os textos e as operações com os textos próprios do discurso moral construído pedagogicamente. Analisar o discurso pedagógico moral como discurso especializado implica, em suma, considerar tanto a especialização dos textos como a das formas de comunicação. Ou, melhor ainda, analisar a relação entre os traços específicos dos textos de educação moral e os traços específicos das formas de comunicação nas quais esses textos são realizados pedagogicamente nas práticas educativas concretas.

Se o discurso moral pedagogicamente construído é tomado como um texto especializado que se realiza em práticas especializadas de comunicação, a análise da educação moral como um lugar de transmissão-aquisição será a análise de como se ensina e como se aprende a significar de forma legítima nesse contexto. Ou, dito de outro modo, como se transmitem e como se aprendem as regras desse discurso. Se o discurso pedagógico moral é uma prática comunicativa específica, isso implica que os participantes devem ser capazes de produzir os significados legítimos dessa prática comunicativa. E isso, como condição de sua própria qualidade de participantes. O que se transmite e se adquire são os princípios de uma produção contextual de significado: a criança aprende como significar. O sucesso da aquisição, o haver aprendido o que se tinha que aprender, depende de que esses princípios que regulam a produção legítima de significado tenham sido exibidos (ainda que seja implicitamente), reconhecidos (ainda que seja de forma tácita) e aprendidos (ainda que isso seja somente visível no fato de que são utilizados na produção de significados). Se o primeiro objetivo deste trabalho era analisar *o que* constutui o discurso pedagógico moral como um discurso especializado (tanto por incluir textos específicos como por estar realizado em práticas específicas de comunicação), nosso segundo objetivo foi ver *como* as crianças construíram essa especialização através do reconhecimento dos princípios que regulavam sua própria posição como participantes ativos (como produtores legítimos de significado) nas atividades concretas de educação moral que tomamos como material empírico.

Também os professores — seja porque são agentes especializados na prática comunicativa e, sobretudo, seja porque seu papel essencial é a organização e a gestão da forma social dessa prática — têm que construir a especialização do

discurso moral pedagogicamente estruturado. Mas o modo como o professor constrói a especialização das práticas pedagógicas de educação moral é muito mais complexo. Não apenas inclui como o professor entende (e maneja) os textos e as formas de comunicação, mas implica, além disso, uma teoria (mais ou menos implícita) da instrução e do desenvolvimento moral e alguns critérios (mais ou menos tácitos, mas sempre em funcionamento) de avaliação. O professor não é um agente a mais na prática comunicativa. A especialização de seu papel está, naturalmente, em que é ele que organiza, gestiona e controla a realização concreta dessa prática. Portanto, e como condição para sua participação, ele tem que estabelecer quais são seus princípios e tem que velar para que as regras da comunicação sejam compreendidas e respeitadas. Mas, o professor é também quem faz com que o ocorrido em uma aula de educação moral seja uma prática pedagógica, ou seja, uma prática onde algo se transmite e algo se adquire. É por isso que o professor especializa o discurso pedagógico moral como um discurso no qual um determinado tipo de aprendizagem está (ou não) se produzindo. E é também isso que não só define *o que* se está aprendendo e *como* (e, portanto, o que é o ensino e a aprendizagem em educação moral), senão também como são e que fazem as crianças e como mostram em sua produção de significados se estão fazendo ou não o que têm que fazer e se, ao fazê-lo, estão aprendendo ou não o que têm que aprender. A especialização que o professor faz do discurso pedagógico moral inclui de forma fundamental (e está expressa por) seus critérios de avaliação. A partir deste ponto de vista, o objetivo deste trabalho inclui também mostrar a forma pedagógica na qual o professor especializa o discurso realizado nas atividades que analisamos e como essa forma pedagógica de especialização implica uma determinada construção da criança e dos significados que produz.

Resumindo, o que se tenta neste trabalho é analisar a especialização do discurso pedagógico da educação moral tanto em seu conteúdo quanto na forma social de sua realização enquanto que essa especialização é construída tanto pelos professores como pelos alunos. Por outro lado, a referida especialização é analisada em suas variações. Essas variações servem como um procedimento heurístico de contraste, de maneira que a contingência da pedagogia seja evidente mediante o tratamento comparativo das várias modalidades possíveis, mas também pondo-as em relação empírica e teórica com as práticas pedagógicas dominantes na sala de aula, com a ideologia pedagógica dos professores e com a estratificação social dos alunos.

O discurso moral

Para Bernstein, o discurso pedagógico não é um discurso próprio, mas um feito da recontextualização de outros discursos para propósitos específicos de

transmissão-aquisição⁵. Assim se pode diferenciar, por exemplo, a física escolar da física tal como está construída e estruturada na pesquisa de ponta. A física escolar ou, caso se preferir, o discurso pedagógico dessa área do currículo, seria algo assim como a física submetida a operações de seleção, distribuição, organização e articulação pedagógicas. Mas, se pensamos no discurso da educação moral, não se trata exatamente de um corpo de conhecimentos pedagogicamente organizado. Isso seria assim se estivéssemos analisando, por exemplo, a Ética (estudada) no Bacharelado enquanto que é (entre outras coisas) a seleção e a estruturação pedagógica da Ética Filosófica. Mas a educação moral não é isso. Então, o que é discurso moral antes, ou independentemente, de sua recontextualização pedagógica? Ou, formulado de outra maneira, o que é que o discurso pedagógico moral constrói de uma forma pedagógica? Ou, parafraseando Bernstein, que discurso é seletivamente apropriado, re-situado, refocalizado, reordenado e relacionado no discurso pedagógico da educação moral?

A resposta a esta pergunta tem contornos pouco claros. Em uma primeira aproximação, poderíamos caracterizar o discurso moral como uma determinada construção do social, isto é, dos indivíduos e de suas relações mútuas⁶. No entanto, os princípios dessa construção não se parecem aos que regulam a representação do social que está contida, por exemplo, nas Ciências Sociais (escolares ou não). No discurso moral não se constitui o social como um objeto de conhecimento. Pelo menos, não de forma privilegiada. O social é construído no discurso moral como um domínio que está constituído por (ou sobre o qual se pode projetar) valores e normas de comportamento. O discurso moral consiste em definições do modo como as relações sociais deveriam ser construídas, em definições de como deveriam ser determinados cursos de conduta moralmente legítimos e em definições de como deveriam ser os agentes morais. Por isso, o social e o inter-pessoal, no discurso moral, está construído em um discurso que não é descritivo ou explicativo, mas, essencialmente, avaliativo e normativo.

Por isso, também o discurso moral é, em muitas ocasiões, de uma maneira que haverá que precisar, narrativo. Enquanto que é um discurso que atribui responsabilidades, que atribui normativa e avaliativamente ações a sujeitos humanos, implica um ponto de vista no qual determinadas ações se enlaçam com determinados sujeitos em um contexto interpessoal singularizado e em uma situação particular. O discurso moral sempre considera sujeitos, ações e situações concretas e particulares, ainda que em alguma de suas modalidades modernas o faça com uma abertura avaliativa e interpretativa. Nesse sentido, é um discurso jurídico. O que se julga é o enlace moral entre um caráter e uma ação, um personagem e sua conduta, e isso em uma situação concreta e sob alguns critérios mais ou menos determinados. Por isso, o discurso moral é um discurso no qual o social e o interpessoal aparece como uma determinada forma, avaliativa e normativa, de construir significativamente histórias concretas protagonizadas por personagens mais ou menos unívocas em contextos mais ou menos determinados.

Outro traço do discurso moral é sua reflexividade e, portanto, seu funcionamento na formação da identidade moral pessoal. O discurso moral implica alguma construção do que é ser um agente moral ou uma pessoa moral e, portanto, circunscreve a forma e o conteúdo da própria experiência individual. Quando uma pessoa aprende a gramática moral para construir e interpretar normativa e avaliativamente situações, personagens e ações, está adquirindo, ao mesmo tempo, a gramática que lhe permite organizar também normativa e avaliativamente sua própria experiência como agente moral. O discurso moral reflexivo que se refere à caracterização moral da própria experiência individual está moldado em discursos públicos ou, dito em outros termos, os discursos morais interpessoais constituem a gramática para as formas auto-referenciais próprias do discurso moral reflexivo⁷. O sujeito da auto-interpretação e a auto-reflexão moral não se constitui em uma reflexão não mediada sobre si mesmo. Não é uma entidade pré-simbólica que, simplesmente, volta-se sobre si mesma, dirija a si mesma seu olhar, e se verta na linguagem como o meio neutral no qual expressa o que tem visto. Toda interpretação é lingüística e a linguagem, como discurso, já está estruturada. No discurso moral, portanto, o sujeito já encontra as formas para construir-se e expressar-se a si mesmo.

Mas, o discurso moral não pode caracterizar-se apenas formalmente em termos dos traços que constituem o específico de sua gramática de construção do social⁸. O discurso moral tem uma história, está realizado em determinados contextos sociais e institucionais, e contém todas as modalidades, tensões e contradições que se derivam de sua lógica social. Como qualquer formação discursiva, o discurso moral é o resultado de um longo processo de elaboração e sedimentação histórica e sua gramática, portanto, é uma gramática historicamente constituída e historicamente específica. Por outro lado, o discurso moral se realiza em distintos lugares institucionais: em lugares cotidianos de interação como as conversações nas quais algumas pessoas falam de outras, em ficções literárias ou cinematográficas, em tribunais, em igrejas, em grupos terapêuticos, etc., em todos os lugares em que se produz a qualificação avaliativa ou normativa de um personagem ou de uma conduta. Por último, o discurso moral inclui tantas modalidades como variações social e culturalmente significativas entre grupos (classe, gênero, etnia...). Posto que os grupos sociais estão posicionados socialmente como dominantes e dominados, a gramática do discurso moral implica formas de legitimação e deslegitimação e, portanto, transporta as relações de poder entre os grupos sociais nos quais está desigual e heterogeneamente construída e distribuída⁹.

A estruturação pedagógica do discurso moral

O discurso moral está presente em contextos pedagógicos na medida em que nas escolas se produz também, em muitas ocasiões, seja na formulação de

normas de comportamento, seja na qualificação avaliativa das pessoas e de sua conduta. Além disso, na medida em que tem determinados efeitos nas atitudes, valores e formas de comportamento dos próprios alunos. Mas, além do fato de que o discurso moral permeia o pedagógico, às vezes esse discurso converte-se em algo a ser formalmente transmitido e adquirido. Nesse caso, o discurso moral constitui um discurso específico que é discurso pedagógico por seu próprio direito, isto é, um discurso “produzido, reproduzido e avaliado em, através de, e para as relações sociais de transmissão aquisição” (BERNSTEIN, 1990, p.194). A pedagogização da moral ou, em outras palavras, a estruturação pedagógica do discurso moral, significa que este é apropriado, re-contextualizado e reelaborado em uma ordem pedagógica, e é através dessas operações que se constitui o discurso pedagógico especializado da educação moral. Na educação moral há uma específica construção pedagógica do discurso moral orientada a uma determinada transmissão e aquisição de suas formas básicas. É neste último sentido que é legítimo perguntar-se como o discurso moral converte-se em uma categoria específica do discurso pedagógico, quais são as demarcações simbólicas que constroem e expressam sua especificidade, e, portanto, como esta categoria está definida, separada das demais categorias, e relacionada com elas.

Enquanto categoria específica do discurso pedagógico, o discurso moral está construído segundo várias modalidades das quais citaremos três. Na primeira delas, o discurso moral é um discurso específico; as atividades próprias da educação como, por exemplo, a discussão de um dilema, estariam incluídas nesta sub-categoria. Na segunda modalidade, o discurso moral é uma determinada maneira de construir outros discursos; a problematização moral de um conteúdo de ciências (os resíduos industriais tóxicos, por exemplo) ou de história poderia ser um caso desta modalidade. Por último, na terceira modalidade, o discurso moral constitui uma problematização explícita de certos aspectos da vida cotidiana da escola; uma assembléia seria aqui um exemplo típico. Logo, essas sub-categorias podem estar mais ou menos delimitadas e, obviamente, podem estar relacionadas entre si de uma forma mais ou menos explícita. Mas, em todas elas constrói-se um discurso no qual se avaliam pessoas, situações impessoais e comportamentos, e no qual se apresenta normas de conduta. Além disso, e este seria o ponto central, em todas elas a construção do discurso está feita a partir do ponto de vista da transmissão e aquisição dos princípios do próprio discurso moral em suas formas lingüísticas e sociais legítimas. A partir deste último ponto de vista e independentemente das normas e valores que, em cada caso, tenta-se transmitir, os alunos estão aprendendo como discutir um dilema, como julgar os resíduos industriais contaminantes, e o que se pode dizer e como (fazê-lo) em uma assembléia. O que estão aprendendo, então, é a produzir enunciados morais legítimos tal como essa legitimidade está estabelecida em um contexto pedagógico. Os alunos aprendem, portanto, a gramática do discurso pedagógico moral.

