

## É Possível a Prevenção à Violência na Escola? Um Estudo Teórico Comparativo entre o Programa Faustlos e Jogos de Sentimentos Baseados na Epistemologia Genética de Piaget

Luciene Regina Paulino Tognetta<sup>1</sup>

Ana Cristina Buck Marzagão Barbutto<sup>2</sup>

Maria Fernanda Klaumann Canovas<sup>3</sup>

### Resumo

Agressões físicas e verbais, relações violentas entre crianças e adolescentes parecem já fazer parte do cotidiano das escolas. Diante disso, como fazer para que crianças e adolescentes possam se relacionar sem fazer o uso da violência física ou verbal? Seria possível um programa de prevenção à violência? Visando buscar na literatura de Psicologia Moral as respostas para tais indagações, o presente estudo teórico, de caráter qualitativo, tem por finalidade comparar dois programas que envolvem tais questões: o programa de prevenção à violência Faustlos e o trabalho com sentimentos na escola numa perspectiva piagetiana. Faustlos, uma versão alemã para Projeto americano *Second Step*. Baseado na teoria cognitivo-comportamental visa desenvolver habilidades sociais e diminuir a incidência de comportamentos antissociais por meio do modelo de outras crianças ou de adultos, de sua experiência pessoal e do reforço a comportamentos desejados. A segunda proposta, baseada na epistemologia e psicologia genética de Jean Piaget, consiste em um trabalho com os aspectos afetivos que permite a manifestação de sentimentos e a construção de valores a partir de situações cotidianas vivenciadas por crianças e adolescentes em contraponto ao projeto Faustlos que prioriza falar de sentimentos em situações fictícias e não necessariamente significativas para a criança no momento da atividade. Trata-se de um estudo bibliográfico em que são elencados os elementos chaves de dois projetos, dentre outros, em contraposição e distinguidas suas principais diferenças e características.

**Palavras-chave:** Psicologia Genética; Psicologia Moral; Violência; Afetividade; Programa de Prevenção

<sup>1</sup> Professora Doutora do Departamento de Psicologia Educacional – Faculdade de Educação Unicamp.

<sup>2</sup> Especialista em relações interpessoais na escola e construção da autonomia moral – Unifran.

<sup>3</sup> Especialista em Relações Interpessoais na Escola e Construção da Autonomia Moral – UNIFRAN

## **Is it Possible to Prevent Violence in School? A Theoretical Comparative Study Between the Program Faustlos and Feelings Games Based on Piaget's Genetic Epistemology and `Psychology**

### **Abstract**

Physical and verbal aggression and violent relationships between children and teenagers seem to be already part of everyday life of schools. How do children and teenagers can relate with each other without the use of physical or verbal violence? Would it be possible a program to prevent violence? In order to search for answers to such questions in the literature of Moral Psychology, this theoretical qualitative study aims to compare two programs that involve these issues: the program of violence prevention Faustlos and the work with feelings at school in a constructivist perspective. Faustlos, a German version for American Second Step Project. Based on the cognitive-behavioral theory, it aims to develop social skills and reduce the incidence of antisocial behavior through the model of other children or adults, of their personal experience and reinforcement of certain behaviors. The second proposal, based on genetic epistemology of Jean Piaget, is a work with the emotional aspect that allows the expression of feelings and building values from everyday situations experienced by children and teenagers, as opposed to the project Faustlos that prioritizes talking about feelings in fictitious situations and not necessarily meaningful to the child at the moment of the activity. This is a bibliographical study where the key elements of both projects are listed, among others, opposing them and distinguishing the main differences and characteristics between them.

**Keywords:** Genetic Psychology; Moral Psychology; Violence; Affection; Prevention Programs

## Introdução

Os temas dos relacionamentos entre pares e do desenvolvimento moral no ambiente escolar aparecem cada vez mais em discussões entre educadores que apontam um cotidiano escolar em que agressões físicas (como chutes, socos e empurrões) ou verbais (como discussões desrespeitosas ou maus-tratos morais) e outras formas de conflitos interpessoais estão cada vez mais presentes; condutas essas que tem desafiado o trabalho de educadores (DUBET, 1998). Desta forma, fala-se muito em ambientes favoráveis ao desenvolvimento moral e à prevenção da violência como uma necessidade atual. Por certo, existe uma grande perplexidade por parte dos educadores, que, como afirma Gonçalves (2005, p. 236) na maioria das vezes, apresentam muitas dificuldades para lidar com as situações de conflito de forma a propiciar ao aluno experiências educativas de interação social construtiva que favoreçam a sua formação ética e minimizem a violência na escola." Em contrapartida, continua o autor, "a escola é o espaço por excelência em que o indivíduo tem possibilidades de vivenciar de modo intencional e sistemático formas construtivas de interação. É na escola – em tese –, um espaço público de relações, que a criança poderá reunir condições para exercer a cidadania (TOGNETTA, 2009). É nela, portanto, que os indivíduos poderão superar seus comportamentos que desrespeitam e desvalorizam o outro e, dessa forma, agir moralmente.