Na pedagogização de um discurso ou, em outras palavras, na construção e estruturação de um discurso pedagógico, Bernstein distingue dois níveis de recontextualização. No primeiro, determina-se *o que e o como* do discurso pedagógico. O que deve ser transmitido e como deve sê-lo¹⁰. Nesse primeiro nível, e com relação à educação moral, temos duas coisas: em primeiro lugar, uma determinada gramática de construção do social como ordem moral e do sujeito como sujeito moral; em segundo lugar, um determinado modelo do processo pelo qual se adquirem as características que fazem de um sujeito um sujeito moral. O primeiro tem a ver com uma representação da ordem social, e o segundo com uma teoria, geralmente psicológica, do desenvolvimento das “competências morais” do sujeito ou, caso se preferir, com uma teoria da instrução construída como uma teoria do desenvolvimento¹¹. Ambas representações constituem os reguladores básicos do discurso pedagógico da educação moral.

O outro nível, que é aquele que nós temos trabalhado na pequena pesquisa que apresentaremos mais adiante, tem a ver com a prática pedagógica concreta no contexto específico de uma escola. Posto que nosso estudo trata de mostrar como a mesma proposta é realizada de forma diferente em duas escolas e, portanto, como se têm estabelecido diferentes construções discursivas da moral e como os sujeitos foram posicionados de maneira diferente na estrutura desse discurso, o foco é nesta segunda transformação: “a transformação do texto já transformado no processo pedagógico no qual advém ativo no processo da reprodução dos aquisidores” (BERNSTEIN, 1990, p.193). Ou, caso se preferir, dada uma modalidade na primeira transformação, quais variações se produzem na segunda. Dada uma determinada estruturação do que e como ensinar, quais são os princípios que governam as diferentes modalidades de realização do discurso pedagógico da educação moral nas práticas pedagógicas concretas.

A forma como o discurso se realiza na prática pedagógica é, para Bernstein, o resultado de três regras: as regras hierárquicas, que estabelecem a forma da assimetria nas relações sociais entre transmissores e receptores; as regras discursivas (de seleção, seqüência e ritmo), que estabelecem que ações devem se realizar e que competências devem ser adquiridas, em que ordem e em que intervalo temporal; e as regras de critério ou de avaliação, que estabelecem que conta como uma produção legítima e como um modo legítimo de comportamento¹².

Por outro lado, a realização do discurso pedagógico produz-se sempre em uma determinada modalidade de relações sociais. Em uma determinada forma do social. “Todo discurso pedagógico cria uma regulação moral das relações sociais de transmissão/aquisição, isto é, regras de ordem, relação e identidade, e tal ordem moral é prévia a, e condição para, a transmissão de competências” (BERNSTEIN, 1990, p.184). Uma análise do discurso pedagógico da educação moral supõe, então, uma análise do que e como se ensina. E para isso é essencial estudar a forma social da transmissão/aquisição. Ou, em outras palavras, o discurso regulativo¹³. O discurso regulativo veicula-se através da interação social

na aula e, de fato, regula essa interação. Mas, como discurso, é também significativo. Em educação moral, essa significatividade é especialmente relevante já que a educação moral é, em grande medida, um discurso procedimental. Poderíamos dizer que o discurso regulativo em educação moral constitui a forma do social enquanto que essa forma é expressiva, isto é, enquanto que constitui um texto significativo. O discurso regulativo, portanto, veicula-se como um ritual no qual aprende-se, ao mesmo tempo, as regras da ordem social e seu significado, isto é, a ideologia do social dos quais os próprios procedimentos são portadores.

As formas de realização do discurso moral em uma prática pedagógica concreta serão analisados especificando as regras hierárquicas, as regras discursivas e as regras de avaliação que conformam a prática e explicitando a forma social da transmissão/aquisição, isto é, o discurso regulativo.

DESCRIÇÃO DO EXPERIMENTO

Escolas

O estudo realizou-se em duas turmas da 5ª série de EGB [N.T.: que corresponde, no Brasil, ao Primeiro Grau] (com crianças de 10 e 11 anos). Uma delas em uma escola de classe média situada em um bairro burguês de Barcelona (escola A), e outra em uma escola predominantemente destinada à classe trabalhadora, situada em uma cidade da área metropolitana (escola B).

Atividades

Em cada uma das turmas fizeram-se três atividades de educação moral: a discussão de um dilema moral, uma atividade de auto-conhecimento e uma atividade sobre um texto no qual se propunha uma situação de desigualdade. As três atividades realizaram-se com intervalos de uma semana e foram gravadas em vídeo. Neste artigo, apenas consideraremos detalhadamente a realização pedagógica da primeira dessas atividades.

Professores

A cada um dos professores propôs-se a realização das três atividades selecionadas. Para tanto, lhes foi entregue uma cópia da sugestão de atividades tal como se encontra no livro da qual foram tomadas¹⁴, e uma carta na qual se insistia que deviam entender as atividades como sugestões de trabalho e, portanto, podiam tomar todas as decisões que considerassem convenientes para adaptá-las às características de sua turma. Alguns dias depois, e antes da realização das atividades, fizemos um entrevista semi-estruturada sobre como os profes-

sores haviam compreendido a atividade e sobre os critérios que haviam seguido para as modificações que haviam feito. Após a primeira atividade, pedimos aos professores que nos apontassem duas crianças que haviam feito bem a atividade, duas que haviam tido dificuldades, e duas que haviam mostrado um comportamento intermediário. Além disso, pedimos que explicitassem os critérios de sua seleção. Esses seis alunos de cada turma constituíram a mostra dos alunos do estudo. Por último, e uma vez finalizadas as atividades, fizemos outra entrevista como os professores com o fim de averiguar mais coisas sobre sua interpretação particular das práticas realizadas. Nesta última entrevista, insistia-se nos critérios de avaliação e pedia-se aos professores que comentassem como as crianças haviam especializado a atividade.

Alunos

Os seis alunos de cada classe, selecionados pelo professor, foram entrevistados ao final de cada uma das três atividades. A entrevista tratava de mostrar como havia classificado a atividade e, portanto, que regras de reconhecimento haviam utilizado. Controlou-se também a classe social e o aproveitamento geral nos estudos.

O texto. A construção textual do domínio moral

As crianças foram divididas em grupos de quatro. Há uma certa expectativa pelas duas câmeras de vídeo instaladas em ambos extremos da sala. Silêncio e tímidos olhares para a câmera. Nesse dia e a essa hora deveria haver aula de matemática. Mas o professor já disse ontem que viriam algumas pessoas da Universidade e que não haveria a aula prevista. Hoje as crianças ainda não sabem o que é que irão fazer. Depois de apresentar as pessoas que estão lidando com as câmeras, o professor distribui algumas folhas de papel. No papel que é distribuído à escola B há um texto e quatro perguntas. Nada demasiado especial já que um texto seguido de algumas perguntas é o tipo de escrito que os professores costumam dar às crianças em uma escola. O escrito didático por excelência. No papel distribuído na escola A existe somente um texto.

Este é o texto:

Patrícia é uma colega tua. Em sala de aula tem fama de chata e de 'c.d.f.'. Antes, para ti, ela também parecia assim, mas faz quinze dias que vocês sentam-se juntas e te deste conta que ela te ajuda sempre que pedes algo. Tens visto, também, que se as crianças da sala que implicam com ela pedem algo, ela também lhes presta ajuda. Ainda que ela não conheça muitas brincadeiras e sempre fale das matérias, tu te dás bem com ela e começa a te dar raiva que os demais aproveitem-se de Patrícia e depois não lhe digam nada na hora de

brincar. Na próxima segunda-feira é teu aniversário e farás uma festa em tua casa para os amigos. Tu gostarias de convidar a Patrícia e acreditas que ela ficaria muito contente. Por outro lado, sabes que teus amigos não gostam dela e que não gostariam de encontrá-la na festa.

O tema é um dilema moral. Neste caso, um dilema que propõe um conflito de “avaliações” (as distintas opiniões sobre Patrícia) e um conflito de “lealdades” (ser leal com Patrícia e convidá-la, ou ser leal com a maioria dos colegas e não convidá-la). Mas, as crianças não sabem disso. No entanto, é possível que o professor lhes peça, por exemplo, selecionar as proposições. Ou escrever uma redação. Ainda que não tenham dado conta que, antes de começar a aula, juntaram as mesas e sentaram-se em grupo. Os seja, constituíram uma unidade social coletiva que sugere um trabalho cooperativo. Por outro lado, há no texto alguns traços indicativos de sua especificidade. Por exemplo, esse recurso de incluir ao leitor no interior do texto como se fosse mais um personagem da história, um personagem, além disso, que avalia os outros; e que tem um problema. Ou, esse modo de construir o texto como um texto “realista” que representa “coisas que acontecem” ou que “podem acontecer”, que já indica a possibilidade de uma permeabilidade entre o mundo “representado” no texto e o mundo “vivido” pelas crianças. Ou essa maneira abrupta de terminar, criando o vazio de um final e quase o solicitando¹⁵.

Provavelmente, perguntas indicam mais claramente o que há para ser feito. De fato, o discurso pedagógico é um discurso basicamente interrogativo. Ou basicamente imperativo, já que uma pergunta escolar pode ser sempre formulada como uma ordem para fazer algo¹⁶. Na escola, as crianças têm que fazer coisas com os textos. E as perguntas dizem que coisas são essas que têm de ser feitas. Ou, em linguagem mais técnica, estabelecem a posição do sujeito em relação ao texto. Constroem o tipo esperado de leitura e, portanto, constroem ao leitor. Por outro lado, e enquanto que têm que ser respondidas e enquanto que irão ser avaliadas, as perguntas estabelecem também a posição do sujeito como falante. Constroem o tipo solicitado de resposta e, portanto, fixam a voz¹⁷.

Estas são as perguntas:

Na escola A, as perguntas foram indicadas pelo professor antes de começar a trabalhar com sugestões para o diálogo em grupo. Depois que algumas crianças resumiram o texto em voz alta, o professor disse: *Agora, comentem a situação. Pensem em coisas como é Patrícia, qual é a atitude dos companheiros com relação a ela, porque lhes parece que têm essa atitude, se convidariam ou não a Patrícia para a festa, que lhes parece que aconteceria neste caso, (...) bom, tudo que lhes pareça que haveriam de levar em conta para avaliar esta situação.*

Na escola B, no entanto, o texto ia seguido de quatro perguntas numeradas e com um espaço sob cada uma delas:

- 1 - Pensas que tens de convidar a Patrícia? Por quê?*
- 2 - Se tu fosses Patrícia, gostarias que te convidassem para uma festa de aniversário? Por quê?*
- 3 - Agem bem as crianças da turma falando mal de Patrícia?*
- 4 - Por que tu pensas que falam mal dela?*

Mais adiante, comentaremos as conseqüências dessa forma diferente de realização das perguntas. Agora, é suficiente levar em conta que as crianças já sabem mais coisas. Uma vez sabem a que tipo de perguntas deverão responder, sabem o quer dizer “entender o texto” e, portanto, sabem “como devem lê-lo”. Observe-se, no entanto, que na escola A as crianças podem pensar “tudo o que lhes pareça” legítimo para “avaliar” a situação, enquanto que na escola B têm que responder quatro perguntas. Mas, façamos antes uma análise mais detalhada do texto.

Uma das hipóteses deste trabalho é a de que o discurso pedagógico da educação moral constrói uma representação do social ou do interpessoal (dos indivíduos e de suas relações) como uma ordem avaliativa e normativa. Essa representação está contida, às vezes, em estruturas narrativas, e permite, ao menos idealmente um retorno reflexivo para a experiência do próprio aluno como sujeito moral. O que farei, a seguir, é mostrar o caráter dessa representação naqueles aspectos que são iminentes ao texto do dilema. Que estão contidos no modo como o texto constrói e organiza um mundo (na própria operação de pôr em cena os personagens e suas relações) e no modo como o texto posiciona ao leitor.

O texto do dilema apresenta relações interpessoais entre sujeitos individuais que, por sua vez, estão contidas em um marco posicional (todos são companheiros da turma): os personagens são seres sociais em mútua relação. Por outro lado, a situação é apresentada em um registro “sério” e com clara economia textual que exclui as formas textuais irônicas ou ambíguas e no qual quase não há flutuação semântica. O texto não tem nada que poderia marcá-lo como um texto literário ou imaginativo e enfatiza-se seu caráter realista e representativo.

Os valores semânticos fundamentais do texto são valores axiológicos. O texto incorpora uma fresta avaliativa que aparece no léxico de qualificações que definem Patrícia. Assim, a ordem moral construída no texto está constituída pelo sistema quase binário de avaliações, de que se utilizam os distintos atores para definir Patrícia. E esse sistema de avaliação não está no narrador, mas nos personagens. São os personagens que, dotados de competência avaliativa, distribuem positivities e negatividades. Por outro lado, o sistema avaliativo implica em um ponto de vista emocional, uma projeção emotiva¹⁸. Assim, o texto está organizado em uma dimensão paradigmática que constitui uma axiologia.

A dimensão sintagmática do texto está constituída por seu curso narrativo¹⁹. De fato, o tempo narrativo está articulado sobre a diferença e o conflito das avaliações e não é outra coisa senão o movimento em como se julgam os

personagens entre si e como se comportam em relação a esses juízos interpessoais. Patrícia é o suporte de um primeiro sistema de avaliações que, em um determinado momento do tempo narrativo, diversifica-se. O leitor, interpelado no texto como personagem principal, modifica sua avaliação: aparece uma divergência entre o que Patrícia é (chata e c.d.f.) e o que faz (ajuda aos colegas) e emerge um conflito com as avaliações dos companheiros. No entanto, a avaliação do personagem principal (aquele com quem o leitor se identifica) é uma avaliação privilegiada, já que é capaz de avaliar as avaliações das outras crianças da turma e marcá-las com um sinal negativo. Pode assim duvidar da competência avaliativa dos outros e apresentá-la implicitamente como incorreta. Por último, o texto acaba de forma abrupta, no momento em que solicita um final ausente, no qual concentra-se todo o sistema axiológico empregado. A sintaxe narrativa do texto está constituída por esses três momentos temporais. E é assim que o sistema axiológico inscreve-se nos distintos tempos da história e um mesmo esquema avaliativo pode sobrepor-se aos distintos momentos do eixo narrativo.

Patrícia e os companheiros estão em um espaço avaliativo que não evolui. O de Patrícia como vítima é fixo, como também o é o dos colegas. Somente o leitor é interpelado pelo texto e construído como o personagem principal está em um espaço avaliativo móvel e tem, além disso, a possibilidade de modificar a posição dos outros. Por estar situado em um espaço móvel, sua competência avaliativa e interpretativa é maior. O narrador, que rege a cena, adjudica-lhe um saber positivo (agora que conhece Patrícia percebe coisas que os demais não vêem) que privilegia sua competência avaliativa. Por outro lado, tanto Patrícia como os companheiros estão em espaços que não se comunicam entre si. Apenas o leitor e o personagem principal pode comunicá-los, já que somente ele é ativo, somente ele pode tomar uma decisão que modifique as avaliações existentes.

O caráter deliberativo do texto depende, precisamente, de que transporta um conflito de avaliações e que tem um final aberto. E isso o diferencia, por exemplo, de um texto que exponha de forma evidente normas de comportamento (por exemplo, é preciso convidar a todas as crianças que... sem levar em conta o que pensarão os outros), ou de um texto exemplar (uma história fechada com lição moral, por exemplo)²⁰. No entanto, e já que um dilema moral é um texto pedagógico, não pode ser completamente polifônico, no sentido de que a pluralidade dos pontos de vista debilita qualquer sistema de normas que possa reger o universo no qual se movem os personagens. Um dilema moral não pode ser moralmente indizível. Ou privilegia uma das vozes (como neste caso), ou permite a construção de um ponto de vista meta-avaliativo superior. Qualquer texto deliberativo estará em um lugar de um contínuo entre a indizibilidade absoluta e a exibição transparente da norma ou o valor a transmitir. Portanto, ainda que não inclua a exibição de uma ideologia aberta ou de um padrão de conduta prescritivo, constitui um espaço deliberativo no qual o discurso do intérprete possa ser guiado e dirigido.

Outro traço essencial do texto é que esboça um conjunto de transposições possíveis entre o mundo “real” das crianças e o mundo construído pelo texto (transportabilidade do esquema avaliativo do texto e eventualidade de sua generalização) e, ao mesmo tempo, persegue a implicação pessoal das crianças com o texto do dilema.

Aqui merece atenção o modo como o leitor está incluído no texto através de sua identificação com o personagem principal, e o modo “realista” como o texto está construído, com uma representação de “coisas que aconteceu” ou “que podem acontecer”. Mediante o primeiro procedimento, o leitor é interpelado pelo programa narrativo do texto e é constituído como sujeito desse programa. O leitor lê a história e, ao mesmo tempo, sua posição fica configurada por ela. Mediante o segundo procedimento, autoriza-se a permeabilidade entre o mundo construído pelo texto e o mundo vivido pelas crianças. E assim, se essa transposição é um sucesso, o mundo real é dotado de significado.

Por último, a ausência de final e a bateria interrogativa acrescentada pelo professor, converte o texto em um texto deliberativo. Permite ao leitor a manipulação de sua organização paradigmática e sintagmática, mas depois de haver assimilado sua estrutura. Obviamente, a atividade de discussão do dilema consistirá em um conjunto de operações discursivas nas quais as crianças aprenderão as formas legítimas de interpretação do texto e as possibilidades legítimas de seu uso. As crianças poderão falar, poderão projetar sua experiência no texto, poderão brincar com a história do dilema e construir, em relação a ela, suas próprias histórias, poderão julgar os personagens e esboçar finais possíveis, mas tudo isso a partir do mundo que o texto já lhe organizou e a partir da relação legítima com o texto e a orientação legítima de suas produções discursivas estabelecidas pelo professor em suas perguntas e na forma em que regule a conversação e a realização concreta da atividade.

As práticas. As formas pedagógicas de realização do discurso moral

Até aqui, o texto e o que se pode fazer com ele. Mas, o dilema moral é um texto pedagógico, ou seja, um texto construído para ser utilizado em uma sala de aula. E uma sala de aula não é um lugar qualquer, nem apenas um lugar. Não é, pois, um espaço neutro de comunicação e reflexão, mero espaço de desenvolvimento de competências, de reflexão e diálogo, ou de construção autônoma de normas e valores. No entanto, a elaboração da natureza da educação moral na Pedagogia produz um vazio nas próprias práticas pedagógicas como lugares sociais específicos de transmissão e aquisição. Em um paradoxo que é apenas aparente, o primeiro efeito da elaboração pedagógica da educação moral consiste em um ocultamento da própria pedagogia. A pesquisa em educação moral, fundamentada no legado piagetiano e nos desenvolvimentos de Kohlberg, está articula-

da basicamente sobre a psicologia do desenvolvimento moral. Examina a forma e a evolução dos padrões que constituem o raciocínio moral considerando o sujeito como uma estrutura de processamento e elaboração de informação. Inclusive, algumas aproximações baseadas na psicologia social — como, por exemplo, as de Turiel, que reconheceu o caráter social do processo de aprendizagem moral e, portanto, os contextos e práticas sociais nas quais esse aprendizado tem lugar — tendem a considerar as práticas pedagógicas mais como lugares interativos do que espaços onde se produzem formas específicas de transmissão. Por outro lado, os discursos dominantes em filosofia e sociologia da educação moral consistem na recontextualização normativa de algumas teorias do diálogo e da reflexão (teorias basicamente de procedimentos, de raiz neo-kantiana e liberal), ou na elaboração dos requerimentos éticos ou sociais que legitimam e devem informar a pedagogia. Mas, quase sempre produz-se uma exterioridade entre a própria pedagogia e os critérios éticos ou as demandas sociais que a ela se superpõem.

A pedagogia, então, aparece como um espaço vazio entre três instâncias: um *sujeito* reificado, definido pelas suas capacidades e virtualidades de desenvolvimento, uma *sociedade*, também reificada, que propõe exigências e demandas e um *conjunto de princípios* éticos e procedimentais utilizados para regular normativamente a prática. A pedagogia aparece como um espaço de mediação, às vezes de conflito, mas nunca como um espaço de produção. Nas palavras de Bernstein, o discurso pedagógico é analisado sempre como um meio para outras vozes, mas “o que está ausente do discurso pedagógico é sua própria voz” (Bernstein, 1990, p.165). Com relação à educação moral, é como se as práticas pedagógicas fossem algo transparente, neutro, um mero espaço de possibilidades delimitado e organizado para que entrem em contato e, às vezes, em conflito, as competências do aluno, as exigências da sociedade e uma série de princípios normativos. Mas o discurso pedagógico como um discurso constitutivo e regulativo, tanto da ordem moral como do sujeito moral²¹, como um discurso que constrói o que se transmite e se adquire do ponto de vista de sua transmissão e aquisição, está sistematicamente elidido. Negado como um discurso em si mesmo, o discurso pedagógico é construído como o espaço de desenvolvimento de outros discursos. Negada como um espaço social em si mesma, a sala de aula é vista como um “ambiente” organizado para que as crianças desenvolvam suas capacidades mediante a reflexão e o diálogo coletivo.

Se até aqui vimos que o texto do dilema não é um texto qualquer e, sobretudo, que não é apenas um texto (simples pré-texto para que as crianças falem e reflitam), vamos ver agora como a sala de aula tampouco é um lugar qualquer e, sobretudo, não é apenas um lugar.

A sala de aula, como lugar da realização pedagógica (isto é, de transmissão, aquisição e avaliação) do discurso moral é todo um conjunto de procedimentos discursivos com os quais se vai estabelecer a forma e controlar a realização de uma ordem discursiva específica na qual algo se transmite, algo se adquire e

algo se avalia.

Vamos analisar, a seguir, o que ocorreu em cada uma das duas escolas durante a realização da atividade. As transcrições que apresentamos mostram, em primeiro lugar, como o professor introduz a atividade em sua primeira intervenção. Poderemos ver aí as modalidades de classificação da tarefa e a especificação do que cada criança tem que fazer. Em segundo lugar, transcrevemos alguns exemplos das ações comunicativas que têm lugar durante a aula. Prestaremos especial atenção a quais são, em cada caso, as unidades sociais dominantes, e o que faz o professor quando intervém ativamente, com perguntas, dirigindo o raciocínio das crianças, quando comenta alguma das coisas que as crianças tenham dito com o fim de estabelecer o significado contextual legítimo de seus enunciados, e quando restabelece a ordem do discurso legítimo em momentos em que a conversação ameaçava afastar-se dele. Em terceiro lugar, mostraremos qual é, em cada caso, o final da atividade. Aí veremos não só o que conta, em cada caso, como resultado, como também as formas de ritualização do que tem sido a atividade em seu conjunto. No final, faremos uma análise mais sistemática da realização da atividade expondo de forma resumida e para cada uma das duas escolas os traços fundamentais das relações espaciais e interativas entre o professor e os alunos e dos alunos entre si.