Vejamos que se desenvolver moralmente é inserir-se num espaço social ao qual se sente pertencente e se legitima regras e valores existentes. Sim, pois, na verdade, se falamos de violência, falamos de um conteúdo que, de certa forma, pode ser contrário à moral. Por sua vez, essa última pode ser entendida como um conjunto de regras que regula a convivência humana e só existe em função da experiência social de estar junto.

Feitas tais considerações, é preciso retomar as vozes de muitos educadores na escola: o que leva uma criança ou adolescente a agredir aos colegas, a violar as regras da instituição, a desrespeitar colegas e professores com palavras e apelidos pejorativos, traduzindo como ações violentas sua comunicação com os outros? E ainda, afinal de contas, o que é agir de acordo com a moral?

Essa última em especial, nos parece constituir a grande questão que moveu as ciências, sobretudo à Psicologia Moral, que se dedicaram ao estudo do comportamento humano em busca de respostas. Por um tempo, a convicta resposta a essa pergunta foi exatamente a possibilidade de que o homem tivesse consciência da necessidade de agir bem. Tal consciência seria fruto de uma estrutura humana, a razão, capaz de inferir, comparar, generalizar e confirmar que o bem irrestrito seria a conquista da capacidade de pensar do homem, como apontaram Kant (1785/1994) e Descartes (BERGIER, 1996, p. 17-38). À escola coube a tradução dessa necessidade à sua realidade, além do ensino dos conteúdos curriculares tradicionais. Acreditou-se que o ensino intelectual de valores e a obediência heterônoma da criança às regras impostas pelo adulto ou a compreensão da importância de determinada regra seriam suficientes para a ação moral da criança.

Embora tais discussões tenham sido eficazes por muito tempo, "saber" da existência de uma regra ou de um valor a ser cumprido não daria conta de uma ação moral. Piaget (1920/1994) já teria insistido que sua proposta para entender o desenvolvimento moral era situá-lo como um ápice de dois outros movimentos: o desenvolvimento afetivo e o cognitivo. Diria o autor que ambos são inseparáveis numa ação, pois não haveria uma ação sem fim, ditada pelos afetos e nem sem os meios de conquistá-los conferidos pelos instrumentos cognitivos dos quais dispõe um sujeito. Apesar de presente em toda a trajetória dos estudos das ciências que se dedicaram ao entendimento do fenômeno

humano, essa instância, os afetos, ainda nos parecia distante de atuar como corresponsável por uma ação moral, embora já na Grécia antiga Aristóteles (1996) apontasse que a busca maior do ser humano é pela felicidade e é por esta que ele se move. É com Gilligan (1992) que os estudos sobre o desenvolvimento moral ganham uma característica notadamente ampliada: suas investigações comprovam que mais do que tomar consciência de uma ação – para realizá-la – é preciso que a pessoa se envolva nesta. Neste cuidado, está implícito o que chamamos de afetividade. Para Piaget (1920/1994), esta seria definida como uma energia que move o homem a agir, isto é, são emoções e sentimentos que são investidos nas relações. Esta constatação nos será ainda importante para a retomada que faremos sobre os métodos de trabalho em discussão. Os estudos de Turiel (1993), La Taille (2002, 2006; 2008) e outros tantos (TOGNETTA, 2003; 2009a; 2009b; TOGNETTA & LA TAILLE, 2008) têm comprovado a necessidade de se levar em conta que, para alguém agir bem, é preciso que haja – mais do que a tomada de consciência – a possibilidade de que a pessoa o *queira* fazer e que, portanto, o bem ao outro também lhe cause um bem, não no sentido de reciprocidade, mas no sentido de “ficar satisfeito por ter agido de determinada forma”. Indiferente a esses estudos, percebe-se que na escola, apesar da grande demanda e da necessidade de projetos e de programas que trabalhem a prevenção à violência, a resolução de conflitos e valores morais para o desenvolvimento de competências sociais, ainda existe uma grande dificuldade em articular trabalhos que dêem conta da lacuna da afetividade e que auxiliem a tratar dos inúmeros casos de violência por essa via.

Feitas essas considerações, o nosso objetivo no presente artigo é estabelecer discussão sobre esse tema profícuo da afetividade na escola como um aspecto a ser considerado no trabalho que se pretende fazer para a superação da violência e conseqüente formação ética de crianças e de adolescentes. Por meio de estudo bibliográfico, fizemos uma comparação entre duas propostas de prevenção que incidem diretamente sobre o ato de violência.

Elas foram escolhidas por partirem de duas correntes epistemológicas distintas, que reiteram a necessidade da presença do afeto nas intervenções que visam equacionar a violência. Porém, elas oferecem diferentes contribuições para o cumprimento de tal objetivo.