A construção da tarefa e da posição da criança na Escola A: discutir, opinar e... “como vocês agiriam”

Uma vez que os alunos estão organizados em grupos e divididos os textos, a professora, em pé, começa a falar:

Professora: “A atividade que vamos fazer agora consiste em discutir uma situação um pouco problemática. É preciso comentar e dar opiniões sobre essa situação. Agora eu lhes darei um texto. E vocês o lerão em silêncio. Não comentem o texto. Cada um fará uma leitura silenciosa deste texto tão curto. Uma leitura que durará cinco minutos. E quando tiverem lido, faremos um comentário entre todos para ver se há alguma dúvida. Depois, por grupos, da mesma forma como agora estão na mesa, em grupos de quatro, discutirão um pouco esta situação que é oferecida aqui. Ao mesmo tempo, eu irei passando pelas mesas, irei fazendo perguntas, e vocês podem perguntar-me ou comentar um pouco as conclusões a que forem chegando. Este trabalho é muito simples. Pois se trata de que todos, segundo o que diz o texto, participem o máximo possível.”

Depois desses minutos de leitura, dedicou-se um tempo para comprovar a compreensão do texto e a efetuar a transição para o trabalho do grupo especificando, outra vez, as instruções. Aqui, a professora insiste que o trabalho consiste em “imaginar que a situação é real e pensar como vocês agiriam e porque agiriam dessa maneira”.

A construção da tarefa e da posição da criança na escola B: resolver um problema, responder perguntas e... “o que é que teria que fazer”

Na escola B, a introdução da atividade se fez do seguinte modo:

Professor: “Vamos fazer uma atividade que trata de algumas crianças de uma turma parecida com a de vocês. Uma das personagens tem um problema, um conflito e não sabe o que é que tem de fazer. Vocês têm de se colocar em seu lugar e a única coisa que têm de fazer é ser sinceros. É muito simples e para vocês não ha nenhum problema. Eu vou ler para vocês do que se trata. Depois lhes darei algumas folhas. Depois, em cada grupo, vocês irão ler em silêncio. Em seguida, sobre isso, vocês terão que responder algumas perguntas. Tal e como lhes pareça... ou tal e como vocês solucionariam. Porque no início trata-se de um pequeno conflito que não se sabe como solucionar, e vocês têm que encontrar em conjunto uma solução. Bom, eu vou ler o conflito. Depois divido as folhas. Cada um em seu grupo lê uma vez ou duas, ou o que pensa ser conveniente. E, por último, responderão às perguntas que temos aqui. Tudo bem? (Lê o texto).

Professor: “Este é o conflito. E agora vêm as perguntas que terão que responder. Estas são as perguntas.” (Lê as perguntas).

Professor: “Existe alguma palavra ou algo que não tenham entendido? Nada? Bom, já podem começar.”

Observações

Antes víamos como o dilema permitia um conjunto de operações discursivas de carácter avaliativo e deliberativo. Mas, insistimos, também, em que essas operações deviam ser analisadas enquanto que realizadas em um discurso pedagógico. O que temos nestas breves apresentações da atividade que transcrevemos é uma primeira indicação de como esse discurso pedagógico está sendo construído. E, de um modo fundamental, como começa a se estabelecer a posição das crianças neste discurso. De fato, definir a tarefa a realizar e estabelecer e controlar a posição das crianças no discurso pedagógico moral é a principal função da professora na realização desta prática pedagógica. Deste ponto de vista, o discurso da professora pode ser visto como um discurso de posicionamento, como um discurso que estabelece, ao mesmo tempo, qual é tarefa (e a boa ordem de sua realização) e o que são as crianças como sujeitos ativos que têm que fazer coisas no desenvolvimento da atividade.

Obviamente, a própria opção por um dilema implica em uma opção pedagógica ativa na qual as crianças não são posicionadas como receptoras de uma “lição moral” ou como leitores de um “texto exemplar”.

Um dilema moral não é um texto a ser transmitido e não pode ser pensado,

portanto, a partir da lógica da transmissão. As crianças são posicionadas de uma forma deliberativa. Mas, com isso, todo um espaço discursivo, com suas próprias regras, está sendo construído. E já que esse espaço está basicamente constituído pelas possibilidades que as crianças têm de fazer coisas nele, deveremos analisar, em primeiro lugar, como são construídas essas possibilidades. É aí onde a posição das crianças como sujeitos no discurso pedagógico moral é estabelecida e regulada. E nas duas escolas que estudamos essas posições foram construídas de forma muito diferente.

Na escola B, o texto contém um problema, um problema sobre o que fazer em uma situação de conflito, e um problema cuja forma está claramente contida nas perguntas. De fato, a tarefa foi definida como responder às perguntas. E a importância das perguntas na disposição do material apresentado às crianças é essencial. Portanto, responder às perguntas é oferecer a solução do problema. Além disso, o papel de cada uma no grupo ficou definido como dar uma solução e defendê-la, ou melhorá-la com o que digam os outros. E dar uma solução é dizer o que é tem fazer. É como se houvesse uma norma que é preciso descobrir e aplicar a esse caso concreto. E, portanto, é o discurso normativo e impessoal que fica privilegiado.

Na escola A, no entanto, o texto contém uma situação. Algo que é necessário discutir e comentar. Algo sobre o que é necessário pensar e opinar. As perguntas não são apresentadas por escrito e não ficam classificadas como algo que é necessário responder, mas que são oferecidas pelo professor como sugestões sobre o que pensar. E as perguntas, pelo menos as que foram formuladas nessa fase de transição para o trabalho de grupo, são perguntas sobre como são os personagens e qual é a relação que mantêm entre eles. O que é que conta como uma opinião legítima e como um argumento legítimo é algo que vai ser transmitido implicitamente mediante as intervenções do professor nos grupos; mas algo já foi implicitamente formulado: trata-se de caracterizar e avaliar às personagens e de analisar e avaliar suas relações. É um trabalho que privilegia o discurso pessoal e interpessoal sobre o discurso normativo. Por outro lado, o resultado da tarefa não será uma lista de respostas ou soluções, mas algumas conclusões cuja forma não está previamente especificada. Além disso, o papel de cada um no grupo foi definido apenas com a instrução de participar.

O fazer falar e a regulação do diálogo na escola A: uma professora que faz perguntas

Na escola A, a professora privilegia o trabalho dos grupos. A unidade social dominante até o final da atividade é o grupo constituído pelas crianças que compartilham uma mesa. A professora está um instante em cada mesa, lê o que escreveram, escuta um instante da discussão, e intervém fazendo perguntas que

ampliam a perspectiva do diálogo que estão tendo. Basicamente, pede que se aprofunde no caráter das personagens e, quando as crianças propõem uma estratégia de ação, solicita que se escreva o que é que aconteceria e exige razões e argumentos. Faz também comentários sobre questões de expressão, redação, vocabulário, etc... E ignora completamente os demais grupos.

Este é um exemplo da participação do professor em um dos grupos:

Professora: *Vamos ver: Como vai isso?*

Vários alunos: *Bem.*

Clara: *Parece que Patrícia é boa menina, não?, sempre ajuda.*

Professora: *Mas nem todos pensam isso? não?*

Clara: *Bom, tem fama de c.d.f, sim, mas isso não é motivo para não convidá-la.*

Professora: *Ou seja, tu pensas que haveria que convidá-la.* Vários alunos: *Sim.*

Professora: *E não poderia haver problemas na festa? O que tu pensas, Albert?*

Albert: *Sim, porque os outros não se dão bem com ela.*

Professora: *Mas Patrícia tem uma atitude boa para com os outros, não? O que acontece é que talvez não sabem ver essa boa atitude.*

Clara: *Porque têm inveja dela.*

Professora: *Ou seja, que é um problema de inveja. E tu Anna, como vês?*

O fazer falar e a regulação do diálogo na escola B: um professor que melhora as respostas

Na escola B, a fase de trabalho por grupos dura escassamente dez minutos. Durante esse tempo o professor passeia em silêncio entre as mesas e responde a algumas perguntas, muito poucas, sobre o que é que se pode e o que não se pode fazer. Mas o que se privilegia é a discussão de toda a turma. Sempre fortemente controlada pelo professor, que pede que os porta-vozes leiam as respostas por ordem e pergunta por pergunta, dá os turnos de palavra aos que solicitam intervir, faz comentários sobre o que as crianças querem dizer, e, sobretudo, tenta controlar para que não saiam do tema.

A seguir, um exemplo de intervenção do professor para dar o significado correto das intervenções das crianças. O professor coloca entre aspas o que as crianças dizem, ou reformula em termos do que “querem dizer” e, assim, enquanto estabelece seu significado, sugere quais são as formas legítimas de expressão e argumentação. Depois que o porta-voz de um grupo leu suas respostas, o professor provoca e regula o debate:

Professor: *Vamos ver, quem pergunta?*

Isaac: *Para Sérgio. Que disse que sim, que gostaria que lhe convidassem porque são muito divertidas. Mas eu não acho isso certo. Aqui está que se tu*

fosses Patricia gostarias que te convidassem. Mas, não apenas porque são divertidas, e sim porque se tu tentas fazer tudo o que podes pelos demais, e os demais ainda por cima, te isolam... pois eu não acho isso certo.

Professor: Ou seja, tu queres dizer que é uma causa pouco justificada convidar a uma pessoa a uma festa porque seja divertida. E que é preciso uma razão mais forte, não? Quero ver os do grupo? O que vocês acham?

Laia (apontando a um grupo): Eles disseram que é porque ela os ajuda. Mas, também porque tem que ser amiga... e não apenas porque ela ajuda-os.

Professor: Ou seja, queres dizer que talvez é um pouco egoísta a resposta que eles deram. Se me ajudas te convidado... Mas se não me ajudas... É necessário mais desinteresse, não? É preciso ser mais desinteressado com os amigos.

No entanto, o debate trata fundamentalmente de conflitos de relação entre os próprios alunos da turma. Cada uma das intervenções das crianças dá lugar a uma re-situação do diálogo no qual se perde de vista o texto e no qual as intervenções situam-se com relação a aspectos da vida cotidiana, em turma ou em relação à turma, das próprias crianças. Assim, a questão dos convites dá lugar a várias intervenções sobre quem convidou ou não convidou quem (e por quais razões) à sua festa de aniversário. Por outro lado, uma resposta à quarta pergunta, “porque é uma criança e têm raiva dela pelos estudos”, deu lugar a numerosíssimas intervenções sobre as relações entre os meninos e as meninas, seus diferentes brinquedos, suas exclusões mútuas, e a muitas outras intervenções sobre a inveja por tirar melhores notas e o que isso influi nas relações entre crianças excepcionais da turma. Observe-se que o tipo de conflitos que emergem são claramente posicionais: os meninos e as meninas, os que tiram boas notas e os que não, os que são amigos e os que não são, etc.

O professor faz algumas intervenções para ressituar o diálogo no tema. Por exemplo:

Professor: Vamos ver, estamos falando de um caso que não temos que misturar com os nossos. Não vamos misturar as coisas. Um dia fazemos um debate sobre nós e será muito proveitoso. Mas, hoje não temos que transportar o caso de Patricia ao nosso porque sairemos do tema.

Observações

Na discussão do dilema, ao menos idealmente, são as crianças que falam. Falam sobre o texto, realizando as operações permitidas pela própria estrutura sintagmática e paradigmática do texto, e construindo seus enunciados em função da gramática interrogativa desenvolvida pelo professor e que estabelece tanto a relação legítima com o texto como a orientação geral de suas produções no discurso. O professor faz falar e regula o diálogo. Nas duas escolas, a fala das crianças é celebrada como a liberdade das opiniões, dos valores e dos juízos.

E o fazer do professor é celebrado como o que facilita a fala natural das crianças, a estimula, a expande e a ordena com o único objetivo de que se desenvolva democraticamente, sem coações nem violências. O professor garante a oportunidade da palavra e a igualdade de oportunidades no uso da palavra. As crianças, então, podem criar seus próprios textos usando suas próprias palavras e projetando “sinceramente” sua experiência “real” e seu juízo “autêntico” em relação ao assunto que se discute. Mas o fazer falar dos professores e sua forma de regular o diálogo apresenta, como vimos, diferenças significativas. O que em cada caso significa “sinceridade” ou “autenticidade” está determinado, portanto, pelas formas de regulação da fala das crianças.