### **Recorte dos Programas: Projetos Faustlos e Jogos de Expressão de Sentimentos**

#### **Os pressupostos epistemológicos**

O *Projeto Faustlos* é uma versão alemã para o projeto americano *Second Step*, desenvolvido pelo *Comitê para Crianças de Seattle* desde os anos 1970. Ele tem como objetivo auxiliar crianças de seis a dez anos no desenvolvimento da empatia e de habilidades sociais. Baseado na teoria cognitivo-comportamental de aprendizagem social desenvolvida por Bandura (apud CIERPKA, 2001), o referido *Programa* visa desenvolver habilidades sociais e diminuir a incidência de comportamentos antissociais por meio do modelo de outras crianças ou de adultos, de sua experiência pessoal e do reforço a determinados comportamentos julgados necessários à convivência social. "Segundo Koller & Bernardes (1997, p. 226) a teoria comportamental tradicional afirma que o comportamento pró-social é aprendido como qualquer comportamento, por meio de imitação de modelos, reforço e aprendizagem por observação." E continuam: "Bandura revisou aspectos da teoria comportamental tradicional e atribuiu à cognição uma posição fundamental neste processo." Ainda de acordo com tais autores, Bandura, representante da teoria sócio-cognitiva, afirma que as interações e a autoavaliação que o sujeito faz "promovem a autorregulação do comportamento." É por meio de representações cognitivas que "os indivíduos podem antecipar as consequências de seus comportamentos e modificar suas ações, estabelecendo objetivos e se auto-avaliando" (KOLLER & BERNARDES, 1997, p. 277).

Assim, é pela imitação dos modelos e pela compreensão das explicações daqueles que ocupam o papel de agente socializante que a moralidade se forma. Koller e Bernardes (1997, p. 227) afirmam que, de acordo com a teoria sócio-cognitiva de Bandura (1977/1986), "a autorregulação do comportamento dos indivíduos, realizada de acordo com regras e padrões internalizados, consiste na principal influência ao desenvolvimento da moralidade".

Passemos para a segunda proposta: o trabalho com jogos de sentimentos. Baseada na perspectiva piagetiana, ela considera que a qualidade dos ambientes sociomorais pode contribuir à formação de personalidades que busquem ações em que se fundamentem nas virtudes, como a da solidariedade, da gratidão, da tolerância, entre tantas outras. Nesta perspectiva, a construção de valores ou virtudes (tomados aqui como sinônimos) é uma conquista progressiva na medida em que crianças e adolescentes podem "con-viver" com os outros, cooperando no sentido piagetiano do termo (cooperar significaria estabelecer trocas equilibradas). Nesse pressuposto, está presente a capacidade de descentração possibilitada pelo desenvolvimento cognitivo e a capacidade de se sensibilizar com as diferenças, dada pela possibilidade de vivenciar as trocas entre pares, isto é, pelo sentimento de empatia e de confiança estabelecida na relação com o outro. Assim, nesta perspectiva, diferentemente de pressupostos cognitivistas, a superação das condutas violentas não se dá por um lado pelo "treino" das habilidades sociais destacáveis para esse fim, mas pela experiência constante de se colocar no lugar do outro, de se autoconhecer podendo manifestar o que sente e ter reconhecidos os seus sentimentos. Nessas experiências, crianças e adolescentes são convidadas a se sensibilizarem, conhecendo seus próprios sentimentos e de seus pares e regulando suas emoções ao torná-las conhecidas para si. Também se diferenciaria a tomada de perspectiva da "modelação" que a criança teria no contato com o adulto: é pelo estabelecimento do que Piaget chamou de respeito mútuo que integra

sentimentos morais de admiração e de medo de decair aos próprios olhos e em consequência, aos olhos dos outros que a criança passa a ter o adulto como alguém a quem quer ser igual (PIAGET,1932/1994). Portanto, somente numa relação em que a criança sinta por ele confiança – o adulto – é possível que ela o eleja como uma autoridade a quem respeitar.

### **As estratégias para a internalização das condutas pró-sociais**

Os conceitos presentes na teoria cognitivo-comportamental de aprendizagem social desenvolvida por Bandura (1977/1986) são aplicados à realidade escolar e incluídos no roteiro de trabalho e nas orientações ao professor contidas no manual do *programa Faustlos* (CIERPKA, 2001). O aluno tem o modelo dos personagens apresentados e é orientado pelo professor sobre como se comportar em determinadas situações. É também elogiado quando conseguir aplicar o aprendido, assim como aprenderá, sob orientação do professor, a avaliar-se e a regular-se sistematicamente. Tal autoavaliação sistemática é, segundo o autor, uma das principais ferramentas na transferência do aprendido para o cotidiano do aluno.

O *projeto Faustlos* propõe que crianças de 2º a 5º ano das séries iniciais da educação básica passem por aulas, ministradas semanalmente, nas quais eles devem observar e analisar figuras que trazem situações fictícias, além de as discutirem sob orientação do professor. Além disso, fazem uso de dramatização como forma de treino das habilidades ensinadas e de como resolver os conflitos pré-estabelecidos. Durante a semana, o professor pede que as crianças se observem e relatem momentos em que puderam vivenciar os assuntos abordados. As atividades são divididas em três unidades: Empatia, Controle dos Impulsos e Lidando com a Raiva (CIERPKA, 2001).

Vejamos cada uma das unidades detalhadamente. A empatia é entendida como a habilidade de perceber, compreender e reagir aos

sentimentos dos outros, a partir da expressão facial, da corporal ou da leitura da situação que suscitou determinado sentimento.

A unidade "Controle dos Impulsos" trabalha duas estratégias: o ensino de passos (etapas de pensamento) a serem tomados para a solução de problemas interpessoais do cotidiano e o treino de habilidades sociais como o momento exato para interromper uma conversa ou a importância e a forma de oferecer ajuda aos outros.