Na escola A, a professora faz perguntas em cada um dos grupos. Dirige e canaliza o pensamento das crianças e faz com que todos intervenham. Faz com que suas perguntas se sigam a cada uma das intervenções das crianças, recolhendo-as e expandindo-as ou, às vezes, acrescentando um ponto de vista que as coloca em dúvida e as obriga a uma reformulação. Além disso, porquanto suas perguntas seguem sempre o curso do diálogo, têm que estar localizadas em um contexto particular. Por isso, as outras crianças trabalham (ou “matam o tempo”) sozinhas. Como se fossem capazes de fazer-se falar uns aos outros e de auto-regular seu próprio diálogo. O que, obviamente, não é o caso. Mas isso parece não importar muito.

Na escola B, no entanto, o professor não intervém no trabalho dos grupos. Já que a tarefa é encontrar uma solução, as crianças devem resolvê-la por si próprios. Já que se trata de responder algumas perguntas e de melhorar, no debate, as respostas, é necessário que se disponha, o quanto antes, das respostas a melhorar. O fazer falar do professor consiste em fazer que algumas crianças manifestem seu acordo ou seu desacordo com as respostas das outras. Sua intervenção no diálogo consiste em reformular e dar o significado correto do que as crianças querem dizer. Sua função regulativa é garantir os turnos de palavras e cuidar para que o diálogo não desvie muito para associações ilegítimas.

A avaliação da fala das crianças

A fala das crianças é essencial na realização da atividade. De fato, a atividade não é mais que a regulação da fala das crianças de acordo com certos princípios. Portanto, os critérios de avaliação são extraídos da fala das crianças. Quando, ao final da aula, pedimos aos professores que selecionassem as crianças que haviam feito melhor e os que haviam feito pior, estes foram seus critérios. Na escola A, a professora disse:

Eu me baseei no interesse que havia visto neles quando passava pelas mesas, não? Então, fiz um grupo com as crianças que haviam participado mais, que

havam estado trabalhando mais satisfeitos em seu grupo, e que me parecia que haviam feito observações mais profundas, ou mais argumentadas, ou melhores. O outro grupo era o das crianças que participavam menos, às quais sempre se tinha de pedir a opinião, (crianças) que não se interessavam muito. Chega um momento que conheces as crianças. E na hora de fazer atividades deste tipo, vês que há alunos mais hábeis, ou mais inquietos, ou que te fazem perguntas mais inteligentes, que aprofundam algo mais no tema. E eu, quando ia passeando pelas mesas e ia fazendo as perguntas, pois tens mais comprovação. Que as crianças que são mais superficiais ou que custa-lhes envolver-se neste tipo de coisas, têm uma resposta mais pobre, ou mais convencional. Eu acredito que todas as crianças podem fazê-lo bem se fixares nas capacidades de expressão ou de compreensão. De fato, nesse nível, a atividade era muito simples. Eu diria mais, que é uma questão de interesse. Ou crianças que estão mais acostumadas a dialogar este tipo de coisas, não sei, em nível familiar: Pois estas famílias que todo dia dialogam, que jantam juntas, tudo isso. E vês que estão acostumadas, que ficam muito à vontade e que vibram com estes assuntos.

Na escola B, os critérios de avaliação foram formulados da seguinte maneira:

Eu usei o critério de haver estado centrado no assunto e de haver tido uma participação mais ativa. Há uma diferença entre os primeiros e os últimos quanto à participação em qualquer debate que se estabelece em aula. As crianças do primeiro grupo são mais seguras, mais atrevidas, imediatamente falam. Os dois que te dei como piores são meninos tímidos, que ficam sem jeito no meio da frase, e, se pudessem livrar-se com um sim ou um não, não falaria mais. Claro, e também são meninos fraquinhos em tudo. Bom, quando passas um tempo com eles, eu creio que até no olhar que te dão te dizem tudo. É muito fácil saber quando as crianças fizeram um trabalho bem, com interesse, ou regular: Tu os vês sentados de maneira diferente, com a cabeça mais alta, mais baixa... A expressão do rosto já te diz se entendem ou não.

Em ambos os casos, a participação é que é avaliada positivamente. No entanto, “participar” não é o mesmo nas duas escolas. Já vimos que a tarefa das crianças havia sido estabelecida de forma distinta e que, portanto, as crianças tinham que dizer coisas diferentes em um e outro caso. Mas, além disso, também é diferente o que se depreende e se advinha sob o fato bruto da “participação”. Essa participação implica, na escola B, “estar centrado no tema”, ser “seguros e atrevidos”, e “haver entendido o trabalho”. Basicamente, é uma questão de capacidade na tarefa realizada e de auto-confiança. Mas, na escola A, não se trata apenas de capacidade. A tarefa é definida como “muito simples” e, portanto, todas as crianças são capazes de fazê-la bem. A participação que se valoriza é então uma questão de interesse, “estar à vontade”, de ser “mais inquieto” neste tipo de assuntos, de “vibrar” com eles. E tudo isso implica, além do mais, ser mais “profundo”, mais “inteligente”, mais “hábil”. Logo, é uma questão de

raciocínio. Mas, já que é uma tarefa muito fracamente classificada do ponto de vista das capacidades que exige, acima da capacidade argumentativa há toda uma implicação pessoal, toda uma “sensibilidade” à problematização moral da vida cotidiana, todo um gosto pelo discurso interpessoal. Na escola A, a intensidade da participação tem uma forte relação com a personalidade da criança. É toda a personalidade das crianças que se expressa em sua fala, e é em toda sua personalidade que a professora é capaz de ler ali.

O final da atividade na escola A: elaborando um final para a história

Na escola A, a atividade termina com a leitura, diante de toda a classe, das conclusões do grupo. O professor não faz comentários (exceto aquilo que transcrevemos no primeiro texto). Depois, quase como um epílogo, cada criança passará a limpo, em seu próprio papel, o rascunho lido pelo representante de seu grupo. Este é um dos textos lidos:

Nós convidaríamos a Patrícia e aos amigos. E aconselharíamos a Patrícia que fosse mais dura com eles. Porque eles mereciam. Por isso, quando acabou a festa, seus amigos pediram-lhe os deveres e Patrícia não deu a eles. No dia seguinte, ao chegar à escola, a professora pediu-lhes os deveres. E as crianças não os tinham. Então, a professora castigou as crianças. E Patrícia e sua amiga não pararam de rir. Então as crianças decidiram fazer amizade com Patrícia. Porque se cada dia fosse tão dura, a professora irritar-se-ia com eles. Um dia, no pátio, as crianças perceberam que Patrícia era boa pessoa. E confessaram que haviam se portado mal e haviam se aproveitado dela.

O final da atividade na escola B: reescrevendo as respostas

Na escola B, o final é muito diferente. Depois da discussão de toda turma, o professor entrega uma segunda folha de papel intitulada “agora, depois do debate, minha resposta é:” E apresenta-a do seguinte modo:

Professor: Agora eu vou lhes dar outro papel. Tem as mesmas perguntas. A única coisa que vocês têm de fazer é acrescentar algo se tiverem mudado de opinião ou se querem acrescentar algo à resposta anterior. Se no debate vocês chegaram a outras soluções, ou a alguma das perguntas querem acrescentar algo, então modifiquem.

Transcreveremos um exemplo das respostas escritas nessa segunda folha:

À pergunta 1: *Sim, porque se te convidam ficarias muito feliz em reconhecer que queres ser teus amigos.*

À pergunta 2: *Sim, porque em um aniversário te alegrarias, brincarias e irias te divertir.*

À pergunta 3: *Não, porque tens que ajudar, tratar e cuidar bem de teus amigos.*

À pergunta 4: *Porque seus colegas estariam com inveja ainda que fosse um menino ou menina c.d.f.*

Relações espaciais e interativas do professor e as crianças

Na escola A, existem fronteiras muito estreitas entre o espaço da professora e o dos alunos. A professora não utiliza nunca sua mesa, e o espaço dos alunos é continuamente privilegiado como lugar de realização do discurso legítimo. A professora usa o espaço destinado aos alunos e passa a maior parte do tempo junto a eles, agachado em alguma das mesas. Por outro lado, na exposição final, os alunos são convidados a ocupar o espaço da professora. As relações entre os espaços têm valores de C- e E-.

É a professora que, em termos gerais, determina as relações legítimas entre os sujeitos, os espaços, os discursos e as práticas, tanto no contexto regulativo como no instrutivo. A professora estabelece as unidades sociais (grupos), indica claramente as normas de conduta social (seriedade e participação), estabelece a forma de trabalho (discussão e redação de um rascunho de conclusões), e especifica a seqüência de trabalho e o tempo que se dedicará a cada fase da atividade. Há uma intervenção prévia da professora que determina o que fazer, como fazer e quando, ainda que essa intervenção seja muito geral e não inclua normas específicas e minuciosas. As relações de poder (regras hierárquicas) tanto no discurso regulativo quanto no instrutivo têm valores de C+.

No entanto, a forma de comunicação entre a professora e os alunos deixa implícita a natureza hierárquica das relações sociais entre professora e alunos. A atividade está centralizada no aquisidor. O papel da professora limita-se a fazer perguntas e solicitar explicações que desenvolvam as opiniões dos alunos. Algumas vezes esclarece as intervenções dos alunos e, em geral, assegura-se de que a atividade, tal como foi definida na sua forma de realização, desenvolva-se corretamente. Mas, ao longo da atividade deixa implícitos os critérios de seleção, seqüência e ritmo previamente estabelecidos e permite que os alunos, dentro de certos limites, escolham o que podem falar (seleção), estabeleçam a ordem a seguir (seqüência) e determinem o tempo de realização da atividade (ritmo). A professora determina de forma implícita, indiretamente, e através de sua participação no grupo, o que e como os alunos têm que trabalhar. A realização

das regras hierárquicas no discurso regulativo e no instrutivo (dada a flexibilidade na seleção, na seqüência e no ritmo) produz-se através de mecanismos de controle que têm valores de E-.

Os critérios sobre o que a professora valoriza nas produções textuais dos alunos não são explicitados aos alunos do grupo. A professora apenas avalia explicitamente as intervenções orais, e deixa uma grande flexibilidade, dentro do que foi estabelecido anteriormente, com relação a que e como se pode dizer ou escrever. Desta forma, as relações de poder quanto aos critérios de avaliação permanecem implícitas. Parece assim que os critérios sobre quais intervenções são ou não corretas estão centralizados no aluno. No entanto, a professora condiciona esses critérios através de suas intervenções no grupo. Suas perguntas, seus pedidos de esclarecimento ou de desenvolvimento, e seus comentários, determinam implicitamente os critérios que determinam o que é correto e o que não é. Às vezes, faz a síntese do falado até o momento, enfatizando alguns aspectos. Mas não corrige explicitamente nem acrescenta nova informação. Aceita todas as contribuições e as remete ao grupo para sua incorporação ou não às conclusões. As regras de avaliação teriam valores de C- e E-.

Talvez o que determina a forma de realização do discurso moral nesta classe seja a forma do social que se adota e se privilegia. Na escola A, a unidade social privilegiada é o grupo reduzido de alunos, o grupo de trabalho. A interação privilegiada é também a interação entre os alunos. É por isso que há uma grande flexibilidade nas diversas possibilidades de exploração do tema. É por isso que também a ausência de controle em todos os momentos em que o professor não está em um grupo concreto. No entanto, quando a professora está em um dos grupos, o controle, sempre implícito, é muito intenso. Em geral, é a debilidade do marco que faz com que a comunicação entre a professora e os alunos seja muito intensa quando a professora está presente.

Na escola B, existem fronteiras relativamente fortes entre o espaço do professor e o dos alunos. Enquanto os grupos discutem, o professor está sentado na sua mesa, olhando a turma, ou passeia entre as mesas dos alunos. Ainda que o espaço dos alunos seja privilegiado como lugar de realização da atividade, o professor não se introduz nesse espaço. Aproxima-se, observa a discussão e responde às perguntas que lhe fazem. Por outro lado, e durante a discussão entre toda a turma, o professor, em pé junto à sua mesa, centraliza completamente o espaço. Depois que cada um dos porta-vozes leu a resposta de seu grupo, todos olham o professor. Este também anota os nomes dos que pedem a palavra e diz quem vai falar em cada momento. As intervenções dos alunos dirigem-se, preferentemente, para o espaço do professor. As relações entre os espaços têm valores de C++ e E+.