A unidade "Lidando com a Raiva" trabalha o reconhecimento da raiva em si mesmo e nos outros, a aceitação desse sentimento e, por fim, as formas de acalmar-se para, então, reagir sem desrespeitar ou magoar a si mesmo e as outras pessoas.

Na oportunidade de participar de dramatizações, é possível fazer a mímica de sentimentos, observar a mímica dos colegas, solucionar, no plano da representação, situações de conflito e treinar as atitudes pró-sociais aprendidas. Os organizadores consideram que a criança, assim, desenvolverá autoestima à medida que se comportar pró-socialmente, percebendo-se estimada por pares e adultos próximos, além de obter reforços naturais do comportamento pró-social, tal como o prazer de solucionar um conflito. Na Alemanha, segundo o site de divulgação do projeto<sup>5</sup>, muitos estudos feitos, com a aplicação desse Programa, confirmaram melhorias nas competências sociais e emocionais das crianças, assim como a diminuição de comportamentos violentos, além de outros efeitos como o aumento da verbalização pelas crianças.

### **As estratégias de expressão e reconhecimentos de sentimentos**

De acordo com a epistemologia e psicologia genéticas piagetiana, a afetividade é a "energética" das ações (PIAGET, 1920/1994; 1952/1994) ou os investimentos que podem formar um sistema de valores

construídos nas relações que se estabelece com os outros e consigo mesmo. Neste contexto, a expressão dos sentimentos pode possibilitar à criança a percepção dos acontecimentos, o autoconhecimento e o conhecimento dos investimentos afetivos que fazem os outros. Para tal tarefa, a criança precisa ser capaz de pensar o mundo por meio de símbolos. Notadamente, esse nos parece ser um ponto em concordância entre os dois programas: é pela representação, no sentido pleno desta palavra enquanto re-apresentação, agora no plano mental, que a criança pode se conhecer e se reconhecer como alguém que pensa e sente. Tanto na teoria piagetiana quanto nos estudos de Bandura, a reapresentação torna possível se chegar a um conceito presente nas duas teorias: o da autorregulação, como uma espécie de controle próprio das ações. Outro aspecto importante neste trabalho com afetividade é o respeito às fronteiras da intimidade. La Taille (2008, p. 124), fala da importância do segredo como forma de escolher o que mostrar para o outro e o que esconder, abrindo, fechando ou ampliando o que ele chama de "fronteira da intimidade, ou seja, um limite móvel cujo lugar esteja, o máximo possível, sob o controle do indivíduo." Sob a perspectiva do desenvolvimento moral, a luz de Piaget, a criança deve desenvolver essa autonomia ao longo de sua formação. Necessariamente, portanto, há um aspecto essencial nos trabalhos com jogos que são as estratégias condizentes com esse referencial teórico, que é a permissão para que a criança escolha o que quer e se quer falar de si para os outros ou permanecer apenas consigo mesmo. Há a garantia, dessa forma, de que as crianças não sejam expostas e tenham aquilo que guardam como maior tesouro, sua intimidade, preservada e que aprendam, por meio da experiência dessas escolhas, a construir tal limite – tão necessário à construção do que se chama "autorrespeito" (LA TAILLE, 2008; TOGNETTA, 2009a; 2009b).

Por meio de atividades lúdicas, as crianças experimentam situações em que há troca, tentativas de descentração de pontos de vista,

expressão e reconhecimento de seus sentimentos e dos outros, o que pode possibilitar a construção do autocontrole e do gostar de si.

O trabalho é composto por três tipos de atividades: em pequenos grupos para falar de si; em trabalhos individuais, também para falar de si e atividades em pequenos grupos para falar de personagens fictícios. Seguindo bases epistemológicas piagetianas e, portanto, construtivas e interacionistas, o trabalho com expressão de sentimentos na escola prioriza as situações do próprio cotidiano, como momentos de reconhecimento de sentimentos e, ao mesmo tempo, como momentos de “vacina”, ou seja, espaços para que crianças e adolescentes possam falar sobre si e sobre o que os move a agir como oportunidades de prevenção à situações de violência (TOGNETTA, 2003; 2009).

### **A perspectiva de formação ética em que os projetos se inserem**

Os dois projetos estudados neste artigo estão inseridos em propostas de desenvolvimento moral. La Taille (2008) destaca que a moral é constituída por deveres, que podem ser negativos (como não matar, não mentir, não roubar), exigidos e punidos pela sociedade; ou positivos, admirados, esperados, desejados, mas não exigidos (ser generoso, humilde, prudente). Por certo, a moral é definida por um conjunto de deveres e regras que nos permitem conviver e ética indica necessariamente o sentido que se atribui à vida ou, em outras palavras, “como se quer viver”. Autores como Ricoeur (1990), Williams (1990), Tugendhat (1999) e Comte-Sponville (1995) assim se posicionaram. Ética, portanto, nas palavras de Ricoeur (1990, p. 202) seria a “perspectiva de uma vida boa, para e com outrem, em instituições justas”. Vejamos que nessa definição de Ricoeur está presente o tema da afetividade: há uma relação íntima entre a noção de ética com a “vida boa” e a compreensão da energética da ação, ou seja, do que leva um indivíduo a “querer agir” bem. Esta última entendida como a força que inspira o sujeito a agir. Assim, há uma diferenciação entre o

"saber fazer", que se refere ao dever, à razão, e o "querer fazer", que se refere ao afeto. Parece-nos evidente que ambos os projetos tendem a formar para a superação de formas menos equilibradas de resolução de conflitos e, portanto, se inserem num contexto ético quanto ao que se deve fazer e quanto ao que se quer fazer.

### **Em jogo, a empatia**

Ambos os projetos consideram a importância da empatia para o desenvolvimento de atitudes pró-sociais dos alunos. Na perspectiva dos jogos dos sentimentos, há uma relação direta entre os jogos e o trabalho com a empatia, e Cierpka (2001) – na perspectiva da aprendizagem social – a coloca como primeiro tema a ser trabalhado com as crianças.

Vejamos como cada um lida com o tema, começando pelo programa brasileiro.

Para Piaget, a simpatia é um sentimento que surge a partir das relações interpessoais da criança e pressupõe uma valorização do outro e uma escala de valores que permite uma relação de troca. La Taille (2006) afirma que os termos – empatia e simpatia – podem ser usados de forma muito parecida. Dir-nos-á o autor que o mais importante é sublinhar que simpatia e empatia podem designar certa capacidade, notadamente humana, de “perceber os estados emotivos de outrem e se afetar emocionalmente por eles.” Por essa razão, podemos concordar que “ambos os conceitos dizem respeito a um ‘operador emocional’, passível de motivar uma pessoa a preocupar-se com outrem. Para La Taille (2006, p. 12), no campo da Psicologia Moral, podemos encontrar uma intrínseca relação entre empatia e as condutas pró-sociais, “embora esta relação não esteja, segundo a revisão feita por Eisenberg claramente estabelecida em razão da grande variação de métodos por intermédio dos quais se mede a empatia”. O autor menciona ainda que, do

ponto de vista do desenvolvimento, "Hoffman afirma que a empatia ocorre muito antes que os controles morais da criança estejam firmemente estabelecidos." Note-se que Piaget (1952/1994) também recorreu ao conceito de simpatia para analisar a dimensão afetiva do desenvolvimento moral, definindo-a como sentimento, fonte de atribuição de valor positivo a outrem em razão de suas ações (seu contrário seria a antipatia). A simpatia participaria, portanto, do jogo das valorizações mútuas que dirige a criança ao respeito mútuo.

E quanto ao *Projeto Faustlos*? Vejamos que, ao justificar o trabalho com empatia como a primeira unidade, Cierpka (2001) esclarece que, para esse projeto, a empatia corresponde ao funcionamento simultaneamente afetivo e cognitivo que permite ao ser humano definir o estado emocional de outros: para perceber o sentimento de tristeza, por exemplo, a criança precisa ser capaz de identificar sinais que diferenciem a tristeza de outros sentimentos. Permite também colocar-se no lugar do outro: para compreender os sentimentos dos outros, a criança precisa ser capaz de se colocar na perspectiva do outro. E ainda permite reagir emocionalmente aos outros: para reagir emocionalmente, a criança precisa ser capaz de sentir como o outro.

Para Hoffman (1982), "a empatia não diz respeito a um encontro exato de emoções, porque as pessoas são incapazes de sentir exatamente o que os outros sentem.". É por meio das representações mentais "que as pessoas constroem umas sobre as outras e das pistas situacionais que se fazem mais relevantes no momento em que ocorrem as interações sociais, os seres humanos são capazes de vivenciar, vicariamente, diferentes tipos de afetos empáticos." (SAMPAIO, 2007, p. 589-590). Este, no mesmo texto, afirma que determinadas situações vividas pelos indivíduos, em que dilemas morais são estabelecidos, provocam uma ligação entre princípio e afetos empáticos e criam uma representação mental afetivamente carregada, fundamental para o

desenvolvimento moral o que não se diferencia, em termos piagetianos, do que se pensa nessa perspectiva sobre a atribuição da simpatia ao desenvolvimento moral.

Em poucas palavras, podemos afirmar que o quadro de ambos os projetos tratados até aqui não apresenta diferenças quanto a se inserirem num contexto ético, que leva em conta a empatia como um sentimento necessário para a convivência interpessoal. Logo, o que poderia ser destacado como diferença? Esta resposta não nos parece simples, pois requer de nós o esforço de comparar desde aspectos gerais ligados à posição epistemológica – e como esta influencia as estratégias utilizadas para tal construção ou aquisição. Para tanto, o quadro a seguir apresenta os aspectos gerais destacados até aqui, quanto à concepção epistemológica, os objetivos e as formas gerais de trabalho de cada uma das propostas.