É o professor quem determina as relações legítimas entre espaços, discursos e práticas. Estabelece as unidades sociais (leitura individual, trabalho em grupo, debate de toda a turma), indica as normas de conduta (sinceridade, pedir

a palavra para falar, defender a própria posição) e estabelece detalhadamente a forma de trabalho (responder perguntas, lembrar uma resposta, escrever a resposta lembrada), a seqüência e o tempo que se dedicará a cada uma das fases. A intervenção prévia do professor, junto com o detalhe na organização do material apresentado aos alunos, indica claramente o que fazer, como e quando. As relações de poder nos discursos regulativo e instrutivo têm valores de C++.

A forma de comunicação entre o professor e os alunos torna explícita a natureza hierárquica das relações sociais entre professor e alunos. O papel do professor é a regulação da discussão coletiva concedendo e retirando a palavra, a explicitação do que os alunos querem dizer, o controle explícito do legítimo e o ilegítimo com relação ao assunto, etc... Os critérios de seleção, seqüência e ritmo estão sempre explícitos, assim como aquilo que as crianças têm que fazer, como e quando. Cada decisão sobre a realização da atividade (sobre seleção, seqüência e ritmo) é consultada explicitamente ao professor (ao qual se pede autorização), e cada vez que uma criança intervém, ainda que seja para responder a um colega, toda a turma olha para o professor que é quem definitivamente indica se a interrupção foi ou não válida. A realização das regras hierárquicas têm um valor de E++.

Apesar de o professor insistir em que as respostas das crianças são livres, há critérios de avaliação que são claramente explícitos. O professor indica claramente quando uma intervenção está ou não ajustada ao assunto, quando é razoável, quando constitui uma contribuição, etc... As relações de poder quanto aos critérios de avaliação são explícitas e esses critérios estão centralizados no professor. Quando alguma das crianças valoriza a pertinência de alguma das intervenções de outras crianças o faz perguntando ao professor e solicitando sua confirmação. As regras de avaliação terão os valores de C+ e E++.

A unidade social privilegiada, na qual se organiza a maior parte da atividade, é o grupo turma. A interação privilegiada, apesar de aparentemente se dar entre os alunos, se dá, na realidade, entre esses e o professor. Por isso, a força constante do controle e seu caráter explícito. A realização do discurso moral na escola B está claramente determinada por essa forma social privilegiada.

Podemos resumir o anterior no seguinte quadro:

Relações entre o espaço do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as)

Escola A: C- E-

Escola B: C++ E+

Relações interativas do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as)

(regras hierárquicas)

Escola A: C+ E-

Escola B: C++ E++

Regras de avaliação

Escola A: C- E-

Escola B: C+ E++

As formas de classificação do discurso moral

Até aqui, as formas de realização do discurso moral em duas práticas pedagógicas estruturadas de diferentes modos. Diferente foi a definição da tarefa, o posicionamento das crianças, a unidade social privilegiada e a regulação pelo(a) professor(a) do trabalho das crianças. Para analisar os princípios regulativos subjacentes à realização de cada uma dessas práticas discursivas, e as produções textuais dos participantes, parece fundamental explicitar como os participantes especializaram a atividade, como compreenderam suas regras. De fato, é o reconhecimento da especialização da prática pedagógica (e do discurso que essa prática realiza) o que regula a posição que cada sujeito assume na prática discursiva, assim como suas produções textuais²².

A prática do ponto de vista dos professores

A professora da escola A *classifica* a atividade da seguinte maneira:

Eu diria que é uma atividade de compreensão de uma situação e de expressão. Trata-se também que racionalizem suas opiniões, de que saibam desenvolvê-las e justificá-las. E suponho que se pretenderá também que se faça as crianças refletirem sobre suas atitudes em suas relações com os outros (...). Trata-se que aprendam a compreender uma situação problemática, com todos os pontos de vista que existem. E de que sejam capazes de ter uma opinião própria sobre as coisas, e racionalizá-la. Indiretamente também aprendem a dialogar, a levar em conta a opinião dos outros, a expressar-se oralmente.

Para a professora da escola A, trata-se de compreender a situação, e isso implica encarregar-se de um problema e encarregar-se de todos os pontos de vista que existem. Ter uma opinião própria, racionalizada. Dialogar, levar em conta os argumentos dos outros, expressar-se.

No entanto, na escola B, a discussão do dilema moral

é um atividade que tem a ver com coisas do comportamento das crianças. E com amizade na sala, sua relação com os amigos, as coisas que podem acontecer. É como um caso imaginário para refletir sobre as atitudes que tem uns com outros (...). Eu diria que em uma atividade como essa as crianças aprendem, sobretudo, atitudes como o respeito, a amizade, aceitar os outros da mesma maneira, coisas assim. E também a como comportar-se com os colegas da turma e, em geral, com os demais. Claro, também aprendem a se expressar; a defender suas opiniões. Mas eu diria que é mais de atitudes e de formas de comportamento entre eles.

Para o professor da escola B o que se aprende nesta turma são atitudes e

normas de comportamento. E, além disso, referidas a um domínio de conduta concreto como evidencia o uso de expressões como amizade na turma, a relação com os amigos, o respeito, etc... Indiretamente, os alunos aprendem a expressar-se e a defender suas opiniões.

Parece, então, que enquanto na escola A trata-se de uma atividade fundamentalmente expressiva, na escola B trata-se de uma atividade fundamentalmente regulativa. Mas a especialização de uma atividade é, basicamente, uma relação *entre* contextos, ou seja, algo que se estabelece por um jogo de diferenças e semelhanças com relação a outros tipos de atividade. Como se reconhece a especificidade de uma atividade (as regras de reconhecimento) é um efeito da classificação (a modalidade e a força dos limites entre categorias). Sobre a *relação* desta atividade com as demais coisas que se costumam fazer na sala de aula, a professora da escola A diz:

Bom, se te referes às atitudes com os demais, nesta escola isso é muito importante. E aproveita-se qualquer situação para trabalhar esses aspectos. Mas, não em atividades especiais. Se te referes à parte mais de compreensão e raciocínio, também creio que todas as turmas têm a ver com isso. Mas, isso concretamente, a discussão de um dilema moral, não é muito comum.

De qualquer maneira, e ainda que não sejam exatamente dilemas morais, a professora reconhece que se manejam textos parecidos: “textos com personagens diferentes sobre os quais é preciso opinar, ou textos que proponham questões de atitudes com os demais não são raros.” Por outro lado, o tipo de perguntas que se sugeriam na proposta são classificadas como perguntas “que podem servir para guiar o trabalho das crianças.” E também são consideradas como normais na turma: “são perguntas sobre o que achas sobre o comportamento dos personagens, e sobre o que farias em uma determinada discussão. Parece-me que são perguntas normais na escola quando queres que as crianças compreendam um texto, ou reflitam sobre algo.” A forma na qual a professora classificou a atividade (compreensão, expressão, opinião) não lhe permite diferenciá-la da pedagogia dominante na escola. Reconhece seus traços característicos em função dessa pedagogia dominante e não define contextos claramente diferentes ou contextos concretos que tenham traços similares. Teríamos uma classificação muito fraca (C-) e regras de reconhecimento implícitas e gerais.

No entanto, o professor da escola B — o qual classificou a atividade como algo que tem a ver com as “atitudes que têm uns com outros” e com as “formas de comportamento” — associa a atividade imediatamente às classes de ética e aos momentos em que se questiona algum problema disciplinar: “nós *trabalhamos essas coisas em alguma aula especial*, como a de ética. Apesar de ser de outra maneira. Não são casos tão concretos. E, naturalmente, sempre que há algum problema, ou algo do comportamento de alguma criança que não estás de acordo, percebes em seguida”. Mas isso não lhe permite identificar o texto do

dilema como um texto comum: “Não costumamos trabalhar textos deste tipo. Os textos de ética são mais gerais, sobre a amizade, ou o comportamento na família. Mas não casos concretos deste tipo.” Por outro lado, e em consonância com a função que têm as perguntas na realização da atividade (recorde-se que a atividade havia sido definida como “responder às perguntas” e como “melhorar as respostas” através do debate), estas são valorizadas pelo professor por sua dificuldade: “não me parecem difíceis”, e por sua clareza: “são muito claras no que pedem”. Teríamos então uma classificação muito forte (C++) com relação a outras atividades mais claramente instrutivas e uma associação privilegiada com a aula de ética ainda que marcando algumas diferenças. As regras de reconhecimento, neste caso, tenderiam a ser explícitas e específicas.

Posto que a classificação de uma atividade é uma relação entre contextos, e uma vez que o professor da escola B estabeleceu uma relação privilegiada com a aula de ética, vamos ver como o professor caracteriza suas aulas de ética em relação à discussão do dilema moral. Para o professor da escola B, as aulas de ética têm a ver, em primeiro lugar, com problemas de comportamento. E, isso quer dizer, aqui, problemas disciplinares e uma determinada forma de regulação pedagógica. É assim que o professor as caracteriza:

o assunto pode ser parecido. Por exemplo, um dia falávamos na amizade na turma. E já viste que grande parte do diálogo que fizemos acerca de Patrícia foi sobre questões de relação entre eles. Mas, o fazemos de outra maneira, mais oral... bom, não muito parecido, é verdade. Nós, bom, por exemplo, aparece um problema entre eles, brigaram por um bola, ou saíram ao pátio para jogar e terminaram brigando. E então, todos estes problemas que têm, o líder me comunica. E então, na aula de ética seguinte, montamos um assunto como o jogo, ou como a amizade. E eu proponho como um assunto. Hoje, vamos falar do jogo. Ou da amizade na turma. E custa um pouco começar. E depois custa terminar. E, ao final, fazemos um resumo... as conclusões. Por isso, talvez é o conteúdo que tenha algo a ver.

Mas a aula de ética também tem a ver, em geral, com normas de conduta em diferentes situações. E aí, a regulação pedagógica é outra:

também há uma série de assuntos como, por exemplo, saber estar em um aniversário, vamos um dia com os pais a um restaurante, convidam-me um dia a ir a uma casa, assuntos assim. Temos um livro que fala dessas situações. E então, sobre esses livros, lemos e fazemos comentários. E, ao final, fazemos um resumo. Porque, claro, se não lhes faz um pequeno resumo, parece que alguns perceberam as coisas, mas não compreenderam. Mas, sempre há uma leitura, um comentário, sempre lhes deixo que salem, e logo, efetivamente, um resumo ou uma redação. Mas, claro, assim sabes se o entenderam ou não. Mas, claro, o livro é mais dirigido. Eu penso que são importantes estes assuntos, mas também as coisas que acontecem na sala de aula. Ou seja, é preciso combinar: E eu o faço cinquenta por cento.

Como vemos, a aula de ética na escola B parece estar configurada mediante critérios explícitos e específicos com relação à seleção, à seqüência, ao ritmo e à avaliação. E isso, tanto quando está estruturada a partir de um “assunto” (leitura, comentário e resumo), como quando está estruturada a partir de um conflito entre as crianças (que tende a converter-se em um “assunto” regulado interrogativamente pelo professor e terminado também em um resumo). Pareceria então, que o professor da escola B classificou a discussão do dilema como uma aula de ética, só que com um conteúdo implícito (não tinha um título como, por exemplo, “a amizade na turma”) e, tal com estava esboçada na proposta que fizemos, muito mais flexível quanto às regras de seleção, seqüência e ritmo. Todo seu esforço durante a realização da atividade esteve em tentar tornar explícito o conteúdo e em fortalecer e explicitar as regras discursivas. Podemos entender agora alguns dos traços da realização da atividade tal como a expúnhamos na seção correspondente. Assim, por exemplo, a ênfase do trabalho na totalidade do grupo turma; a constante possibilidade, ao menos do ponto de vista das crianças, de relacionar com o dilema aspectos da vida cotidiana da turma; a fixação das perguntas sobre o texto; etc... De fato, as relações de semelhança e diferença com a aula de ética e a distinção forte com relação a outras atividades mais claramente instrutivas constituem os princípios que regulam a realização da atividade na escola B.