**Quadro 1. Programa Faustlos e Trabalho com expressão de sentimentos: os aspectos gerais.**

	<b>Projeto Faustlos</b>	<b>Trabalho com afetividade na perspectiva construtivista</b>
Concepção epistemológica	Baseada na teoria cognitivo-comportamental de Bandura.	Baseada na epistemologia e psicologia genéticas de Jean Piaget.
Objetivos gerais	Desenvolver a empatia, as habilidades sociais para a resolução de conflitos interpessoais. Diminuir a incidência de comportamentos antissociais.	Desenvolver e favorecer o autocontrole, o autoconhecimento e o valor de si, acrescido de um conteúdo moral para a resolução de conflitos. Diminuir a incidência de comportamentos antissociais
Como?	Copiando modelo de outras crianças ou adultos, de sua experiência pessoal – pela representação e pela explicação de um adulto. Reforçando a determinados comportamentos. Realizando autoavaliação diária. Exercitando formas diferentes de verbalização de problemas por meio da orientação do professor..	Vivenciando relações de confiança (com a autoridade) e a cooperação (entre pares) Vivenciando momentos em que possa falar de si e de situações em que haja um conteúdo moral em jogo – pela representação.

Passemos agora a apresentação de um segundo quadro em que é possível visualizar os aspectos estruturais de cada uma das propostas apresentadas, de acordo com as descrições destacadas em Cierpka (2001) e Tognetta (2003 e 2009b).

**Quadro 2. Programa Faustlos X Trabalho com expressão de sentimentos: comparação dos aspectos estruturais das propostas em discussão.**

	<b>Projeto Faustlos</b>	<b>Trabalho com afetividade na perspectiva construtivista</b>
Preparação para aplicação do programa	Apresentação da proposta. Preparação e formação dos professores: conhecer o programa e as formas de aplicação das atividades. Comunicação aos pais.	Apresentação da proposta. Preparação e formação dos professores: conhecer o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes e as propostas que podem favorecê-lo. Comunicação e formação aos pais: conhecer o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes e intervenções adequadas.
Faixa etária para ser trabalhado	6 a 10 anos.	Não há uma faixa etária específica
Eixos de trabalho	Orientação para o cotidiano. Ensino de habilidades sociais. Empatia. Controle de impulsos. Aprender a lidar com a raiva.	Autoconhecimento e conhecimento dos sentimentos dos outros.
Objetivos específicos	Empatia (reconhecimento de sentimentos de si e do outro via expressão corporal e facial de personagens, mímica e aprendizado de como reagir a tais sentimentos). Controle de impulsos (aprendizagem de passos-etapas de pensamento para a resolução de conflitos interpessoais - <i>brainstorming</i> , pensamento em voz alta) Habilidades sociais, como lidar com situações ou pessoas que incomodam. Lidar com a raiva. (percepção da raiva em si, capacidade de acalmar-se por meio de técnicas de diminuição do estresse e estratégias cognitivas, tratando-se positivamente) Habilidades sociais	Construção progressiva do valor de si e do valor do outro que levarão à autorregulação da convivência.
Sistematização das atividades	Acompanhamento e intervenção constante do professor. Propostas de representações e exercícios de verbalização	O ambiente cooperativo proporcionado é cotidiano. Em atividades sistematizadas: as ações são oportunidades de autoconhecimento e autocontrole e não de controle ou conhecimento do professor sobre seus alunos.
Aplicação das atividades sistematizadas	Escolha de um horário por semana. Trabalho com alunos. Revisões diárias, a critério do	Três dimensões: Situações diretas (intervenções entre pares e com a autoridade quando houver um conflito -

	<p>professor.</p> <p>Atividades sistematizadas no cotidiano do aluno e previstas por um período de pelo menos três anos, sendo que os conteúdos são programados de acordo com a idade do aluno, ou melhor de acordo com seu potencial intelectual e afetivo característico da idade e introduzidas passo a passo.</p>	<p>oportunidade de reconhecimento e manifestação de sentimentos);</p> <p>Inserção num ambiente cooperativo (poder de pensar e de decidir a partir de questionamentos do professor);</p> <p>Situações específicas de trabalho com afetividade, com possibilidade de escolhas da criança durante as aulas (jogos e atividades para falar de si e de personagens).</p>
<p>Quanto à aplicação das atividades sistematizadas: limite a intimidade</p>	<p>As atividades são sempre relacionadas a personagens mantendo o limite a intimidade da criança.</p> <p>As crianças escolhem se querem compartilhar com o grupo experiências parecidas com as trazidas pela unidade.</p> <p>As propostas acontecem em horários e dias determinados.</p> <p>A turma toda participa, ao mesmo tempo, de todas as atividades.</p>	<p>As crianças escolhem se querem participar, com quem e qual a atividade a desenvolver.</p> <p>Há três tipos de atividades, com características e critérios diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- para falar de si em pequenos grupos;</li> <li>- para falar de si individualmente;</li> <li>- para falar dos sentimentos de personagens.</li> </ul> <p>Somente os jogos para falar de personagens podem ser aplicados e retomados com toda a turma e ao mesmo tempo (pois não se referem à intimidade).</p>
<p>Avaliação do trabalho</p>	<p>Avaliação do trabalho pelo professor e pelo aluno, segundo orientação do professor, que alterna entre pedidos de autoavaliação ao final do dia, ou reflexões sobre como utilizar os conhecimentos trabalhados na semana durante este dia.</p>	<p>Estratégias de autoavaliação e avaliação coletiva no final do dia</p>

As observações aos aspectos estruturais das citadas propostas levam-nos a constatar a existência de objetivos comuns. Embora, seguindo a orientação epistemológica de cada uma das linhas, as estratégias de trabalho se diferenciam quanto à estrutura de sua aplicação. Contudo, é possível que constatemos também aspectos que se assemelham: ambas as propostas falam de conceitos como o “autoconhecimento”, a necessidade de “representação” de um conteúdo vivido, a “autorregulação” ou o “autocontrole” e, ainda, a empatia. O que haveria de diferenças quando pensamos as estratégias de promoção do que se chamou “autoconhecimento”, “autorrespeito”, “autorregulação” e o que se chamou de “empatia”? Quando consultamos os trabalhos discutidos, podemos propor algumas diferenças conforme apresentamos no quadro a seguir, novamente, de acordo com suas descrições.