A prática do ponto de vista das crianças

Dizíamos no princípio que, ao começar a atividade, o aluno não tem claro o que se espera dele, quais são as regras do jogo nesse contexto específico. Mas, as formas de classificação são aprendidas de forma tácita ao longo da própria realização da atividade. E constituem as regras de reconhecimento. Idealmente, então, ao finalizar a atividade as crianças já aprenderam do que se tratava e já são capazes de gerar os significados legítimos nesse contexto comunicativo.

A primeira parte das entrevistas feita com os alunos mostra a existência de várias formas de especialização que, relacionadas entre si, constituem algumas configurações privilegiadas. As duas primeiras formas de especialização enfatizam o *que* do representado, o *assunto* da atividade; e as outras duas enfatizam o que *é preciso fazer*, qual é a natureza da *tarefa* a realizar. O que temos, então, são duas formas de entender do que trata o texto e duas formas de entender o que *é preciso fazer* com ele.

1. A classificação do “assunto” da atividade como uma *representação da realidade cotidiana*. Deste ponto de vista, a discussão do dilema moral é tomada como um trabalho sobre “as coisas que acontecem pela vida”, ou sobre as coisas que “podem acontecer”. Por isso, a atividade exige “imaginar a situação”, pensar que *é verdade*, ou “a gente colocar-se nessa situação”.

2. A classificação do “assunto” da atividade como a *representação de um valor*. A discussão do dilema é tomada como um trabalho sobre a “amizade”, sobre o “coleguismo”, ou sobre a “aceitação de todos na turma”.
3. Classificação da tarefa como *opinar*. A tarefa é definida como “dar uma opinião”, dizer “o que cada um pensa”, ou “o que é que faríamos”.
4. A classificação da tarefa como *aprender uma norma*. A tarefa é definida como o reconhecimento de “como temos que nos portar”, de “como se deve comportar com as outras crianças da turma” ou de “o que temos de fazer nesta situação”.

As crianças da escola A usam a primeira e a terceira forma de especialização. A seguinte transcrição seria um exemplo típico: nos deram uma *história*... Nós tínhamos que dar nossa opinião sobre o que acontecia... E sobre o que *acreditávamos* que tinha de fazer. No texto tinha de se *imaginar* a situação e *pensar* que fosse de verdade... E *pensar* o que nós faríamos. E *dizê-lo* em grupo. E o fizemos em grupos de quatro”. Observe-se, em primeiro lugar, que esta forma de especialização enfatiza o caráter pessoal da relação das crianças com a ordem moral representada no texto. As crianças têm de opinar, pensar, falar, imaginar, etc... Ou seja, expressar-se de uma forma pessoal em relação ao texto, projetar-se pessoalmente no texto. Por outro lado, as operações a realizar com o texto admitem uma grande variedade de possibilidades. A regra, do ponto de vista das crianças, seria algo assim como: *no texto há uma relação conflitiva, fale dela!*

Em um claro contraste, as crianças da escola B usam a segunda e a quarta forma de especialização. Veja-se, por exemplo, como responde uma criança à primeira pergunta da entrevista: “(...) Era sobre o *coleguismo*, para ter *maior coleguismo*. Para ver *como nos comportamos* com os colegas e se somos todos amigos. Para ver se é teu aniversário ou algo assim... Ver *como nos comportamos*. Que se *deve* convidar a todos os que são teus amigos e te ajudam... E que se *deve* comportar bem com os amigos”. Na escola B, enfatiza-se a relação posicional com a ordem moral representada no texto. As crianças, todas elas, justamente porque são colegas de turma, têm que comportar-se entre si desta ou daquela maneira. A regra, do ponto de vista das crianças, seria algo assim como: *no texto deve-se aplicar uma norma de comportamento. Qual é essa norma?* Em um caso, uma relação posicional, aprender uma norma, comum para todos; o aluno fala enquanto indica a validade de uma regra de comportamento. No outro caso, uma relação pessoal, dar uma opinião, específica de cada um; o aluno fala por si próprio. A questão é qual resultado é privilegiado em cada um dos casos. E, em uma sociedade de classes, a questão é qual resultado é privilegiado para que tipo de aluno. No que diz respeito à relação com outras atividades (no que se parece e no que se diferencia do que costumam fazer em aula), há quatro respostas:

5. Não se parece a nada. As outras atividades são “de aprender”, de trabalho,

“de estudar”, “de matérias”, às vezes “de inventar”. E esta atividade não entra nessa classificação. Outras vezes, o contraste está referido à forma de realização da tarefa. Por exemplo: as outras atividades são “de perguntas”, de “fazer resumos” e “esta é diferente porque a fizemos em grupo e correu tudo bem... E sabíamos o que dizem os outros”.

6. É parecido com as aulas de ética. Também é sobre “como temos que nos comportar” ou “sobre as normas da classe”.
7. É parecido com outras atividades de opinião. Às vezes “comentamos sobre um filme”, ou “alguma coisa que aconteceu na escola”.
8. É parecido com as aulas de linguagem. Também “há uma leitura”, ou “um texto”, e depois “é preciso responder a perguntas sobre o texto”.

As crianças da escola A respondem com 5 (3 crianças) ou 7 (2 crianças). Mas, as crianças que respondem 5 (“não se parece a nada”) reconhecem o parecido com outras vezes que têm que dar sua opinião sobre coisas, ainda que a diferença no procedimento (o trabalho de grupo, as conclusões) ou no caráter sistemático da os atividade leva a responder que não se parece a nada. Por exemplo: “(...) às vezes, opinamos sobre coisas e dizemos o que nos parece... mas, sempre é sobre coisas de matérias. Ou, às vezes, um filme. E aqui é como se fosse um fato real... Porque isso poderia acontecer. E tínhamos que falar em grupo e dar uma opinião. E normalmente não fazemos essas coisas, assim em uma aula, com conclusões e tudo isso. Não fazemos atividades assim”. A resposta 5 apenas se entende em relação à 7. Segundo se enfatizam o parecido ou a diferença com outras atividades de opinião. Se as crianças pensam que a discussão do dilema diferencia-se bem mais de outras atividades de opinião, respondem que não se parece a nada. Mas, se enfatizam o parecido, respondem à maneira da resposta 7. Observe-se, por outro lado, que o que faz referência fundamental (outras atividades de opinião) não está situado em nenhum contexto particular.

As crianças da escola B respondem com 5 (2 crianças) ou 6 (2 crianças). Mas, as crianças que respondem 5 (“não se parece a nada”) reconhecem um conteúdo similar às aulas de ética (é sobre o coleguismo ou de como temos que nos portar) ainda que valorizem mais a diferença no procedimento. É a ênfase no procedimento que lhes faz dizer que não se parece a nada. Por exemplo: “(...) sempre que fazemos alguma coisa destas, sobre o coleguismo ou coisas assim, não se parece nunca a isso. Fazemos leitura ou resumo... mas não é muito igual. Não se parece a nada.” A resposta 5, então, somente se entende em relação à 6. São as aulas de ética as que fazem o contraste e as crianças tendem, às vezes, a enfatizar o parecido e, às vezes, a enfatizar a diferença. Se as crianças pensam que a discussão do dilema diferencia-se mais da aula de ética, respondem que não se parece a nada. Mas, se enfatizam o parecido, então dão a resposta 6. A aula de ética torna-se o regulador básico do reconhecimento da

especificidade da discussão do dilema.

Para finalizar, é preciso levar em conta que uma criança da escola A e duas crianças da escola B usam a resposta 8. Mas, em ambas escolas essas crianças são as que ocupam a hierarquia mais baixa na classificação dada pelo professor, e, além disso, são precisamente as três crianças que não reconhecem o texto do dilema na segunda parte da entrevista. Seriam as crianças que, no decorrer da atividade, não adquiriram as regras de reconhecimento. Por outro lado, essas três crianças são também as de procedência social mais baixa em cada uma das escolas.

Notas

1. Este trabalho é uma versão resumida de uma pesquisa realizada em 1992. A referida pesquisa foi esboçada em 1991 no Instituto de Educação da Universidade de Londres durante uma estadia pós-doutorado concedida pelo programa MEC-FLEMING do Ministério de Educação da Espanha e pelo Conselho Britânico. Devo agradecer a Basil Bernstein sua valiosíssima colaboração e sua enorme generosidade.
2. Da obra de Bernstein, de uma rara coerência e sistematicidade, utilizaremos basicamente os últimos desenvolvimentos da teoria, tal com estão expostos em B. Bernstein (1990) — *Class, Codes and control*. V. IV: The Structuring of Pedagogic Discourse. Londres, Routledge.
3. Se todo o texto está socialmente orientado no sentido de que quer dizer algo a alguém e, portanto, pretende fazer coisas em um contexto que está definido, tanto socialmente quanto intelectualmente, este artigo está escrito pensando em duplo destinatário. Em primeiro lugar, sobre a base da estratégia analítica: a teoria bernsteniana neste caso. Em segundo lugar, sobre a base de seu objeto: a educação moral. Essa dupla especialização, esse jogo duplo, com seu duplo risco e seu duplo benefício, é parte do discurso acadêmico em pedagogia enquanto que o campo pedagógico é, fundamentalmente, um campo de recontextualização. Deste ponto de vista, este artigo seria algo assim como um ensaio das possibilidades de utilização de um marco teórico em um domínio no qual não foi previamente utilizado. E isso requer certas operações, tanto no marco teórico, quanto no domínio de aplicação. Portanto, o possível interesse deste trabalho depende do que ele faz em cada um dos contextos. Com relação à teoria bernsteniana, seu interesse poderia estar nas operações que se fizeram com a teoria ao confrontá-la a um domínio novo. No entanto, e no nível preliminar de elaboração em que nos movemos, a teoria é utilizada enquanto informa os princípios de descrição das práticas pedagógicas de educação moral e, não enquanto que constitui um modelo do qual se derivariam os padrões para a análise empírica. No outro contexto, no campo de tratamento pedagógico da educação moral, se trataria melhor de considerar enfoques alternativos de análises e de mostrar suas possibilidades, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Aqui, o interesse estaria em mostrar as insuficiências do tratamento pedagógico usual do tema e em denunciar alguns de seus efeitos ideológicos. Por outro lado, e num segundo momento de elaboração que, neste trabalho não foi sequer iniciado, seria possível derivar dele conseqüências práticas. Uma das vanta-

gens do marco teórico bernsteniano é sua capacidade para conectar macro e microníveis de análises. Outra é sua capacidade para gerar variações a partir de um conjunto muito limitado de conceitos. As distintas modalidades de código elaborado institucionalizadas em educação, os diferentes tipos de práticas pedagógicas, e as diferentes formas de construção e realização do discurso pedagógico podem ser analisadas como variações nas formas que adota um conjunto muito pequeno de princípios e regras. É capaz de descrever com grande precisão e detalhe textos empíricos e práticas sociais concretas e, ao mesmo tempo, mostrar sua relação com a estrutura social definida em seu mais alto nível de generalidade. O preço que paga, no entanto, é uma textura discursiva altamente abstrata e formal. Uma das intenções deste artigo é tematizar o marco conceitual bernsteniano em uma textura discursiva descritiva, quase narrativa, às vezes, de forma que fique explicitado tanto seu potencial para a descrição de objetos empíricos concretos, como sua traduzibilidade a contextos pedagógicos específicos.