**Quadro 3. Programa Faustlos X Trabalho com expressão de sentimentos: como cada proposta promove autoconhecimento, autorregulação, autocontrole e empatia.**

	Projeto Faustlos	Trabalho com afetividade na perspectiva construtivista
Autoconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação de sentimentos próprios a partir de histórias e sentimentos de personagens.</li> <li>• Oportunidades de se observar com a orientação do professor durante a semana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidade de se conhecer expressando-se pela possibilidade de rerepresentar situações vividas.</li> <li>• Oportunidade de conhecer o que sentem os colegas em situações cotidianas ou descritas pelas próprias crianças.</li> <li>• Oportunidade de discutir questões morais com a interferência do professor.</li> </ul>
Autorrespeito autorregulação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há invasão da intimidade, pois as situações trabalhadas são fictícias.</li> <li>• A autoestima cresce à medida que a criança se perceber agindo de forma pró-social, for reforçada por adultos por meio de elogios e sentir-se estimada pelos mesmos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite a construção do limite à intimidade já que os alunos podem escolher entre falar ou não de si.</li> <li>• Reconhecimento de seu valor por poder expressar o que pensa e sente e por poder controlar o que deseja revelar aos outros sobre si mesma.</li> <li>• Reconhecimento externo, pela autoridade e pelos pares, que reconhecem os sentimentos e permitem que as ações sejam limitadas, e não os sentimentos.</li> </ul>
Autocontrole	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação do repertório de sentimentos a partir de situações fictícias.</li> <li>• Por meio do ensino de etapas de pensamento em resolução de conflitos.</li> <li>• As orientações diárias a auto-observação auxiliam o aluno a desenvolver a autorregulação.</li> <li>• Há uma necessidade de esperar, escutar o professor e os colegas e assistir a dramatizações para observar os modelos (situações fictícias) oferecidos pelo projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação do repertório de sentimentos a partir de experiências vividas rerepresentadas.</li> <li>• Possibilidades de escolha, a partir do interesse pessoal ou da situação muitas vezes por pensar em possibilidades de reparação aos danos/problemas cometidos.</li> <li>• Oportunidade de se autocontrolar nas situações de conflito reais, mediadas pelo professor.</li> <li>• Oportunidade de repensar conteúdos morais a partir de situações fictícias.</li> </ul>
Empatia/simpatia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças aprendem a identificar sentimentos no outro por meio de personagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À medida que a criança se conhece, ela poderá reconhecer os sentimentos dos outros.</li> <li>• Oportunidade de comparar gostos, emoções, estados de ânimo na relação entre pares proposta cotidianamente: os trabalhos em grupo, os momentos de decisão coletiva, as brincadeiras sem intervenção direta do professor.</li> </ul>

### Tecendo considerações

A comparação entre os aspectos gerais e os estruturais das duas propostas nos permite constatar diferenças e semelhanças das formas pelas quais os dois projetos buscam vencer o desafio de prevenção às formas de violência na escola. Por um lado, as atividades do *Programa Faustlos* indicam que a transformação da ação ocorre por meio de controle externo, pela imitação e observação do professor, de colegas ou dos personagens apresentados, pelo reforço, pela autoavaliação e pela autorregulação sempre dirigidas pelo professor. Neste caso, a convivência pacífica depende de as habilidades para tal sejam, portanto, *aprendidas* pela criança. Todas as descrições, as histórias, as dramatizações, as brincadeiras, as mímicas e os exemplos fornecidos pelo professor têm por objetivo auxiliar a criança na construção de representações mentais que favoreçam a antecipação das consequências de suas ações. Por sua vez, o trabalho com jogos de sentimentos indica que a transformação de uma ação depende da interação do sujeito que age – que se descentra de seu ponto de vista, que coordena perspectivas e que se sensibiliza como outro – e o meio que propõe oportunidades para que progressivamente o outro seja incorporado como um sujeito de valor. Por tanto, nem tudo é aprendido. Sob essa perspectiva, as crianças que têm a possibilidade de se autoconhecerem, reconhecendo e manifestando seus sentimentos e os dos outros, podem construir por si um autorrespeito impulsionador do respeito ao outro.

Em ambos os Projetos, os professores lidam com conceitos morais e provavelmente visam auxiliar no julgamento dos alunos e quiçá no comportamento em suas relações com os outros. Ambos, portanto, são possibilidades de que crianças e adolescentes tenham momentos para “pensar” em situações morais e decidir por elas. Ambos trabalham com a “reapresentação” dessas situações. Porém, há uma diferença marcante entre os dois Programas: na proposta de trabalho com os sentimentos, além das

atividades sistematizadas para tal rerepresentação, destaca-se a necessidade de que o cotidiano possa favorecer as trocas entre pares em que as crianças possam falar sobre como se sentem num conflito e ouvir do outro sua perspectiva, entre outras tantas ações, e não somente em atividades sistematizadas. Tal aspecto nos permite questionar se essas não seriam mais propensas a gerar modificações nas ações das crianças do que aquelas em que são convidadas a falar sobre as ações de personagens fictícios e somente em determinado contexto das aulas destinadas ao *Projeto*. Nesse sentido, será que o *Programa Faustlos* permite que a criança possa, de fato, "querer" agir bem em situações reais por ter sido apresentada às situações fictícias e, ainda, reconhecer os seus sentimentos e os dos outros, na ausência de um adulto que a ajude?

Em uma pesquisa que buscou discutir se há relação entre os valores éticos associados às representações de si e à qualidade das avaliações morais Tognetta & La Taille (2008) chegaram a resultados que ajudam a entender porque alunos que sabem afirmar quais seriam os atos morais corretos e que verbalizam quais seriam as atitudes corretas podem continuar agindo impulsivamente, muitas vezes agredindo física ou verbalmente em situações de conflito. Nessa pesquisa, grande parte dos sujeitos entrevistados julgou a generosidade como um dever. Mas poucos são os que de fato se sensibilizaram com a dor do outro, reconhecendo os sentimentos de personagens que não recebiam uma ação generosa. Quem são esses? São aqueles que querem ser vistos como generosos ou que incluem em sua escala de valores, a generosidade como algo admirável.

O fato é que para que meninos e meninas se vejam assim é preciso que construam por si um autorrespeito e esse, na concepção tomada a partir dos estudos de Piaget, só é possível quando o cotidiano favorece o pensamento e a expressão dos sentimentos. Entretanto, é ainda indagável outra reflexão: não seria esse mesmo conceito - autorrespeito - uma espécie de

autorregulação proposta pela teoria de Bandura ainda que acrescida de valor (moral)? E se por um lado, falamos de construção, por outro, não seria interessante levar em consideração o que está implícito no Projeto *Faustlos* como um “programa”: a necessidade de que haja espaços programados a *aprendizagem de valores* no seu sentido mais amplo, como exercício, como ação contínua? Sim, pois, como educadores sabemos da necessidade que as crianças têm de um espaço e um canal aberto para poderem se expressar, falar, propor, sentir e pensar sobre o que sentem, para conhecerem a si mesmas e aos outros, de forma que possam co-mover-se com a dor alheia e mover-se pelo desejo de conquistar uma vida boa para si e para o outro. Contudo, mais do que propor avaliação crítica ou julgamento de valor sobre as propostas apresentadas, nosso intuito fora destacar duas propostas – e seus pressupostos epistemológicos – que têm sido utilizadas como meios de prevenção à violência. Esperamos assim que este pequeno estudo bibliográfico possa ser seguido de muitos outros que busquem contemplar o tema da afetividade na escola, uma lacuna ainda tão presente nas ciências dedicadas ao estudo científico da educação.

### Referências

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Summus, 1996.
- BERGIER, B. René Descartes: cultiver ou forcer la volonté? In XYPAS, C., *Éducation et valeurs – approches plurielles*. Paris: Anthropos, 1996.
- CIERPKA, M. *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressiven und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe-Verlag GmbH&Co. KG, 2001.
- COMTE-SPONVILLE, A. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- DUBET, f. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor moral. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 27, no. 04. P. 584-595, dezembro, 2009.
- GILLIGAN, C. *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1982.

GONÇALVES, M. A. S. et al. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. In : *Cad. Pesqui.*, São Paulo, 35 (126), 635-658, dez./2005. Recuperado em 14 de setembro de 2009. Disponível em: *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*: <http://www.scielo.br/scielo/>.

KANT, E. *Métaphysique des mœurs - première partie*. Paris: Flammarion, 1785/1994

KOLLER, S. H., BERNARDES, N. M. G. Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia*. Natal, 2 (2), dez 1997, 223-262. Recuperado em 30 de agosto de 2009. Disponível em *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*: <http://www.scielo.br/scielo/>.

LA TAILLE, Y. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: reflexão e crítica*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, V.19, n.1, p. 9-17, 2006.

LA TAILLE, Y. *Vergonha: a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, J. El psicoanálisis y sus relaciones con la psicología del niño. In DELAHANTY, G. P. (comp.). *Piaget y el psicoanálisis*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1932/1994.

PIAGET, J. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo mental del niño. In: DELAHANTY, G. PERRÈS (comp). *Piaget y el psicoanálisis*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1952/1994.

RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil, 1990.

SAMPAIO, L. R. A Psicologia e a educação moral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 584-595, dezembro, 2007.

TOGNETTA, L. R. P. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. *Perspectiva Ética e generosidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

TOGNETTA, L. R. P. A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A formação da personalidade ética: representações de si e moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*; v. 24, n.2, p. 181-188, Junho, 2008.

TUGENDHAT, E. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 1999.

TURIEL, E. *The development of knowledge: morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

WILLIAMS, B. *L'éthique et les limites de la philosophie*. Paris: Gallimard, 1990.