4. No pequeno experimento que apresentaremos adiante, a classe social é considerada de duas maneiras. Em primeiro lugar, enquanto a estratificação social das escolas relaciona-se com a forma de estruturação do discurso pedagógico em cada uma delas. Em segundo lugar, enquanto a aquisição das regras de reconhecimento está relacionada com a procedência de classe de cada um dos alunos que constitui a mostra de trabalho. De qualquer forma, tanto em um como em outro caso não se pode falar estritamente de resultados, senão de indicações para posteriores trabalhos.
5. “O discurso pedagógico é um princípio para apropriar-se de outros discursos e para colocá-los em uma relação especial entre uns e outros frente aos propósitos de sua transmissão e aquisição seletiva. O discurso pedagógico, então, é um princípio que remove (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivo, e o recoloca de acordo com seu próprio princípio de reordenação e focalização seletiva (...). Nesse sentido, o discurso pedagógico não pode ser identificado com nenhum dos discursos que tem recontextualizado. É nesse sentido que não há discurso próprio independentemente de um discurso recontextualizante” (Bernstein, 1990, p.183-184).
6. É importante levar em conta que, do ponto de vista que estou trabalhando aqui, o discurso não reflete a realidade, mas cria-a ativamente. É a gramática do discurso moral que constitui as formas possíveis de experiência do social, o interpessoal e o social enquanto que moralmente significativa. Assim, uma teoria do discurso moral é, ao mesmo tempo, uma teoria da experiência moral, ou seja, de como os indivíduos e suas relações são construídas como morais, são dotadas de uma significação moral. Por outro lado, uma teoria do discurso moral será também uma teoria da ação moral enquanto ação moralmente significativa. O discurso moral, então, cria os limites e as possibilidades para nossa constituição como sujeitos morais.
7. As formas históricas da experiência moral de si próprios entendidas como “formas de subjetivação” é um dos temas maiores do último Foucault. Por formas de subjetivação, Foucault entende as diferentes modalidades em que o sujeito faz a experiência de si mesmo através de sua participação em diferentes “tecnologias do eu”. As tecnologias do eu são aquelas “que permitem aos indivíduos efetuar, por seus próprios meios ou com a ajuda de outros, certas operações em seus próprios corpos e almas, pensamentos, condutas e modo de ser, para transformar-se a si próprios com vistas a conseguir um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade”

- (“Technologies of the Self” em Martin, Gudman e Hutton ed. — *Technologies of the Self: A seminar with Michel Foucault*. London, Tavistock, 1988, p.18) ou, em outro lugar, “os procedimentos, tal como existem em cada civilização, que são propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou mudá-la em função de certas metas, e por meio de relações de autodomínio e autoconhecimento” (Michel Foucault: *Resume des Cours 1970-1982*. Paris, Juillard, 1989, p.123-124). Sobre as práticas de educação moral como tecnologias do eu, ver meu “Tecnologías del yo y educación moral” em Silva, T. (Ed.). *O sujeito da Educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.
8. Utilizamos aqui “gramática” no sentido dos princípios subjacentes que regulam a produção de significados. O discurso moral seria o social (e o pessoal) construído como significativo mediante uma gramática específica.
 9. A originalidade e a radicalidade da obra de Bernstein consiste em haver mostrado como diferentes formas de construção lingüística da experiência (diferentes códigos) estão associados a distintos grupos sociais (basicamente, as classes sociais geradas pela divisão social do trabalho) e coexistem, portanto, na mesma linguagem. O discurso contém os mesmos deslocamentos que o social. Por outro lado, a forma de construção da experiência própria dos grupos sociais dominantes está privilegiada social e culturalmente. Portanto, o discurso, suas modalidades e sua distribuição social, transporta as relações de poder. Toda a incompreensão para com a obra de Bernstein poderia explicar-se, creio, a partir da idéia de que uma sociedade baseada nas classes exige a ocultação da própria classe social como uma realidade substantiva. Com relação ao discurso moral e, por suas inerentes pretensões de universalidade, essa ocultação é mais decisiva. E mais perversa, já que implica a desqualificação moral dos grupos sociais dominados junto com a ignorância sistemática da lógica social da dominação.
 10. “O ‘que’ refere-se às categorias, conteúdos e relações a serem transmitidas (...) e o ‘como’ refere-se à maneira de sua transmissão. O ‘que’ implica uma recontextualização de campos intelectuais (física, língua, história, etc.), campos expressivos (artes), campos manuais (ofícios), enquanto o ‘como’ refere-se à recontextualização de teorias da ciência social, usualmente a psicologia” (Bernstein, 1990, p.196).
 11. As teorias da instrução são, para Bernstein, cruciais na construção do discurso pedagógico enquanto que delas se derivam as regras da transmissão enquanto que “regulam a ordem da prática pedagógica, constroem o modelo do sujeito pedagógico (o aquisidor), o modelo do transmissor, o modelo do contexto pedagógico e o modelo da competência pedagógica comunicativa (Bernstein, 1990, p.189). O modo como uma teoria do desenvolvimento constitui a naturalização de umas modalidades de instrução e, portanto, de uma determinada construção pedagógica de infância, está muito bem mostrado no trabalho de Valerie Walkerdine “Developmental psychology and the child-centred pedagogy: the insertion of Piaget into early education” em Henriques, J. et alli. — *Changing the subject. Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London, Methuen, 1984. A partir de um enfoque mais limitado às categorias bernsteinianas, é interessante o trabalho de Celia Jenkins sobre a base social das reformas educativas progressistas e, em especial, da forma específica de construção da criança que implicam. O trabalho é C. Jenkins (1989) — “*The Professional Middle Class and the Origins of Progressivism: A Case Study of the New Education Fellowship*”, 1920-50. Ph.D. Thesis. University of London. As teorias da instrução

são também cruciais na prática pedagógica enquanto que provêm de uma “teoria da leitura” no sentido de que o professor seja capaz de ler nos signos da conduta visível da criança um estado de desenvolvimento. Sobre este aspecto ver Bernstein, 1990, p.68-69.

12. Para a descrição da prática pedagógica do ponto de vista do como da transmissão/aquisição ver Bernstein, 1990, cap.2. A definição dos três tipos de regras e sua especificação nas pedagogias visível e invisível está entre as páginas 65 e 70.
13. A distinção e a relação entre o discurso instrutivo e o regulativo, e o caráter dominante do segundo, é essencial na sociologia da educação de B. Bernstein. Uma história das distintas formas que essa distinção tomou na obra de Bernstein pode ser encontrada em Bernstein, 1990, p.210-212. Enquanto que o discurso instrutivo tem a ver com as competências específicas que são transmitidas, o discurso regulativo contém “os princípios nos quais as relações sociais de transmissão e aquisição estão constituídas, reproduzidas e legitimadas” (op. cit., p.211). Contém, portanto, as regras que regulam que conta com uma ordem legítima de transmissão/aquisição.
14. Trata-se de Buxarrais, R. et alli (1990) — *Ética: Escola: El tractament pedagògic de la diferència*. Ed. Rosa Sensat.
15. Os três traços assinalados como indicadores da especialização do texto poderiam ser tomados como carcterísticos dos dilemas morais como um dos tipos de texto fundamentais entre os utilizados em educação moral. Os dois primeiros, a inclusão explícita ou implícita do leitor no texto através de sua “identificação” com seu personagem principal e a possibilidade mais ou menos explícita de conectar “o representado” no texto com o “mundo real”, teriam como função assegurar a implicação pessoal do aluno com o “problema” tratado, a possibilidade de uma manipulação da “realidade contida no texto, assim como a construção discursiva das relações sociais e interpessoais de um ponto de vista moralmente significativo. Do ponto de vista teórico, haveria que examinar a distinção entre ficção e não-ficção, pesquisar o modo como os dilemas incluem determinadas formas de inteligibilidade do mundo social, e analisar os procedimentos textuais mediante os quais se constroem o caráter “representativo” do dilema. Algo assim como a “retórica do realismo”. O terceiro traço, a orientação para um final ausente, asseguraria o caráter deliberativo (e não exemplar) do funcionamento do texto. Uma sugestão do trabalho que poderia ter certo interesse seria a construção de uma tipologia dos textos utilizados em educação moral junto aos procedimentos discursivos permitidos por cada um deles para “dar sentido” à experiência.
16. Posto que o discurso pedagógico é essencialmente interrogativo, explicitar a gramática interrogativa específica a uma modalidade de discurso pedagógico é essencial para a análise de sua especialização e de sua realização. Deste ponto de vista, o que interessa não são tanto as perguntas que certificam um saber adquirido, ou as que tendem a determinar um estado de desenvolvimento (perguntas desse tipo foram magistralmente analisadas por Foucault a propósito do exame em *Vigilar e castigar* (México, Siglo XXI, 1976) e por Bernstein a propósito da avaliação na pedagogia visível e invisível em “Class and pedagogies: visible and invisible”, em *Class, Codes, and Control*, v.3. Routledge, London, 1977), mas, sim, perguntas que estruturam a própria realização do discurso pedagógico nas práticas pedagógicas concretas. Nes-

- se sentido, e em um marco teórico especificamente bernsteniano, pode se ver como A.M. Morais estabelece duas modalidades do discurso pedagógico em aula de ciências mediante a distinção entre dois tipos de perguntas que regulam sua realização (em *Social Class, Pedagogic Practice and Achievement in Science: A Study of Secondary Schools in Portugal*. Ph.D. Thesis. University of London, 1984).
17. Usamos o conceito de voz no sentido de Bernstein, 1990, cap.1, ou seja, como uma categoria especializada em uma prática social comunicativa, com sua identidade específica e seus limites próprios, e que funciona como um regulador dos textos (mensagem) que serão produzidos. Neste caso, as perguntas determinam que tipo de coisas podem ser ditas. Portanto, regulam a produção de textos por parte do aluno e estabelecem suas condições de legitimidade. As perguntas, então, determinam qual é a voz legítima do aluno como categoria específica nessa prática pedagógica concreta.
 18. A relação entre avaliação moral e avaliação emotiva e a dependência de ambas de um sistema semiótico socialmente disponível pode ver-se em R. Harré (ed.) — *The Social Construction of Emotions*. Oxford, Basil Blackwell, 1986.
 19. A análise ideológica de um texto segundo o modo como está organizado em sua dimensão paradigmática e em sua dimensão sintagmática foi tomada de Greimas, quem postula a necessidade de “distinguir duas formas fundamentais de organização do universo dos valores: sua articulação paradigmática e sintagmática. No primeiro caso, os valores estão organizados em sistema e apresentam-se com taxonomias valorizadas que poderiam se chamar axiologias; no segundo caso, seu modo de articulação é sintático e estão investidas nos modelos que aparecem como as potencialidades de processos semióticos” (*Sémiotique: dictionnaire de la théorie du langage*. Paris, Hachette, 1979, p.179). Uma elaboração do modelo se pode encontrar em P. Hamon, *Texte et idéologie*, Paris, PUF, 1984.
 20. D. Coste em *Narrative as Communication* (Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989, cap.10) estabelece três modalidades de texto didático ou pedagógico: a modalidade autoritária, a modalidade exemplar ou demonstrativa e a modalidade deliberativa. No domínio da educação moral, a primeira estaria representada por um conjunto de mandamentos ou de normas explícitas de comportamento, a segunda por lendas, fábulas com lição moral ou histórias exemplares, e a terceira por atividades como as que estamos considerando. Sobre a modalidade exemplar, o melhor texto que conhecemos é o de S. S. Suleiman — *Authoritarian Fictions. The Ideological Novel as a Literary Genre* (New York, Columbia University Press, 1983). A partir do marco teórico bernsteniano, seria legítimo perguntar-se pela base social dos três tipos de textos e por sua distribuição social.
 21. Uma primeira tentativa, prévia a este trabalho, de focalizar a pedagogia como o lugar de construção da ordem moral e do sujeito moral, se pode ver em J. Larrosa, “The Pedagogic Construction of the Moral Domain and the Moral Subject: An Exploratory Description of Three Pedagogic Practices in Moral Education” em *Curriculum Studies*, n.1, 1993.
 22. Para Bernstein, as regras de reconhecimento incluem os critérios para a demarcação entre categorias e, portanto, os “marcadores” de sua especificidade. Além disso, a

aquisição de tais regras, que sempre é tácita e se faz através da participação na comunicação, constitui a condição para a aquisição da voz dos participantes e, portanto, regula a produção de textos legítimos: “as regras de reconhecimento regulam o que vai com que; quais significados podem ser utilizados legitimamente; que relações referenciais são privilegiadas/privilegiantes. As regras de reconhecimento regulam os princípios para gerar um significado e, ao fazê-lo, criam o que chamamos a sintaxe de geração de significado” (Bernstein, 1990, p.29).

Tradução e revisão de Alfredo Veiga-Neto

Jorge Larrosa é professor de Filosofia da Educação no Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona.

Endereço para correspondência:
Depto. de Teoria e Historia de la Educación
C/Baldiri Teixac s/n Torre D
08028 - Barcelona - Espanha
E-mail: thjlb06d@d5.ub.es